

1a. Principy kurikulární reformy. Struktura a význam RVP a ŠVP pro denní práci učitele. Základní právní normy pro výkon učitelské profese. Organizační struktura školy, organizační řád školy a specifické funkce pracovníků školy. Poradní, metodické a správní orgány školy.

PRINCIPY KURIKULÁRNÍ REFORMY

Kurikulární reforma = zásadní změna vzdělávání i vzdělávací politiky pro zvýšení a zlepšení kvality vzdělávání a efektivity výsledků vzdělávání. Podstatou je změna cílů a obsahu vzdělávání směrem k utváření a rozvoji životních dovedností (klíčových kompetencí) a k přípravě žáků pro praktický život. Příprava kurikulární reformy probíhala ve druhé polovině 90. let minulého století a vrcholila vznikem Národního programu vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy). Samotná změna kurikula započala tvorbou RVP pro PV a ZV, které byly schváleny v roce 2004. Postupně vznikaly RVP pro všechny další vzdělávací obory.

Současné vzdělávání v České republice čelí zásadní systémové reformě, která představuje nejvýznamnější změnu od zavedení rámcových vzdělávacích programů (RVP) v roce 2005. Od školního roku 2025/2026 budou základní školy moci zavádět nový revidovaný rámcový vzdělávací program. Tato reforma klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí, které jsou zásadní pro adaptaci v rychle se měnícím a komplexním světě jednadvacátého století.

Cílem této reformy je poskytnout dětem nejen znalosti, ale také schopnost tyto znalosti aplikovat v praxi a dále je rozvíjet. Tento přístup se zaměřuje na to, aby žáci byli připraveni na život v nepředvídatelném a rychle se měnícím prostředí, kde je důležitá schopnost přizpůsobit se změnám a efektivně řešit problémy.

Kurikulární reforma v České republice představuje zásadní změnu ve vzdělávacím systému, jejímž cílem je modernizovat výuku a přizpůsobit ji potřebám 21. století. Hlavní principy této reformy zahrnují:

1. **Zaměření na klíčové kompetence:** Důraz je kladen na rozvoj kompetencí, jako jsou kritické myšlení, schopnost řešit problémy, komunikace, digitální gramotnost a sociální dovednosti. Tyto kompetence jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění v současné společnosti.
2. **Integrace průřezových témat:** Do výuky jsou začleněna aktuální témata, která přesahují jednotlivé předměty, například environmentální výchova, multikulturní výchova či mediální výchova. Tím se podporuje komplexní rozvoj žáků a jejich schopnost vnímat svět v souvislostech.
3. **Flexibilita a autonomie škol:** Školy mají možnost vytvářet vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP) na základě rámcových vzdělávacích programů (RVP). To jim umožňuje přizpůsobit obsah a metody výuky specifickým potřebám svých žáků a regionálním podmínkám.
4. **Propojení teorie s praxí:** Reforma podporuje praktické využití získaných znalostí a dovedností, například prostřednictvím projektové výuky, stáží či spolupráce s místními komunitami a firmami.
5. **Podpora individualizace výuky:** Cílem je respektovat individuální potřeby a tempo každého žáka, což zahrnuje využívání diferencovaných metod výuky a hodnocení.

Implementace těchto principů by měla vést k vytvoření vzdělávacího prostředí, které připraví žáky na výzvy současného světa a podpoří jejich celoživotní učení.

STRUKTURA A VÝZNAM RVP A ŠVP PRO DENNÍ PRÁCI UČITELE

1. Rámcový vzdělávací program (RVP)

RVP je státem stanovený dokument, který vymezuje základní požadavky na vzdělávání v jednotlivých stupních školství. Slouží jako závazný rámec, podle kterého školy vytvářejí své vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP).

Struktura RVP:

- **A** – vymezení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů
- **B** – charakteristika ZV (povinnost školní docházky, organizace školního roku, hodnocení výsledků vzdělávání)
- **C** – pojetí a cíle ZV, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata, rámcový učební plán
- **D** – vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, podmínky pro vzdělávání (materiální, personální, hygienické, organizační), zásady pro tvorbu ŠVP
- slovníček použitých výrazů

Význam RVP pro učitele:

- Slouží jako základní metodická opora pro plánování výuky.

- Pomáhá učiteli stanovit cíle a obsah učiva pro jednotlivé ročníky.
- Určuje, jaké dovednosti a kompetence by měli žáci získat.
- Podporuje individualizaci výuky podle potřeb žáků.

2. Školní vzdělávací program (ŠVP)

ŠVP je konkrétní plán výuky dané školy, který vychází z RVP, ale reflektuje místní podmínky, profilaci školy a potřeby žáků. Každá škola si ŠVP vytváří sama.

Struktura ŠVP:

- **Identifikační údaje školy** – název školy, zaměření, kontaktní údaje.
- **Charakteristika školy** – specifika školy (např. zaměření na sport, jazyky, technické obory).
- **Učební plán** – rozpis předmětů a hodinové dotace pro jednotlivé ročníky.
- **Koncepce výuky** – metody výuky, hodnocení žáků, organizace výuky.
- **Podpora žáků se specifickými potřebami** – jak škola pracuje s talentovanými žáky nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Význam ŠVP pro učitele:

- Umožňuje učiteli přizpůsobit výuku konkrétní škole a jejím žákům.
- Nabízí prostor pro inovativní přístupy, jako je projektová výuka, týmová spolupráce apod.
- Stanovuje konkrétní požadavky na hodnocení a metody výuky.
- Slouží jako praktický nástroj pro plánování a realizaci výuky v souladu s cíli školy.

Celkově platí, že **RVP stanovuje obecný rámec vzdělávání na státní úrovni**, zatímco **ŠVP umožňuje školám přizpůsobit vzdělávání svým podmínkám a potřebám žáků**. Učitelé na denní bázi využívají ŠVP k plánování hodin, tvorbě učebních materiálů a hodnocení žáků, zatímco RVP jim pomáhá dodržet celostátní standardy vzdělávání.

ZÁKLADNÍ PRÁVNÍ NORMY PRO VÝKON UČITELSKÉ PROFESÉ

Výkon učitelské profese v České republice se řídí několika klíčovými právními normami, které stanovují podmínky pro vzdělávání, kvalifikaci učitelů i jejich profesní standardy.

1. Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.)

Tento zákon upravuje celý systém vzdělávání v ČR, od předškolního až po střední a vyšší odborné vzdělávání.

Důležité body pro učitele:

- **§ 3 a § 4 – vzdělávací soustava ČR:** Upravuje jednotlivé stupně školského systému.
- **§ 5 – rámcové vzdělávací programy (RVP):** Vymezuje povinnost škol řídit se RVP a vytvářet školní vzdělávací programy (ŠVP).
- **§ 22 – práva a povinnosti pedagogických pracovníků:** Stanovuje povinnost učitele poskytovat kvalitní vzdělávání, chránit zdraví a bezpečnost žáků.
- **§ 164 a § 165 – kompetence ředitele školy:** Upravuje práva a povinnosti ředitele při řízení školy, včetně personálních otázek.

2. Zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.)

Tento zákon specifikuje požadavky na kvalifikaci a profesní předpoklady učitelů.

Důležité body pro učitele:

- **§ 3 – kvalifikace učitele:** Definuje podmínky odborné kvalifikace pro jednotlivé stupně škol.
- **§ 7–13 – kvalifikace pro různé typy škol:** Určuje požadované vzdělání pro učitele mateřských, základních, středních a odborných škol.
- **§ 22 – další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP):** Ukládá povinnost se průběžně vzdělávat a rozvíjet své kompetence.
- **§ 32 – pracovní doba a přímá pedagogická činnost:** Řeší rozvržení pracovní doby učitelů a jejich povinností – pracovní doba (40h/týden) – přímá (22h), další práce související s přímou (18h)

3. Vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (vyhláška č. 263/2007 Sb.)

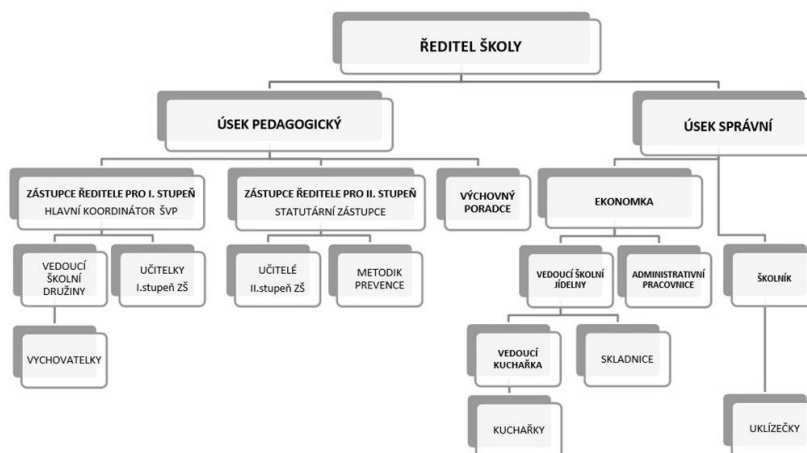
Vyhláška definuje základní pravidla pro výkon učitelské profese, včetně pracovních povinností, pedagogické odpovědnosti. Klade důraz na bezpečnost žáků, efektivní organizaci práce a spolupráci v rámci školy.

Důležité body pro učitele:

- § 2 – postup související se skončením pracovního poměru a odvoláním nebo vzdáním se pracovního místa vedoucího – zaměstnanec informuje o stavu plnění uložených úkolů, učitel odevzdává pedagogickou dokumentaci a podklady pro hodnocení žáků
- § 3 – pracovní doba pedagogických pracovníků (přímá, další práce související s přímou pedagogickou činností dohodnuté s pedagogickým pracovníkem – příprava na přímou pedagogickou činnost, příprava pomůcek, hodnocení prací žáků, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, se zákonnými zástupci, odborná péče o kabinety, knihovny)
- § 4 – čerpání dovolené – určuje ředitel školy po dobu školních prázdnin (letní)
- § 5 – volno k samostudiu – určuje ředitel školy, k dalšímu vzdělávání formou samostudia, na dobu podzimních, vánočních, pololetních, jarních nebo velikonočních prázdnin
- § 6 – dohled nad žáky

ORGANIZAČNÍ STRUKTURA ŠKOLY

Organizační struktura školy určuje, jak jsou rozděleny pravomoci, odpovědnosti a kompetence mezi jednotlivé pracovníky školy. Konkrétní podoba se může lišit v závislosti na typu školy (mateřská, základní, střední) a její velikosti.



ORGANIZAČNÍ ŘÁD ŠKOLY

Organizační řád školy je vnitřní normativní dokument, který stanovuje strukturu řízení školy, kompetence jednotlivých pracovníků a pravidla pro její chod. Vychází z právních předpisů, zejména **školského zákona (č. 561/2004 Sb.)** a dalších souvisejících předpisů.

Organizační řád školy určuje, **jak škola funguje, kdo má jaké pravomoci a jaké dokumenty jsou závazné.** Zajišťuje **efektivní řízení školy, přehledné rozdělení rolí a pravidla pro každodenní provoz.**

SPECIFICKÉ FUNKCE PRACOVNÍKŮ ŠKOLY

Ve škole pracuje řada odborníků, kteří mají specifické úkoly a kompetence. Každá funkce přispívá k chodu školy, kvalitnímu vzdělávání a podpoře žáků i pedagogického personálu.

1. Řídící pracovníci

Ředitel školy

- Statutární zástupce školy, odpovídá za řízení, koncepční rozvoj a hospodaření školy.
- Zajišťuje soulad s legislativou, rozhoduje o přijímání a propouštění zaměstnanců, odpovídá za bezpečnost a kvalitu vzdělávání.
- Spolupracuje se zřizovatelem, školskou radou a dalšími institucemi.

Zástupce ředitele školy

- Pomáhá řediteli s organizačním a pedagogickým řízením školy.
- Řídí suplování, organizaci výuky, školní akce a další provozní činnosti.

- Často má na starosti určitou oblast školy (např. 1. stupeň, 2. stupeň, odborné předměty).

2. Pedagogičtí pracovníci

Učitel

- Realizuje výuku v souladu s ŠVP, hodnotí žáky a podporuje jejich rozvoj.
- Připravuje se na výuku, vede školní dokumentaci a komunikuje s rodiči.

Třídní učitel

- Kromě běžné výuky má na starosti svou třídu, organizuje třídnické hodiny a komunikaci s rodiči.
- Řeší kázeňské problémy, eviduje absenci a vede třídní dokumentaci.

Vychovatel (např. školní družina, internát)

- Pečuje o žáky mimo výuku (školní družina, internát).
- Organizuje volnočasové aktivity, pomáhá s domácími úkoly, rozvíjí sociální dovednosti dětí.

Asistent pedagoga

- Podporuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Pomáhá učiteli ve třídě s individualizací výuky a adaptací žáků.

Speciální pedagog

- Pracuje s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (např. poruchy učení, ADHD, zrakové či sluchové postižení).
- Poskytuje odbornou podporu učitelům a rodičům.

Školní psycholog

- Pomáhá žákům v oblasti osobnostního a emočního rozvoje.
- Poskytuje krizovou intervenci, poradenství pro učitele i rodiče.

Výchovný poradce

- Podporuje žáky v profesní orientaci a řeší výchovné problémy.
- Spolupracuje s poradenskými institucemi a pomáhá při řešení školních neúspěchů.

Školní metodik prevence

- Zaměřuje se na prevenci sociálně patologických jevů (šikana, závislosti, rizikové chování).
- Organizuje besedy, přednášky a programy zaměřené na prevenci.

3. Správní a provozní pracovníci

Ekonom školy / účetní

- Spravuje rozpočet školy, zajišťuje financování a mzdy zaměstnanců.
- Odpovídá za hospodaření s finančními prostředky školy.

Školník

- Zajišťuje provozní údržbu školy, drobné opravy a technické zabezpečení budovy.
- Dbá na bezpečnost a funkčnost školních prostor.

Uklízečka

- Zajišťuje čistotu a hygienu v prostorách školy.

Vedoucí školní jídelny a kuchařky

- Organizují a zajišťují školní stravování, odpovídají za dodržování hygienických norem.

PORADNÍ, METODICKÉ A SPRÁVNÍ ORGÁNY ŠKOLY

V každé škole existují různé orgány, které mají specifické úkoly a odpovědnosti v oblasti řízení, poradenství a metodiky. Tyto orgány zajišťují efektivní chod školy, koordinaci výuky, řešení výchovných problémů a zajištění právní, administrativní a finanční odpovědnosti.

1. Poradní orgány školy

Poradní orgány poskytují doporučení a poradenství, ale nemají rozhodovací pravomoci. Slouží k tomu, aby školní rozhodnutí byla co nejvíce reflektující potřeby a názory všech zúčastněných.

A) Školská rada

- **Složení:** Obvykle se skládá ze zástupců zřizovatele školy, pedagogického sboru, rodičů a někdy i žáků (zejména na středních školách).
- **Funkce:** Rada poskytuje školskému vedení konzultace a doporučení k důležitým rozhodnutím školy (např. k rozpočtu, koncepci školy, změnám ve výuce).

- **Práva a odpovědnosti:** Podle školského zákona má školská rada například právo schvalovat výroční zprávu o činnosti školy a podílet se na rozhodování o koncepčních změnách.

B) Pedagogická rada

- **Složení:** Všichni učitelé a pedagogičtí pracovníci školy.
- **Funkce:** Rada se pravidelně schází k diskusi o pedagogických otázkách, metodických postupech a organizaci výuky.
- **Práva a odpovědnosti:** Podle školského zákona rozhoduje pedagogická rada o hodnocení žáků, stanovení pravidel pro školní akce, či jiné pedagogické záležitosti.

2. Metodické orgány školy

Metodické orgány mají za úkol podporovat a koordinovat práci pedagogů v rámci školy. Zajišťují metodickou podporu, sdílení zkušeností a osvědčených pedagogických postupů.

A) Předmětové komise

- **Složení:** Učitelé vyučující stejné předměty nebo oblasti (např. matematiku, cizí jazyky, přírodní vědy).
- **Funkce:** Komise se zaměřují na sjednocení výukových materiálů, metod a hodnocení žáků v daném předmětu. Vytvářejí učební plány a pracovní listy.
- **Práva a odpovědnosti:** Komise mohou navrhnout změny ve výuce, diskutovat o nových pedagogických trendech a hodnotit výsledky žáků.

B) Metodické sdružení

- **Složení:** Obvykle učitelé stejného cyklu (např. učitelé 1. stupně ZŠ) nebo specializovaní pedagogové (např. speciální pedagogové).
- **Funkce:** Sdružení podporují pedagogický rozvoj, organizují školení a workshopy, diskutují o metodách výuky a sdílejí nejlepší praxe.
- **Práva a odpovědnosti:** Zajišťují metodickou podporu pro nováčky i zkušené pedagogy a rozvíjejí pedagogickou práci školy.

3. Správní orgány školy

Správní orgány se zaměřují na administrativní a právní aspekty fungování školy. Zajišťují hladký chod školy, komunikaci se zřizovatelem, státními orgány, rodiči a dalšími subjekty.

A) Ředitel školy

- **Funkce:** Ředitel je statutárním orgánem školy a nese odpovědnost za její chod. Má pravomoc rozhodovat o zásadních otázkách, týkajících se školní politiky, rozpočtu, výběru pedagogů, školních pravidlech a organizaci vzdělávání.
- **Odpovědnosti:** Ředitel také koordinuje školní správu a zabezpečuje legislativní soulad školy s platnými předpisy.

B) Ekonom/účetní

- **Funkce:** Spravují finance školy, zajišťují účetnictví a rozpočtové plánování.
- **Odpovědnosti:** Zodpovídají za vedení účetnictví, kontrolu výdajů školy a přípravu rozpočtu.

C) Správní pracovníci (např. školník, administrativní pracovníci)

- **Funkce:** Zajišťují správní a technické operace školy, od údržby budovy po administrativní podporu pro učitele a žáky.
- **Odpovědnosti:** Zajišťují, že škola má všechny potřebné administrativní dokumenty, připojení k vnějším systémům a správu školní dokumentace.

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

Hodnocení žáka ve školním prostředí neslouží pouze k měření jeho znalostí, ale má i hluboký psychologický, emocionální a sociální dopad. **Hodnocení** lze charakterizovat jako přisuzování určité hodnoty konkrétnímu výkonu či dovednosti jedince, a to v porovnání s příslušným kritériem (norma, vzor, ideál, cíl). 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, má také informační charakter. Školní hodnocení je proces, který přináší informace o kvalitě výkonů žáků i pedagogů, jímž je poskytována zpětná vazba.

Hodnocení může být vyjádřeno **různou formou**, ve škole jde často o hodnocení formou známky, může být využito verbální i neverbální hodnocení (úsměv, souhlasné pokývnutí, podporující komentář).

FUNKCE HODNOCENÍ

Hodnocení ve školním prostředí plní několik důležitých funkcí, které ovlivňují nejen učení, ale také motivaci, emoční pohodu a sociální interakce žáků.

1. Kontrolní funkce

- Pomáhá žákovi odhalit své silné stránky, ale i nedostatky.
- Poskytuje učiteli informaci o stavu osvojených dovedností, znalostí či návyků žáka, které může porovnat s požadovaným stavem.
- Kontrolní činnost by měla být průběžná. Pravidelnost kontroly má pro žáka aktivizující účinek.
- Slouží k optimálnímu rozvoji jedince.

2. Diagnostická funkce

- Slouží k identifikaci úrovně znalostí a dovedností žáka.
- Pomáhá učiteli zjistit silné a slabé stránky žáků.
- Umožňuje žákovi pochopit, co již zvládl a na čem je třeba pracovat – **sebehodnotící funkce**

3. Motivační funkce

- Povzbuzuje žáka k dalšímu učení a zlepšování výkonu.
- Může podporovat vnitřní motivaci (chci se učit, protože mě to zajímá) nebo vnější motivaci (učím se kvůli odměně nebo trestu).
- Při nevhodném způsobu hodnocení může vést ke ztrátě zájmu o učení či k úzkosti.

4. Regulační funkce

- Pomáhá řídit učební proces na základě zpětné vazby.
- Umožňuje učiteli přizpůsobit výuku podle potřeb žáků.
- Žákům poskytuje vodítko k tomu, jak si plánovat učení a zdokonalovat své strategie.

5. Výchovná funkce

- Hodnocení ovlivňuje žákovo chování, podílí se na utváření jeho osobnosti.
- Výchovný účinek hodnocení se promítá do celé osobnosti žáka – působí na charakterové vlastnosti, aspirační úroveň, na učební úsilí.
- Má vliv na postavení žáka ve třídě, na vztah s ostatními spolužáky, učiteli, na míru oblíbenosti.

6. Informativní funkce

- Poskytuje důležité informace žákům, rodičům, učitelům.
- Ve formě známek slouží jako zdroj informací o pedagogické úrovni jednotlivých škol.

EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ SLOŽKA HODNOCENÍ

Emocionální dopad na žáka i rodiče

Kontrolní procesy mohou být:

- **pozitivně motivační** – vedou k vyvolání pozitivních emocí navozujících pozitivní motivaci
- **negativně motivační** – vedou k vyvolání negativních emocí navozujících negativní motivaci

Hodnocení žáka má významný **emocionální dopad** nejen na samotného žáka, ale i na jeho rodiče. Tento dopad může být **pozitivní i negativní**, v závislosti na formě hodnocení, očekávání a způsobu, jakým je zpětná vazba podána.

Dopad na žáka:

Pozitivní hodnocení (dobré známky, pochvala, konstruktivní zpětná vazba)

- Posiluje **motivaci** a chuť do učení
- Zvyšuje **sebevědomí** a pocit kompetence
- Pomáhá rozvíjet **pozitivní vztah ke škole**

Negativní hodnocení (špatné známky, kritika bez podpory)

- Může vést ke **stresu, frustraci nebo úzkosti**
- Snižuje **sebevědomí** a pocit vlastní hodnoty
- Může způsobit **odpor k učení** a nechť ke škole
- Někdy vede k **srovnávání s ostatními a pocitu méněcennosti**

Dopad na rodiče:

Pozitivní hodnocení

- Posiluje **pocit hrdosti** na dítě
- Zvyšuje **spokojenost s výukou** a učiteli
- Pomáhá budovat **důvěru ve schopnosti dítěte**

Negativní hodnocení

- Může způsobit **zklamání, obavy nebo frustraci**
- Někdy vede k **tlaku na dítě**, což může zhoršit jeho psychickou pohodu
- Může vyvolat **konflikty mezi rodičem a dítětem** nebo s učiteli

Jak zmírnit negativní dopady?

- **Důraz na proces, ne jen na výsledky** (oceňovat snahu, ne jen známky)
- **Podpora a povzbuzení** místo trestu
- **Spolupráce rodičů a učitelů**, aby žák cítil podporu z obou stran
- **Individuální přístup** – každý žák má jiné silné a slabé stránky

Celkově je důležité, aby hodnocení bylo **vyvážené, spravedlivé a motivační**, protože má dlouhodobý vliv na vztah žáka ke vzdělání i jeho sebevědomí.

Souvislost hodnocení s obrannými postoji

Hodnocení žáků často vyvolává **emoční reakce**, které mohou vést k **obránným postojům**. Tyto postoje vznikají jako **psychologická ochrana** před stresem, selháním nebo negativními emocemi spojenými se školním hodnocením.

Obranné postoje u žáků

Žáci reagují na hodnocení různě – podle své osobnosti, zkušeností a podpory okolí. Nejčastější **obránné mechanismy** zahrnují:

1. **Popření** („Ta známka není důležitá.“)
 - Žák bagatelizuje hodnocení, aby se vyhnul negativním emocím.
 - Může vést k **nezájmu o učení** nebo k odmítání autority učitele.
2. **Racionalizace** („Neumím matiku, protože je nespravedlivá učitelka.“)
 - Hledání vnějších příčin neúspěchu místo snahy o zlepšení.
 - Chrání sebevědomí, ale brání osobnímu růstu.
3. **Regrese** („Nikdy mi to nepůjde, vzdávám to.“)
 - Žák reaguje **pasivitou nebo rezignací**.
 - Často se objevuje u dlouhodobě neúspěšných žáků.
4. **Agrese** („Tohle hodnocení je hloupost!“)
 - Může být **verbální nebo neverbální odpor** vůči učiteli nebo systému.
 - Často pramení z frustrace nebo pocitu nespravedlnosti.
5. **Únik k výmluvám** („Neměl jsem čas se učit, měl jsem jiné povinnosti.“)
 - Snaha ospravedlnit špatný výkon a vyhnout se kritice.
6. **Perfekcionismus** („Musím mít vždy nejlepší výsledky.“)
 - Přehnaný tlak na výkon, strach z chyb a neúspěchu.
 - Může vést ke **stresu, úzkostem a vyhoření**.

Jak předcházet obranným postojům?

- **Podporovat růstové myšlení** (chyby jako součást učení).
- **Dávat konstruktivní zpětnou vazbu** místo pouhého hodnocení výsledků.
- **Vytvářet bezpečné prostředí**, kde žáci nemají strach z neúspěchu.
- **Zaměřit se na snahu a pokrok**, ne jen na konečný výkon.

Když je hodnocení **férové, motivační a respektující individuální rozdíly**, obranné postoje se minimalizují a žáci se mohou učit s větší jistotou a radostí.

Sebeznevýhodňující strategie

Někteří žáci si v reakci na školní hodnocení **vědomě či nevědomě** vytvářejí strategie, které je znevýhodňují. Tyto strategie slouží jako **psychologická obrana** proti možnému selhání a negativním emocím, které hodnocení přináší. Obranné strategie mají za cíl ochránit žákův sebeobraz a sebehodnocení tím, že je předem zamezeno vzniku zátěžové situace. Ještě před určitou 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 se odpovědnosti.

Konkrétní způsoby pro **ochranu sebehodnoty** mohou mít více či méně závažnou podobu:

- přesvědčování sebe i okolí o nemožnosti splnit úkol či se připravit na výkon (z důvodu nedostatku času, zkušeností, dovedností, vůle)
- lhaní, překrucování skutečnosti, bagatelizování neúspěchu
- hledání věrohodných výmluv vylučujících nedostatečné schopnosti
- útěk do nemoci, připojování se k nežádoucím skupinám (partám), konzumace alkoholu nebo drog před zkouškou

Jsou častější u žáků v období puberty a adolescence, u mladších žáků se objevuje při soutěžení ve výuce, kdy ze strachu z neúspěchu mají žáci sklon snížit své úsilí a využít tyto strategie, aby se vyhnuli náročným situacím.

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 s kamarády, rodiči. Žák má možnost porovnávat své výkony s ostatními, ujasňovat si své přednosti i rezervy vytyčovat si cíle, což vede k postupnému přebírání zodpovědnosti za svou práci. Hodnocení žáka (především ve formě známek) ovlivňuje jeho školní kariéru a mnohdy i budoucnost.

LEMROVÁ S., A KOL. *Pedagogická psychologie*

2a. Kurikulum – definice, modely, druhy. Základní kurikulární dokumenty současné české základní a střední školy. Klíčové pojmy ŠVP v návaznosti na příslušný RVP základního či středního vzdělávání dle studijního oboru studenta. Klíčové kompetence a jejich akceptace učitelem při plánování a realizaci výuky.

KURIKULUM

Termín kurikulum přináší do pedagogiky nový, obecnější pojem, který vhodně doplňuje termíny učební plán a učební osnovy, spojuje je a včleňuje do obecnější roviny. V tomto obecnějším pohledu lze kurikulum chápat jako **obsah vzdělání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením.**

- **Dle Walterové (94)** - proces prostředí, prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle
- **Dle pedagogického slovníku: Průcha, Walterová, Mareš (2008):** 3 základní významy pojmu kurikulum: Kurikulum jako:
 - Vzdělávací program, projekt, plán
 - Průběh studia a jeho obsah (žák nastoupí v 1. třídě a skončí v 9. třídě)
 - Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování, hodnocení

Ještě komplexnější definici přináší Skalková (1999): „celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů.“

Obecnou charakteristiku a vymezení kurikula poskytuje Eliška Walterová (94): 7 komponent

Podle Walterové kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek:

Otázka	Východisko kurikula	Kategorie
Proč	cíle, potřeby, hodnoty, perspektivy	Cíle, funkce
Koho	zvláštnosti věkové, sociální, etnické, sexuální, typologické	Charakteristiky učícího se
Co	poznatky z oblasti vědecké, umělecké, praktické	Obsah
Kdy	časový rozsah, ročník, časová jednotka	Čas
Jak	strategie učení, metody výuky, komunikace, organizace učení, mimotřídní činnost	Metody, postupy
Podmínky	legislativa, řízení, vybavení, prostředí, klima, spolupráce, materiály	Organizace
Výsledky	hodnocení, prostředky, kontrola, využití	Kontrola, hodnocení

Modely

Termín model se v pedagogice používá často, převážně v obecném významu, který bývá chápán jako synonymum k výrazům koncepce, teorie, schéma, typ, příklad, vzor, obraz. Termín model má vyjádřit určitý myšlenkový konstrukt, který označuje soubor příbuzných jevů, vztahů, vlastností.

1. Fundamentální model kurikula

- Subjektem je tvůrce (filozof, badatel), který ideově vymezuje obsah vzdělávání, a to na základě společenské situace, kultury, cílů edukačního procesu a formuluje požadavky na ideál osobnosti.
- Reprezentuje ideální podobu vzdělávání, tedy to, **co by mělo být vyučováno**.
- Obsahuje filozofické, pedagogické a sociální základy vzdělávání.
- Vyjadřuje hodnoty a cíle společnosti, které se mají promítnout do školního vzdělávání.
- Vychází z obecných principů a národních vzdělávacích politik.
- Příklad: Strategie vzdělávací politiky státu, RVP

2. Konstitutivní model kurikula

- Vyrůstá ze základny virtuálního fundamentálního modelu a stanoví (konstituuje) konkrétní požadavky na vzdělání v dané společenské situaci.
- Subjektem je organizátor (státní orgán, odborná komise, manažer, politik), který zvažuje společenské cíle, podmínky, zájmy a potřeby a navrhuje a prosazuje odpovídající kurikulum v rámci vzdělávacího systému.
- Odráží úroveň společenského rozvoje.
- V tomto modelu vznikají různé druhy, formy a stupně vzdělávání, specifikují se výchovně-vzdělávací cíle, vznikají učební plány, učební osnovy i nezbytné normativy.
- Prostřednictvím učebních osnov ovlivňuje bezprostředně edukační práci učitelů a následně také učení žáků.
- Jeho platnost je zajištěna zákonem.
- Je konkretizovanou podobou fundamentálního kurikula, tedy to, **co je formálně stanoveno k realizaci**.
- Jedná se o učební plány, osnovy, školní vzdělávací programy (ŠVP) a další dokumenty, které určují **obsah a metody výuky**.
- Vytváří jej státní instituce (např. ministerstvo školství) nebo jednotlivé školy.
- Příklad: ŠVP, které konkretizují RVP a přizpůsobují je podmínkám školy

3. Realizovaný model kurikula

- Subjektem je učitel, který se většinou na tvorbě předchozích modelů nepodílí, je jen realizátorem společností přijatých koncepcí. Objektem je edukační situace, vyučovací předmět, učivo a hlavně žák, který si osvojuje obsah vzdělávání.
- Učitel vychází z modelu fundamentálního, respektuje model konstitutivní, ale na jejich základě konstruuje model realizovaný, který vyúsťuje do přípravy na výuku.
- Označuje to, **co se skutečně učí ve třídě** – tedy, jak učitelé interpretují a přenášejí obsah konstitutivního kurikula do výuky.
- Zahrnuje reálnou výuku, didaktické metody a interakci mezi učitelem a žáky.
- Může se lišit od konstitutivního kurikula kvůli různým faktorům (např. stylu výuky, podmínkám školy, schopnostem žáků).
- Příklad: Skutečný průběh vyučovací hodiny – i když učební plán obsahuje určitou látku, může učitel klást důraz na jiné aspekty nebo učivo upravit podle potřeb třídy.

MAŇÁK, J.; JANÍK, T.; ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*.

Druhy (podle Walterové)

- **doporučené kurikulum**: dokument, který řeší základní koncepční otázky kurikula,
- **předepsané kurikulum**: oficiální dokument, který je závazný pro určité typy škol nebo pro celý vzdělávací systém,
- **realizované kurikulum**: to, co učitel skutečně realizuje ve třídě,
- **podpůrné kurikulum**: učebnice, časové dotace, zaměstnanci školy, vzdělávání učitelů, vybavení školy, které podporuje realizaci předepsaného kurikula,
- **hodnotící kurikulum**: soubor testů, zkoušek a dalších nástrojů měření,
- **osvojené kurikulum**: to, co se žáci skutečně naučí.

Terminologicky se ještě rozlišuje formální, neformální a skryté kurikulum.

1. **Formální kurikulum** je komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání; realizace projektovaného kurikula ve vzdělávacím procesu; způsoby kontroly a hodnocení výsledků výuky.
2. **Neformální kurikulum** zahrnuje aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole (mimotřídní a mimoškolní aktivity organizované školou např. exkurze, výlety, soutěže, zájmové činnosti); domácí studium, úkoly a přípravu žáků na vyučování.
3. **Skryté kurikulum** postihuje další souvislosti života školy, které nejsou obvykle vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné: etos a klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a dalšími zdroji vzdělávání, způsoby diferenciací žáků, pravidla chování ve třídě, sociální strukturu třídy, charakter školního prostředí, implicitní obsah učebnic apod.

ZÁKLADNÍ KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY SOUČASNÉ ČESKÉ ZŠ A SŠ

Základní kurikulární dokumenty současné české základní školy (ZŠ) a střední školy (SŠ) jsou strukturovány do několika úrovní:

1. Národní úroveň

Na této úrovni jsou definovány základní rámce vzdělávání pro celou Českou republiku.

- **Rámcové vzdělávací programy (RVP)** – stanovují povinný obsah, cíle a podmínky vzdělávání pro jednotlivé typy škol a stupně vzdělávání. Mezi hlavní RVP patří:
 - **RVP pro předškolní vzdělávání (RVP PV)**
 - **RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV)**
 - **RVP pro gymnázia (RVP G)**
 - **RVP pro odborné vzdělávání (RVP OV)** – zahrnuje jednotlivé obory vzdělání.

2. Školní úroveň

Každá škola si na základě RVP vytváří vlastní dokumenty přizpůsobené konkrétním podmínkám a potřebám.

- **Školní vzdělávací program (ŠVP)** – každá škola si podle RVP vytváří svůj vlastní program, který reflektuje specifika dané školy, její zaměření a potřeby žáků.

Další důležité dokumenty

- **Vyhlášky a nařízení MŠMT** – určují podmínky vzdělávání, organizaci školního roku, hodnocení žáků apod.
- **Strategie vzdělávací politiky ČR** – dlouhodobé cíle vzdělávání (např. Strategie 2030+).

Tyto dokumenty společně tvoří základ vzdělávacího systému v České republice.

KLÍČOVÉ POJMY ŠVP V NÁVAZNOSTI NA PŘÍSLUŠNÝ RVP ZV

Školní vzdělávací program (ŠVP) je základní kurikulární dokument každé školy, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a přizpůsobuje vzdělávání konkrétním podmínkám školy.

Klíčové kompetence (KK) = soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti

Učební osnova = předpisy udávající rozsah učiva, zpravidla je vydává MŠMT, část ŠVP – vzdělávací obsah začleněn do předmětů

Disponibilní hodiny = hodiny, se kterými může ředitel školy disponovat podle potřeby a přiřazovat je k různým předmětům

Průřezová témata (PT) = v RVP reprezentují aktuální okruhy problémů současného i budoucího světa, jsou povinnou součástí vzdělávání, evoluce lidského chování, vztahy k přírodnímu prostředí. Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků, pro jejich vzájemnou spolupráci, rozvíjí osobnost žáka hlavně v oblasti postojů a hodnot.

RVP ZV (6): osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, mediální výchova, environmentální výchova

Jak je lze ve škole realizovat?

- Integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovaného předmětu
- Samostatné projekty
- Semináře, kurzy,....

Vzdělávací oblasti (VO)

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informatika (Informatika)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku.

Pro usnadnění identifikace jsou očekávané výstupy označeny kódy, které obsahují zkratku vzdělávacího oboru, označení ročníku, číselné označení tematického okruhu a číslo určující pořadí očekávaného výstupu v daném tematickém okruhu nebo v rámci vzdělávacího oboru.

Očekávané výstupy RVP ZV na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku stanovují závaznou úroveň pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP, která musí být na konci 1. stupně a 2. stupně základní školy dodržena. Očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) stanovují jen orientační (nezávaznou) úroveň a při formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP mají pomoci (na 1. stupni) stanovit vzdělávací cestu vedoucí k naplnění očekávaných výstupů na konci 5. ročníku.

Minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření jsou upravené očekávané výstupy, které jsou obvykle na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru.

Učivo = část vzdělávacího obsahu, které je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů, chápáno jako prostředek pro dosažení očekávaných výstupů. Učivo v RVP – doporučené; na úrovni ŠVP se stává závazné.

Rámcový učební plán = vymezuje základní parametry organizace vzdělávání, vymezuje minimální časové dotace pro jednotlivé předměty, disponibilní hodiny.

Standardy = standard, kterého je třeba dosáhnout. Představují minimální cílové požadavky na vzdělávání, cílem je pomáhat školám a učitelům při uplatňování cílů.

Profil absolventa = vědomosti, dovednosti a postoje, které by žák měl mít po absolvování studia

KK A JEJICH AKCEPTACE UČITELEM PŘI PLÁNOVÁNÍ A REALIZACI VÝUKY

Klíčové kompetence

Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Dlouhodobý a složitý proces osvojování, začínající předškolním vzděláním.

Kompetence k učení

- vybírá a využívá vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, vyhledává a třídí informace a efektivně je využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě, poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení.

Kompetence k řešení problémů

- vnímá nejruznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení
- kriticky myslí, uvědomuje si *zodpovědnost* za svá rozhodnutí

Kompetence komunikativní

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů apod.

Kompetence sociální a personální

- 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

Kompetence občanské

- respektuje přesvědčení druhých 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

Kompetence pracovní

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky

Kompetence digitální

- 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 řešený problém použít
- chápe význam digitálních technologií pro lidskou společnost
- 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

Akceptace klíčových kompetencí učitelem při plánování výuky

Při **plánování výuky** učitelé zohledňují klíčové kompetence tak, že:

- stanovují **výukové cíle** nejen na úrovni vědomostí, ale i dovedností a postojů,
- volí **metody výuky**, které podporují aktivní učení (diskuze, projektové úkoly, skupinová práce),
- zařazují **průřezová témata**, která napomáhají rozvoji více kompetencí najednou (např. environmentální výchova, mediální gramotnost).

Akceptace klíčových kompetencí učitelem při realizaci výuky

Během **samotné výuky** učitel podporuje rozvoj kompetencí například tím, že:

- vede žáky k **samostatnosti a kritickému myšlení** (např. neklade jen otázky s jedinou správnou odpovědí),
- umožňuje **řešit reálné problémy a rozhodovat se**,
- podporuje **spolupráci a komunikaci ve třídě**,
- hodnotí nejen znalosti, ale i schopnost **argumentovat, tvořit a spolupracovat**.

Význam klíčových kompetencí pro budoucnost žáků

Učitelé, kteří při výuce kladou důraz na klíčové kompetence, pomáhají žákům:

- stát se **adaptabilními** v rychle se měnícím světě,
- efektivně **spolupracovat a komunikovat**,
- **rozvíjet kritické myšlení** a schopnost řešit problémy,
- **získat praktické dovednosti** potřebné v profesním i osobním životě.

Akceptace klíčových kompetencí učitelem neznamena jen jejich formální zařazení do ŠVP, ale především jejich **aktivní začleňování do výuky** prostřednictvím moderních metod, aktivizujících přístupů a hodnocení, které bere v úvahu nejen znalosti, ale i schopnosti a postoje žáků.

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.

VYMEZENÍ SEBEPOJETÍ

Sebepojetí (sebesystém) označuje soubor představ, které jedinec má o sobě samém – zahrnuje jeho vnímání vlastních schopností, dovedností, hodnot a osobnostních rysů. Ve vztahu ke školní úspěšnosti hraje sebepojetí klíčovou roli, protože ovlivňuje motivaci, sebevědomí a přístup k učení.

Jde o subjektivní vnímání vlastní identity, schopností, emocí a vztahů s okolím. Sebepojetí se formuje v průběhu života na základě zkušeností, sociálních interakcí a zpětné vazby od druhých lidí.

Sebepojetí ovlivňuje chování, rozhodování a emoční prožívání. Je úzce propojeno s pojmy jako sebeúcta, což je hodnotící složka sebepojetí, a sebedůvěra, tedy víra ve vlastní schopnosti dosahovat cílů.

Sebepojetí zahrnuje **kognitivní, emocionální i činnostně regulativní prvky**. Jde především o kognitivní odraz jedincových představ a soudů o sobě samém, výrazně bývá ovlivněno emocemi. Zároveň jde o nástroj regulující aktivity v životě člověka, nástroj pro výběr konkrétních činností, pro vytrvalost při plnění životních (školních) úkolů.

SLOŽKY SEBEPOJETÍ

Sebepojetí hraje klíčovou roli v procesu vzdělávání, protože ovlivňuje motivaci, přístup k učení a celkovou školní úspěšnost žáka. Jedinec, který si věří a má pozitivní obraz o sobě samém, se pravděpodobněji zapojuje do výuky, vytrvá i při překážkách a dosahuje lepších výsledků. Naopak negativní sebepojetí může vést k nízké motivaci, strachu z neúspěchu a vyhýbání se školním výzvám.

Mezi hlavní složky sebepojetí ve vztahu ke školní úspěšnosti patří:

1. Sebehodnocení (self-evaluation)

- je jádrem sebepojetí, lze ho postihnout dvěma póly – spokojeností a nespokojeností se sebou samým
- žák si ho tvoří na základě svých úspěchů a neúspěchů
- velký vliv na sebehodnocení žáka má jeho postavení ve vrstevnické skupině a ve školní třídě
- po nástupu do školy nabývá nových rozměrů – období prvního roku ve škole je důležité pro stabilitu v hodnocení sebe sama vzhledem k možnosti srovnávání s ostatními dětmi
- postojová složka sebepojetí, zahrnuje hodnocení spojené s emocemi (štěstí, spokojenost, pýcha, stud, hanba)

2. Sebevědomí (self-confidence)

- odráží pocit vlastní ceny, vědomí vlastní kvality a schopností mající vliv na výběr činností, které bude žák upřednostňovat a kterým se naopak bude vyhýbat, aby nebyla jeho osobní cena ohrožena
- je odrazem víry a přesvědčení o úspěšném zvládnutí budoucích výkonů, případně nepřítomnost sebepodcenění, nejistoty v sebe
- zdravě vysoké sebevědomí – žáci bývají aktivnější, více se zapojují a otevřeněji vyjadřují své názory, lépe odolávají negativním vlivům a tlakům

3. Sebeúcta (self-esteem)

- je odrazem citového vztahu k sobě – jak si jedinec váží sám sebe, jak je se sebou spokojený
- vyjadřuje vědomí, že je jedinec dobrý, zná svou cenu a že ji znají i ostatní
- hlavní zdroje pochází z potvrzování kladných vlastností významnými osobami (rodiče, rodinní příslušníci, učitelé), z uznání poskytovaného vrstevníky, z důvěry v sebe
- určitá míra nespokojenosti se sebou samým bývá motivující pro překonávání osobních nedostatků
- v době dospívání kolísá podle toho, zda je zažíván úspěch nebo neúspěch
- vývoj souvisí s temperamentem, sociálními dovednostmi a schopností sebereflexe

4. Sebedůvěra (self-reliance)

- vyjadřuje víru v úspěšnost při aktivitách v životě
- je odrazem pozitivního postoje k sobě sama, k vlastním možnostem a schopnostem
- vztahuje se k výkonům a realizaci plnění úkolů
- přesvědčení žáka, že všechny úkoly ve škole zvládne tak, jak sám očekává

5. Ideální a reálné Já (ideal and real self)

- **Ideální já** (ego) – představa o tom, jaký by jedinec chtěl být, jaké schopnosti a vlastnosti by měl mít
- **Reálné já** (ego) – jak jedinec vnímá sám sebe v přítomném okamžiku, jaké má vlastnosti a schopnosti.

6. Vědomí osobní účinnosti (self-efficacy)

- důvěra ve vlastní schopnosti a dovednosti při zvládnání určitého úkolu či výkonu
- rozvoj osobní účinnosti je ovlivňován interakcí s druhými lidmi v jeho okolí, vliv mají také osobnostní rysy žáka
- vnímaná školní zdatnost – pocit kompetence učit se a plnit školní povinnosti

VÝVOJ SEBEPOJETÍ

Sebepojetí není neměnná vlastnost, ale dynamicky se vyvíjí v průběhu celého života. Nejvíce se formuje v dětství a dospívání, kdy jedinec získává zpětnou vazbu od svého okolí, porovnává se s ostatními a utváří si představu o svých schopnostech a hodnotě.

Vývoj sebepojetí lze rozdělit do několika fází:

1. Rané dětství (0–3 roky)

- Sebepojetí se teprve začíná formovat, dítě si vytváří základní představy o sobě na základě interakcí s rodiči a blízkými osobami.
- Klíčovou roli hraje citová vazba – pokud dítě cítí bezpečí a přijetí, rozvíjí se zdravé sebepojetí.
- Zpětná vazba od okolí (pochvala, úsměv, fyzický kontakt) ovlivňuje první pocity vlastní hodnoty.

2. Předškolní věk (3–6 let)

- Dítě si začíná uvědomovat rozdíl mezi sebou a ostatními, rozvíjí se jeho sebehodnocení.
- Sebepojetí je v této fázi často nerealisticky pozitivní – dítě věří, že dokáže cokoli.
- Významná je zpětná vazba od rodičů a učitelů – pochvala posiluje pozitivní obraz o sobě, zatímco negativní kritika může vést k nejistotě.
- Hlavními oblastmi sebepojetí jsou fyzické schopnosti („Jsem rychlý“), sociální vztahy („Mám kamarády“) a základní dovednosti („Umím kreslit“).

3. Mladší školní věk (6–12 let)

- Dítě začíná porovnávat své schopnosti s vrstevníky a učí se přijímat kritiku.
- Sebepojetí je stále více ovlivňováno školní úspěšností – pokud dítě dosahuje dobrých výsledků, posiluje se jeho sebedůvěra.
- Formuje se vztah k učení – děti s pozitivním sebepojetím jsou motivovanější a aktivnější, zatímco negativní zkušenosti mohou vést k pochybnostem o vlastních schopnostech.
- Důležitou roli hraje také přijetí vrstevníky – oblíbené děti si často budují vyšší sebevědomí než ty, které mají problémy se začleněním.

4. Dospívání (12–18 let)

- Dochází k intenzivnímu hledání identity, sebepojetí se stává složitějším a více reflektovaným.
- Hlavní otázky: „Kdo jsem?“, „Jak mě vnímají ostatní?“, „Jaký chci být?“.
- Roste význam vrstevníků – hodnocení od spolužáků a přátel má silný vliv na sebeúctu a sebevědomí.
- Dospívající začínají realisticky hodnotit své schopnosti a přijímat své silné i slabé stránky.
- Neúspěch nebo kritika mohou vést ke snížení sebevědomí, úzkostem nebo nejistotě.

5. Dospělost

- Sebepojetí se stabilizuje, jedinec si je vědom svých silných a slabých stránek.
- Zkušenosti z dětství a dospívání ovlivňují celkové sebevědomí a přístup k výzvám.
- Sebepojetí se stále může měnit na základě nových zkušeností, profesních úspěchů či neúspěchů a osobních vztahů.

Faktory ovlivňující vývoj sebepojetí

1. **Rodina** – Styl výchovy (podpora vs. kritika), citová vazba a zpětná vazba od rodičů.
2. **Škola** – Úspěchy, neúspěchy, vztahy s učiteli a vrstevníky.
3. **Vrstvníci** – Přijetí nebo odmítnutí vrstevníky, srovnávání s ostatními.
4. **Osobní zkušenosti** – Úspěchy a neúspěchy v různých oblastech života.
5. **Média a společenské normy** – Ideály krásy, úspěchu a očekávání společnosti.

VLIV SEBEPOJETÍ NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A PROŽÍVÁNÍ ŽÁKA

Sebepojetí má významný dopad na školní úspěšnost, motivaci k učení a celkové prožívání žáka. To, jak si žák vnímá sám sebe, jak hodnotí své schopnosti a jak se cítí ve vztahu k ostatním, může zásadně ovlivnit jeho školní výkony a celkovou pohodu v prostředí školy. Sebepojetí formuje přístup k výzvám, sebedůvěru, reakci na neúspěchy a ochotu učit se novým věcem.

Vliv sebepojetí na školní úspěšnost

Pozitivní sebepojetí a školní úspěch

- **Vysoké sebevědomí a sebedůvěra:** Žáci, kteří mají pozitivní sebepojetí, věří ve své schopnosti a jsou si jistí, že zvládnou úkoly a výzvy, což se projevuje jejich lepšími školními výsledky. Věří, že jejich úsilí povede k úspěchu, a tedy budou více motivováni k učení a dosažení cílů.
- **Vysoká motivace:** Pozitivní sebepojetí vede k větší motivaci se angažovat v učení a přijímat výzvy. Takoví žáci se nebojí neúspěchu a vnímají chyby jako součást učení, nikoliv jako selhání. Jsou ochotni se pokusit znovu a zlepšit se, což zvyšuje jejich šance na úspěch.

- **Vytrvalost a odolnost:** Žáci s pozitivním sebepojetím se obvykle vyznačují vysokou mírou vytrvalosti, i když narazí na problémy. Dokážou čelit neúspěchům, poučit se z nich a pokračovat ve své snaze, což vede k lepším školním výkonům.

Negativní sebepojetí a školní neúspěch

- **Nízké sebevědomí a sebedůvěra:** Žáci s nízkým sebepojetím často pochybují o svých schopnostech, což může vést k nízké motivaci k učení a neúspěchům. Místo aktivního řešení problémů se mohou stáhnout, vyhýbat se úkolům a vzdávat se při prvních překážkách. Tento negativní cyklus může vést k dalšímu zhoršení výsledků.
- **Strach z neúspěchu:** Děti s negativním sebepojetím mají větší strach z neúspěchu. Tento strach může bránit tomu, aby se plně zapojily do učení nebo vyzkoušely nové úkoly, což brání jejich akademickému pokroku.
- **Nízká motivace a pasivita:** Žáci s negativním sebepojetím mohou mít tendenci se vyhýbat náročným úkolům, protože nevěří, že by je zvládli. Místo hledání řešení mohou podléhat pasivitě, což negativně ovlivňuje jejich školní úspěšnost.

Vliv sebepojetí na prožívání žáka

Pozitivní prožívání (s pozitivním sebepojetím)

- **Pocit spokojenosti a seberealizace:** Děti s pozitivním sebepojetím mají tendenci vnímat školu jako příležitost k osobnímu růstu a rozvoji. Jsou spokojeny s tím, co se učí, a cítí se oceněny za svůj výkon.
- **Emocionální stabilita:** Vysoké sebepojetí je spojeno s větší emocionální stabilitou. Takové děti lépe zvládají stresové situace, například zkoušky nebo školní výzvy. Vědí, jak se vyrovnat s emocemi, jako je frustrace nebo zklamání, a využívají je k osobnímu růstu.
- **Vztahy s vrstevníky:** Pozitivní sebepojetí vede k lepším vztahům s vrstevníky, protože žáci s vyšší sebedůvěrou bývají otevřenější, přátelštější a lépe komunikují. To může zlepšit jejich celkové prožívání v kolektivu a pozitivně ovlivnit jejich školní zkušenost.

Negativní prožívání (s negativním sebepojetím)

- **Pocit nejistoty a úzkosti:** Děti s nízkým sebepojetím často zažívají pocity nejistoty, úzkosti nebo strachu z neúspěchu. Vnímají školu jako prostředí, kde nejsou schopny uspět, což vede k nízké sebeúctě a negativním emocím.
- **Vyhýbání se výzvám:** Pokud žák nevěří, že má potřebné dovednosti k tomu, aby uspěl, bude se vyhýbat těžším úkolům a výzvám. Tento postoj vede k pasivnímu přístupu k učení, což snižuje šanci na školní úspěch.
- **Problémy se začleněním do kolektivu:** Děti s negativním sebepojetím mohou mít také problémy v sociálních vztazích, což zvyšuje jejich pocity osamělosti a vyloučení. Mohou se cítit izolovány, což negativně ovlivňuje jejich emocionální pohodu a celkový školní zážitek.

Sebepojetí má zásadní vliv na to, jak žák prožívá školní prostředí a jak dosahuje školních úspěchů. Pozitivní sebepojetí podporuje motivaci, vytrvalost a úspěch, zatímco negativní sebepojetí může vést k nízké sebedůvěře, stresu a školní neúspěšnosti. Podpora zdravého sebepojetí u žáků, jak ze strany rodičů, tak učitelů, je klíčová pro dosažení jejich školních cílů a celkového emočního blaha.

SEBEPOJETÍ A NAUČENÁ BEZMOCNOST

Sebepojetí a naučená bezmocnost jsou dva úzce související koncepty, které mohou mít výrazný dopad na školní úspěšnost, motivaci a celkové prožívání žáka. **Naučená bezmocnost** je psychologický stav, kdy jedinec věří, že nemá kontrolu nad svými výsledky, a že jakákoli jeho snaha je zbytečná. Tento stav vzniká zejména v důsledku opakovaných neúspěchů nebo negativních zkušeností, kdy se jedinec začíná cítit bezmocný vůči situacím, které by jinak mohly být zvládnutelné.

Sebepojetí, tedy to, jak si jedinec vnímá sám sebe a své schopnosti, je úzce propojeno s tím, jak žák reaguje na situace ve škole a jak ovlivňuje svou vlastní motivaci. Naučená bezmocnost může být důsledkem negativního sebepojetí, a naopak, naučená bezmocnost může výrazně zhoršit sebepojetí žáka.

Jak naučená bezmocnost ovlivňuje sebepojetí:

- **Nízká sebedůvěra:** Žák, který zažívá neustálý pocit bezmoci, začíná věřit, že není schopen ovlivnit své výsledky. Tento negativní obraz o sobě snižuje jeho sebedůvěru a může vést k vyhýbání se školním výzvám.

- **Negativní sebehodnocení:** Pokud se žák neustále nedaří, může začít vnímat sebe jako neschopného nebo nedostatečného. Místo realistického hodnocení vlastních schopností začne věřit, že není dost dobrý, což negativně ovlivňuje jeho celkový pohled na sebe.
- **Nízká sebeúcta:** Naučená bezmocnost může mít dlouhodobý dopad na sebeúctu. Žáci, kteří se cítí bezmocní, mohou pociťovat, že nemají hodnotu, a to může vést k pocitům zbytečnosti a frustrace.

Jak sebepojetí ovlivňuje vznik naučené bezmocnosti:

- **Pesimistické myšlení:** Žáci s negativním sebepojetím mohou snadno přejít do pesimistického způsobu myšlení. Jakmile čelí neúspěchu, mohou si myslet, že jejich úsilí nemá smysl, což vytváří základ pro vznik naučené bezmocnosti.
- **Vytváření negativního očekávání:** Pokud žák věří, že je „hloupý“ nebo „nemožný“, bude mít tendenci vyhýbat se novým výzvám a očekávat, že jeho snaha bude stejně marná. Tento negativní cyklus se může prohlubovat, pokud neobdrží dostatečnou podporu nebo pozitivní zpětnou vazbu.
- **Vyhýbání se výzvám:** Žáci, kteří mají negativní sebepojetí, se často vyhýbají výzvám, protože očekávají, že selžou. Tato pasivita pak může vést k dalšímu zhoršení jejich školních výsledků a prohloubení naučené bezmocnosti.

Důsledky naučené bezmocnosti ve školním prostředí

Naučená bezmocnost může mít různé negativní důsledky pro školní úspěšnost a celkový rozvoj žáka:

- **Nízká motivace k učení:** Žák, který si myslí, že nemůže ovlivnit své výsledky, ztrácí motivaci a přestává se snažit. To může vést k výraznému poklesu školních výkonů a pasivitě ve třídě.
- **Problémy se sebedůvěrou:** Bez víry v sebe a své schopnosti bude žák čelit neustálé nejistotě a strachu z neúspěchu. Tento strach může vést k úzkostem a stresu, což negativně ovlivňuje jeho školní život.
- **Snížené vytrvalost:** Pokud žák věří, že jeho úsilí nikdy nepovede k úspěchu, ztratí vytrvalost a snadno se vzdá, jakmile čelí nějaké obtíži.
- **Zhoršení vztahů s učiteli a vrstevníky:** Žáci s naučenou bezmocností mohou mít problém vybudovat si pozitivní vztahy se svými učiteli nebo spolužáky, protože se stáhnou, přestanou se zapojovat nebo mohou působit uzavřeně.

FORMOVÁNÍ ASPIRAČNÍ ÚROVNĚ

Aspirační úroveň označuje úroveň, na kterou si jedinec klade cíle nebo ambice, a jakým způsobem se snaží dosáhnout určitého úspěchu. Jde o to, jaké cíle si člověk stanoví na základě svých představ o tom, co je dosažitelné, a jaké hodnoty, normy a očekávání přebírá od svého okolí. Aspirační úroveň tedy souvisí s tím, jak jedinec hodnotí své schopnosti a možnosti, a jaký má vztah k dosažení konkrétních cílů.

Formování aspirační úrovně je komplexní proces, který se vyvíjí v průběhu života jednotlivce a může být ovlivněn mnoha faktory, včetně rodinného prostředí, vzdělávacích zkušeností, sociálních vztahů a kulturního kontextu.

Faktory ovlivňující formování aspirační úrovně

Rodinné a sociální faktory

- **Výchova a rodičovské vzory:** Rodiče, jejich hodnoty, očekávání a podporující chování mají zásadní vliv na formování aspirační úrovně dítěte. Děti, které vyrůstají v rodinách s vysokými očekáváními a podporou, mají tendenci si vytvářet vyšší aspirační úroveň, zatímco děti z rodin, které jsou spíše pasivní nebo nemotivující, mohou mít nižší ambice.
- **Sociální prostředí:** Vztahy s vrstevníky, učiteli a širší komunitou mají vliv na to, jak si žák vnímá svou schopnost uspět v určité oblasti. Pokud dítě vyrůstá ve stimulujícím prostředí, kde jsou jeho úsilí oceňována, bude si pravděpodobně klást vyšší cíle.

Vzdělávací prostředí

- **Zkušenosti ve škole:** Školní úspěch nebo neúspěch mají přímý vliv na aspirační úroveň. Pokud dítě zažívá úspěch ve škole, například díky pozitivní zpětné vazbě od učitelů, může si klást ambicióznější cíle. Naopak opakované neúspěchy mohou snížit aspirační úroveň a vést k pasivnímu přístupu k učení.
- **Roli hraje i motivace učitelů:** Podpora a pozitivní motivace ze strany učitelů mohou výrazně ovlivnit, jaké cíle si žák klade. Učitelé, kteří věří v potenciál žáka a poskytují podporu pro dosažení vyšších cílů, pomáhají žákovi formovat vyšší aspirační úroveň.

Osobní faktory

- **Sebepojetí a sebedůvěra:** Sebepojetí je klíčovým faktorem, který ovlivňuje aspirační úroveň. Děti, které věří v svoje schopnosti, mají tendenci si klást vyšší cíle. Naopak děti s nízkým sebevědomím nebo s negativním sebepojetím mohou mít sklon k nízké aspirační úrovni.
- **Zkušenosti s úspěchem a neúspěchem:** Pocity úspěchu nebo neúspěchu v konkrétních oblastech mohou formovat aspirační úroveň. Když dítě čelí výzvám a dokáže je překonat, zvyšuje se jeho ambice. Naopak opakované neúspěchy mohou vést k pesimistickým očekáváním o budoucnosti.

Kultura a společenské normy

- **Sociokulturní faktory:** Kultura, ve které žák vyrůstá, může ovlivnit jeho ambice. V některých kulturách může být kladen důraz na dosažení vysokého vzdělání a profesního úspěchu, což může podporovat vyšší aspirační úroveň. Naopak v jiných kulturách může být hodnotově upřednostňováno jinak orientované chování, což může vést k nižším aspiracím.
- **Společenské očekávání:** Společenské normy, jaké jsou považovány za „úspěch“ v dané komunitě, mohou formovat aspirace jednotlivců. Například, pokud je ve společnosti kladeno důraz na akademické vzdělání, jedinec může mít tendenci si klást ambiciózní akademické cíle.

Důsledky aspirační úrovně pro školní úspěšnost

- **Vysoké aspirace a školní úspěch:** Žáci s vysokými ambicemi si kladou náročnější cíle a jsou ochotni tvrdě pracovat na jejich dosažení. Mají větší motivaci, lepší sebedůvěru a vyšší úroveň vytrvalosti při řešení problémů. To vede k lepším školním výkonům a větší spokojenosti se svým vzděláním.
- **Nízké aspirace a školní neúspěch:** Naopak žáci s nízkými aspiracemi mohou mít problém motivovat se k dosažení vysokých cílů. Často si kladou nižší očekávání, což může vést k pasivnímu přístupu, nižší kvalitě práce a neúspěchům ve škole.

LEMROVÁ S., A KOL. *Pedagogická psychologie*

3a. Intencionálnost a funkcionálnost výchovného pôsobení v práci učiteľa s výukovými cícľi, učebnými úlohami a jejich taxonomiemi v prípravnej, realizačnej a verifikačnej fázi výuky.

INTENCIONÁLNÍ A FUNKCIONÁLNÍ VÝCHOVA

Intencionální a funkcionální výchova jsou dva základní přístupy výchovného působení, které se liší podle míry záměrnosti a organizovanosti výchovného procesu.

1. Intencionální výchova

- **Záměrná a plánovaná výchova** – má jasně stanovené cíle, metody a obsah.
- Probíhá v organizovaných institucích, jako jsou školy, školky, volnočasová centra nebo kroužky.
- Vychovatel (učitel, rodič, vedoucí) má **aktivní roli** – předává hodnoty, dovednosti a vědomosti systematicky.
- Příklady: školní výuka, výchovné programy, etická výchova, prevence rizikového chování.

2. Funkcionální výchova

- **Nezáměrná a přirozeně probíhající výchova** – vzniká spontánně v běžném životě.
- Probíhá ve společnosti bez explicitního výchovného záměru – doma, v práci, mezi vrstevníky.
- Vychovatel zde může hrát **pasivnější roli**, protože hodnoty a postoje si jedinec osvojuje napodobováním nebo prostředím, ve kterém vyrůstá.
- Příklady: vliv rodiny, kamarádů, médií, sociálních sítí.

Oba typy výchovy se v praxi prolínají. Například učitel může vést žáky k hodnotám nejen skrze výukové cíle (intencionální výchova), ale i svým osobním příkladem a atmosférou ve třídě (funkcionální výchova).

Intencionálnost výchovného pôsobení

Intencionálnost v pedagogice znamená cílenost a záměrnost výchovného pôsobení učiteľa. V kontextu práce s výukovými cícľi to znamená, že učitel si vědomě stanovuje nejen vzdělávací cíle (např. osvojení konkrétních znalostí a dovedností), ale i výchovné cíle, které mají formovat osobnost žáků, jejich hodnoty, postoje a sociální kompetence.

Učitel tedy nepracuje pouze s kognitivní složkou výuky, ale zaměřuje se i na rozvoj morálních, emocionálních a sociálních aspektů osobnosti žáků. Intencionálnost výchovy se projevuje například v:

- **Výběru metod a forem výuky**, které podporují nejen učení, ale i hodnotovou orientaci žáků.
- **Způsobu komunikace s žáky**, kdy učitel záměrně vede dialog tak, aby podporoval kritické myšlení, empatii a respekt.
- **Hodnocení výkonu žáků**, které neslouží jen ke klasifikaci, ale také k rozvoji sebereflexe a odpovědnosti za vlastní učení.

Funkcionálnost výchovného působení

Funkcionálnost znamená, že výchovné působení učitele je nejen záměrné, ale také efektivní a skutečně přispívá k rozvoji žákovy osobnosti. Nejde tedy jen o deklarované cíle, ale o jejich praktické naplnění v každodenní výuce.

Funkcionální výchovné působení se projevuje v tom, že:

- Výukové cíle jsou formulovány tak, aby zahrnovaly nejen znalostní složku, ale i rozvoj hodnot, postojů a kompetencí.
- Metody výuky podporují aktivní zapojení žáků, kooperaci a odpovědnost za učení.
- Učitel reflektuje a vyhodnocuje účinnost svého výchovného působení na základě zpětné vazby od žáků.

PŘÍPRAVNÁ, REALIZAČNÍ A VERIFIKAČNÍ FÁZE VÝUKY

Úspěšná výuka probíhá v několika fázích, které zahrnují plánování, samotnou realizaci a následné ověřování dosažených výsledků. Tyto fáze jsou klíčové pro efektivní pedagogickou práci a zajišťují, že výuka je smysluplná a vede ke splnění stanovených výukových cílů.

1. Přípravná fáze

- vytvoření předběžné představy a stanovení výukového cíle
- výběr metod, pomůcek, forem
- didaktická analýza učiva

2. Realizační fáze

- seznámení žáků s VC, budu po vás chtít,....
- Postupné sledování, naplňování a ověřování VC pomocí učebních úloh a výukových metod
- MEFVD/MEFDA

3. Hodnotící fáze

- Sebereflexe
- Ověřování vědomostí a dovedností

PRÁCE UČITELE S VÝUKOVÝMI CÍLI

Výukové cíle jsou základním východiskem pedagogické práce. Učitel je stanovuje s ohledem na požadavky kurikulárních dokumentů (např. Rámcový vzdělávací program – RVP) i na individuální potřeby a schopnosti žáků. Správně formulované výukové cíle umožňují efektivní plánování, realizaci a hodnocení výuky.

1. Formulace výukových cílů

Při formulaci výukových cílů je důležité, aby byly **jasné, měřitelné a dosažitelné**.

- na místě **podnětu** by měl stát **žák** – veškeré cíle vztahujeme k žákovi – co se žák naučil, čeho dosáhl
- následuje **plnovýznamový přísudek**, který nabízí jasné vodítko, jak žák prokáže nabyté znalosti – vyhýbáme se slovesům umí, zná, ví – neposkytují učiteli viditelný, slyšitelný či hmatatelný důkaz osvojení látky žákem
- celou formulaci zakončuje **předmět** – objasní, co se měl žák naučit, co si měl odnést z dané vyučovací hodiny, respektive tematického celku

2. Plánování výuky na základě cílů

Učitel při plánování výuky vychází z výukových cílů a volí vhodné metody a strategie, které k jejich dosažení povedou. To zahrnuje:

- Výběr **vyučovacích metod** (např. frontální výuka, skupinová práce, projektové vyučování).
- Určení **výukových materiálů** (učebnice, pracovní listy, digitální zdroje).
- Stanovení **hodnoticích kritérií** pro sledování pokroku žáků.

Dobře nastavené cíle pomáhají učiteli udržet zaměření výuky a přizpůsobit ji různým učebním stylům žáků.

3. Realizace výuky a práce s výukovými cíli

Při samotné výuce je klíčové, aby učitel cíleně pracoval s výukovými cíli a průběžně ověřoval, zda jich žáci dosahují. Důležité prvky:

- **Motivace žáků** – vysvětlení významu učiva v reálném životě.

- **Diferenciace výuky** – přizpůsobení úrovně úkolů různým schopnostem žáků.
- **Aktivizace žáků** – zapojení do diskusí, experimentů, řešení problémových úloh.
- **Průběžná zpětná vazba** – ověřování porozumění učivu pomocí otázek, diskusí či krátkých testů.

4. Hodnocení dosažení výukových cílů

Hodnocení slouží k ověření, zda žáci splnili stanovené výukové cíle. Učitel využívá různé metody hodnocení:

- **Formativní hodnocení** – probíhá průběžně (pozorování, diskuse, sebehodnocení).
- **Sumativní hodnocení** – souhrnné hodnocení na konci výukového období (testy, závěrečné práce).
- **Sebehodnocení žáků** – podporuje jejich odpovědnost za vlastní učení.

Důležité je nejen hodnotit dosažené znalosti, ale i poskytnout žákům zpětnou vazbu a podpořit jejich další rozvoj.

Práce učitele s výukovým cílem se odehrává ve všech fázích výuky:

- **v přípravné fázi** provádí učitel vzhledem k cíli didaktickou analýzu učiva
- **na počátku vyučování** sděluje cíl motivačním způsobem žákům (tak, aby pro ně představoval nějakou osobní hodnotu)
- **v průběhu vyučování** společně se žáky komentuje, jak se přibližují k cíli, případně nakolik jsou mu vzdáleni
- **na konci vyučování** společně s žáky kontroluje, zda bylo cíle dosaženo a hodnotí výkony jednotlivců i celé třídy ve vztahu k cíli výuky

Požadavky na výukový cíl

a) KOMPLEXNOST – ve formulaci cíle musím najít 3 složky (kog., psychomot., afekt.)

b) KONZISTENTNOST – cíle musí být vzájemně provázané, od obecnějších ke konkrétnějším, dosažení vyšších cílů je závislé na dosažení nižších

c) KONTROLOVATELNOST – jasně formulovat, co má žák kdy umět, používat aktiv. slovesa pokud lze cíl zkontrolovat, je to v pořádku. Lze zabezpečit, že formulace VC obsahují 3 složky - **požadovaný výkon** (činnosti - žák dokáže nakreslit), **podmínky výkonu** (samostatně, ve dvojici) a **normu výkonu** (vyjadřuje kvalitu výkonu ve vztahu k určenému cíli).

d) PŘÍMĚŘENOST – cíle by měli být splnitelné (nenáročné), ani lehké ani těžké; příliš jednoduché či složité mohou demotivovat – přiměřené věku, jednotlivci. Stanovuje učitel – pouze on zná momentální situaci třídy.

Taxonomie výukových cílů

1) KOGNITIVNÍ (poznávací) – osvojení poznatků a intelekt. dovedností (*zapamatování, pochopení, aplikace, analýza, hodnocení a syntéza*)

Žák vysvětlí funkci kosterní soustavy (kognitivní složka, ověřím rozhovorem, zkoušením)

2) PSYCHOMOTORICKÁ (výcvikové) – osvojení psychom. dovedn. (*řeč, psaní, manipulace, imitace, zpřesňování, koordinace, automatizace*)

Žák ukáže a popíše základní kosti na modelu KS (psychomotorická složka, ověřím pozorováním)

3) AFEKTIVNÍ (postojová) – osvojování postojů, tvoření hodnotové orientace (*vnímání, reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot*)

Žák se chová ukázněně k modelům KS (postojová složka, ověřím pozorováním)

Dimenze KOGNITIVNÍHO procesu:

BLOOMOVA TAXONOMIE:

1) ZAPAMATOVAT - znovupoznání, znovuvybavení poznatků, zopakování co už žák slyšel, nejnižší úroveň kognitivních cílů

2) POCHOPIT - žák učivo pochopil a je schopen vysvětlit ho vlastními slovy, stejný význam, ale jiná formulace

3) APLIKOVAT – transfer osvojených informací do nových situací

4) ANALYZOVAT - žák nejprve rozebere komplexní informace na prvky a části, formuluje vlastní závěry

5) HODNOTIT – žák hodnotí na základě kritérií a norem, rozhodne co je nejlepší, nejpřesnější, své rozhodnutí zdůvodní a obhájí

6) TVOŘIT – schopnost skládat prvky a části v celek, vytvoří se struktura, která před tím neexistovala

Dimenze PSYCHOMOTORICKÉHO procesu:

TAXONOMIE DLE DAVEHO – pohybové dovednosti od plné vědomé kontroly až po jejich plnou automatizaci

1. **IMITACE** – pozoruje a napodobuje
2. **MANUPILACE** – vykonává činnost dle učitele, návodu
3. **ZPŘESŇOVÁNÍ** – vykonává činnost s větší přesností
4. **KOORDINACE** – několik různých činností za sebou
5. **AUTOMATIZACE** – vysoký výkon s využitím mála ENERGIE

Dimenze AFEKTIVNÍHO procesu:

TAXONOMIE DLE KRATWOHLA

1. **PŘIJÍMÁNÍ** – žák je ochoten vnímat
2. **REAGOVÁNÍ** – žák je ochoten reagovat
3. **OCEŇOVÁNÍ HODNOTY** – skutečnost se stává vnitřní hodnotou člověka
4. **INTEGROVÁNÍ HODNOT** – vztah mezi hodnotami
5. **INTERNALIZACE HODNOT V CHARAKTERU** – hodnoty mají pevné místo v hierarchii potřeb

PRÁCE UČITELE S UČEBNÍMI ÚLOHAMÍ

Práce učitele s učebními úlohami je klíčová pro úspěšné dosažení výukových cílů. Učební úlohy jsou nástrojem, které umožňují žákům aplikovat, rozvíjet a prohlubovat své znalosti a dovednosti. Učitel musí věnovat pozornost nejen výběru a formulování úloh, ale také jejich implementaci a hodnocení.

Níže popisují, jak učitelé pracují s učebními úlohami v jednotlivých fázích výuky.

1. Přípravná fáze: Příprava a plánování učebních úloh

V této fázi učitel připravuje učební úlohy, které budou použity k dosažení stanovených výukových cílů. Zahrnuje následující kroky:

A. Stanovení výukových cílů

Učitel musí mít jasně definované výukové cíle, které by měly být specifické, měřitelné, dosažitelné, relevantní a časově ohraničené (princip SMART). Výukové cíle určují, jaké dovednosti nebo znalosti se mají žáci naučit a co mají být schopni vykonat na konci výuky.

B. Výběr typu učební úlohy

- **Kognitivní úlohy:** Např. úlohy zaměřené na paměť (zapamatování faktů), porozumění (vysvětlení pojmů), aplikaci (řešení problémů) nebo analýzu (analýza dat).
- **Kreativní úlohy:** Úlohy, které podporují kreativní myšlení, například projektové úkoly nebo tvorbu modelů.
- **Praktické úlohy:** Úlohy, které zahrnují aplikaci teoretických znalostí v praxi (např. experimenty nebo terénní výlety).

C. Formulace úloh

Úloha musí být jasně a jednoznačně formulována, aby žáci pochopili, co mají dělat. Učitel se zaměřuje na:

- **Jasnost zadání** – Úloha musí být srozumitelná a jednoznačná.
- **Vhodná úroveň obtížnosti** – Úloha by měla odpovídat kognitivní úrovni žáků (např. dle Bloomovy taxonomie).
- **Motivace a relevanci úkolu** – Úloha by měla být pro žáky zajímavá a propojena s jejich každodenním životem.

2. Realizační fáze: Implementace učebních úloh během výuky

V realizační fázi učitel uvádí učební úlohy do praxe a pracuje s nimi přímo ve výuce. Tato fáze zahrnuje:

A. Vysvětlení úlohy žákům

Před začátkem práce na úloze učitel jasně vysvětlí:

- **Cíl úlohy:** Co má žák dosáhnout.
- **Metody práce:** Jakým způsobem budou úlohy řešeny (individuálně, ve skupinách, diskuse, praktické cvičení).
- **Očekávání:** Jaký bude výstup (prezentace, písemný výstup, výsledky experimentu atd.).

B. Motivace a zapojení žáků

Učitel se zaměřuje na aktivní zapojení žáků do procesu řešení úloh. To může zahrnovat:

- **Diskuse:** Povzbuzuje žáky, aby diskutovali o problémech a otázkách.
- **Spolupráce:** Umožňuje práci ve skupinách, čímž podporuje kolektivní učení.
- **Praktická aplikace:** Učitel připraví úlohy, které žáci mohou realizovat v reálném světě nebo v modelových situacích (experimenty, modely, simulace).

C. Podpora a intervence

Učitel sleduje práci žáků, poskytuje jim podporu v případě, že narazí na problémy, a motivuje je, aby pokračovali v práci. Může zahrnovat:

- **Individuální nebo skupinovou pomoc** pro žáky, kteří mají problémy s pochopením úkolu.
- **Upravení úlohy** pro žáky s odlišnými potřebami (např. zjednodušení zadání nebo poskytnutí konkrétních příkladů).

3. Verifikační fáze: Hodnocení a zpětná vazba

Po dokončení učební úlohy je důležité provést hodnocení výsledků, aby se zjistilo, zda žáci dosáhli stanovených výukových cílů. Tato fáze zahrnuje:

A. Hodnocení úloh

Hodnocení může mít dvě formy:

- **Formativní hodnocení:** Provádí se během procesu výuky a je zaměřeno na poskytování zpětné vazby, která pomůže žákům zlepšit jejich práci. Může zahrnovat diskuse, testy, skupinové prezentace, nebo dotazníky.
- **Sumativní hodnocení:** Provádí se na konci úlohy (např. testy, esej, projekt). Tato hodnocení hodnotí konečný výsledek a poskytují celkové shrnutí dosažených výsledků.

B. Poskytování zpětné vazby

Učitel poskytuje **konkrétní a konstruktivní zpětnou vazbu**, která žákům ukáže, co udělali dobře, co je třeba zlepšit a jak mohou své dovednosti a znalosti posílit.

Zpětná vazba by měla být:

- **Specifická:** Zaměřena na konkrétní části úlohy.
- **Podporující:** Motivující pro další učení a rozvoj.

C. Reflexe a úpravy pro příští výuku

Učitel reflektuje, jak úloha fungovala v praxi:

- **Co fungovalo dobře?**
- **Co je potřeba zlepšit?** Na základě této reflexe upravuje plánování a přípravu učebních úloh pro příští období, aby zajistil efektivnější výuku.

Práce učitele s učebními úlohami zahrnuje několik klíčových fází – přípravu, implementaci a hodnocení. V každé z těchto fází je důležité pečlivě vybírat úlohy, které odpovídají výukovým cílům, motivovat žáky k aktivnímu zapojení, poskytovat podporu a následně poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu. Tímto způsobem učitel podporuje efektivní učení a pomáhá žákům dosáhnout jejich vzdělávacích cílů.

Taxonomie učebních úloh dle Tollingerové

1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků

- 1.1 Na znovupoznání
- 1.2 Na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů
- 1.3 Na reprodukci definic, norem, pravidel
- 1.4 Na reprodukci velkých celků, básní, textů

2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky

- 2.1 Na zjištění faktů (měření, vážení, jednoduché výpočty)
- 2.2 Na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis)
- 2.3 Na vyjmenování a popis procesů
- 2.4 Na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu)
- 2.5 Na porovnávání a rozlišování
- 2.6 Na třídění (kategorizaci a klasifikaci)
- 2.7 Na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl prostředek, vliv, funkce, účel apod.)
- 2.8 Na abstrakci, konkretizaci, zobecňování
- 2.9 Na řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami)

3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky

- 3.1 Na překlad (translaci, transformaci)
- 3.2 Na výklad, vysvětlení smyslu, významu, zdůvodnění
- 3.3 Na vyvozování (indukci)
- 3.4 Na odvozování (dedukci)
- 3.5 Na dokazování a ověřování (verifikaci)
- 3.6 Na hodnocení

4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků

- 4.1 Na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.
- 4.2 Na vypracování zprávy, pojednání, referátu
- 4.3 Samostatné písemné práce, výkresy, projekty

5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení

- 5.1 Úlohy na praktickou aplikaci
- 5.2 Řešení problémových situací
- 5.3 Kladení otázek a formulace úloh
- 5.4 Na objevování na základě vlastního pozorování
- 5.5 Na objevování na základě vlastních úvah a tvořivého přístupu

ŠVEC, V., ŠIMONÍK, O., FILOVÁ H. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-2698-7.

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

Poradenské služby ve škole zahrnují podporu a pomoc žákům, rodičům i učitelům v různých oblastech, které souvisejí s výchovou, vzděláváním a osobním rozvojem. Tyto služby jsou poskytovány školním poradenským pracovištěm, které obvykle zahrnuje školního psychologa, výchovného poradce, speciálního pedagoga a metodika prevence.

Hlavní oblasti poradenských služeb:

1. **Výchovné poradenství**
 - Pomoc při řešení kázeňských problémů
 - Podpora při vztahových problémech mezi žáky
 - Spolupráce s rodinami žáků
 - Prevence šikany a sociálně patologických jevů
2. **Kariérové poradenství**
 - Pomoc s výběrem dalšího studia nebo povolání
 - Informace o možnostech vzdělávání a trhu práce
 - Poradenství při přijímacím řízení
3. **Psychologické poradenství**
 - Podpora žáků se studijními nebo osobními problémy
 - Řešení krizových situací (šikana, rodinné problémy, stres, úzkosti)
 - Individuální konzultace pro rodiče a učitele
4. **Speciálně-pedagogická podpora**
 - Pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
 - Doporučení pro úpravy výuky a podpůrná opatření
 - Spolupráce s poradenskými institucemi
5. **Prevence rizikového chování**
 - Programy zaměřené na prevenci závislostí, šikany a dalších rizik
 - Vzdělávání učitelů a rodičů v oblasti prevence
 - Podpora zdravého životního stylu a duševního zdraví

Školní poradenské pracoviště úzce spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP), speciálně pedagogickými centry (SPC), sociálními pracovníky a dalšími odborníky.

PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

Pedagogický pracovník je odborník, který se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem žáků ve školách a školských zařízeních. Jeho činnost se řídí zákonem o pedagogických pracovnících a souvisejícími předpisy.

Kdo patří mezi pedagogické pracovníky?

Podle české legislativy mezi ně patří:

1. **Učitelé** – vyučují v mateřských, základních, středních i vyšších odborných školách.
2. **Vychovatelé** – pracují např. ve školních družinách, internátech nebo dětských domovech.
3. **Speciální pedagogové** – pomáhají dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.
4. **Školní psychologové** – poskytují psychologickou podporu žákům, rodičům i učitelům.
5. **Školní metodici prevence** – zaměřují se na prevenci rizikového chování (např. šikana, závislosti).
6. **Výchovní poradci** – pomáhají žákům s volbou povolání a řešením výchovných problémů.
7. **Asistenti pedagoga** – podporují žáky se speciálními potřebami při vzdělávání.
8. **Ředitelé škol** – jsou také pedagogickými pracovníky, pokud splňují odborné požadavky.

POŽADAVKY NA PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

Požadavky na pedagogického pracovníka jsou stanoveny především zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Mezi hlavní požadavky patří:

1. Odborná kvalifikace

Pedagogický pracovník musí splňovat vzdělání odpovídající jeho pracovní pozici. Nejčastěji jde o:

- **Učitelé MŠ** – středoškolské pedagogické vzdělání (pedagogická škola) nebo vysokoškolské vzdělání v oboru předškolní pedagogiky.
- **Učitelé ZŠ a SŠ** – vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu se zaměřením na učitelství daného stupně a předmětu.
- **Speciální pedagogové** – vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.
- **Asistenti pedagoga** – střední vzdělání s maturitou + kurz pro asistenty pedagoga nebo pedagogické vzdělání.

2. Zdravotní způsobilost

Pedagogický pracovník musí být zdravotně způsobilý k výkonu povolání a nesmí mít zdravotní překážky, které by mu bránily v práci s dětmi.

3. Bezúhonnost

Musí doložit výpis z **Rejstříku trestů**, který prokazuje, že nebyl odsouzen za trestné činy neslučitelné s výkonem pedagogické profese (např. týrání svěřené osoby, sexuální trestné činy).

4. Psychická způsobilost

Pro práci s dětmi je nutná psychická stabilita a odolnost vůči stresu. U některých pozic (např. učitelé speciálních škol) se může vyžadovat posouzení psychologem.

5. Celoživotní vzdělávání

Pedagogičtí pracovníci mají povinnost se průběžně vzdělávat, např.:

- Účast na školeních a seminářích.
- Studium prohlubující odborné znalosti.
- Další kvalifikační studium pro vyšší odbornou úroveň.

Splnění těchto požadavků je klíčové pro výkon pedagogického povolání a zajištění kvalitního vzdělávání žáků.

ČLENOVÉ ŠPP A JEJICH ÚLOHA VE ŠKOLE

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je tým odborníků ve škole, který poskytuje podporu žákům, rodičům i učitelům v oblasti vzdělávání, výchovy a prevence. Složení tohoto týmu se může lišit podle typu a velikosti školy, ale obvykle zahrnuje tyto členy:

Hlavní členové školního poradenského pracoviště:

1. **Výchovný poradce**
 - Pomáhá žákům s výchovnými a studijními problémy.
 - Poskytuje poradenství při volbě povolání a výběru dalšího vzdělání.
 - Spolupracuje s učiteli, rodiči a poradenskými institucemi.
2. **Školní metodik prevence**
 - Zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů (šikana, závislosti, rizikové chování).
 - Organizuje preventivní programy a přednášky pro žáky, rodiče i učitele.

- Spolupracuje s odbornými institucemi a policií.
- 3. **Školní psycholog** (pokud je na škole k dispozici)
 - Poskytuje psychologickou podporu žákům při osobních či studijních problémech.
 - Pomáhá řešit krizové situace (např. šikana, rodinné problémy, úzkosti, stres).
 - Spolupracuje s učiteli, rodiči a externími odborníky.
- 4. **Speciální pedagog** (pokud je na škole k dispozici)
 - Pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SPU, ADHD, PAS).
 - Pomáhá nastavovat podpůrná opatření pro tyto žáky.
 - Konzultuje s učiteli a rodiči způsoby přístupu k dětem se speciálními potřebami.
- 5. **Školní asistent / Asistent pedagoga** (v některých školách)
 - Podporuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce.
 - Pomáhá učiteli s organizací výuky a individuálním přístupem k žákům.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními:

Školní poradenské pracoviště úzce spolupracuje s:

- **Pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP)** – diagnostika a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- **Speciálně pedagogickým centrem (SPC)** – pomoc pro žáky se zdravotním postižením.
- **Odborem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)** – řešení sociálních problémů rodin.

VYUŽITÍ ŠPP PŘI PRÁCI UČITELE

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) hraje důležitou roli v podpoře učitelů při řešení výchovných, vzdělávacích a psychologických potřeb žáků. Učitelé mohou využít ŠPP v několika oblastech:

1. Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

- Konzultace se **speciálním pedagogem** ohledně přístupu k žákům s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie apod.).
- Doporučení individuálního vzdělávacího plánu (IVP).
- Podpora při nastavování vhodných podpůrných opatření.

2. Řešení výchovných problémů

- Konzultace s **výchovným poradcem** ohledně kázeňských problémů a vztahových konfliktů mezi žáky.
- Pomoc při komunikaci s rodiči problémových žáků.
- Asistence při řešení konfliktních situací ve třídě.

3. Prevence rizikového chování

- Spolupráce se **školním metodikem prevence** na programech prevence šikany, závislostí a dalších rizikových jevů.
- Organizace preventivních besed a programů pro žáky.
- Konzultace při podezření na šikanu, domácí násilí nebo sebepoškozování u žáků.

4. Psychologická podpora pro žáky i učitele

- Možnost doporučit žákům konzultaci u **školního psychologa** při problémech s učením, stresem nebo osobními obtížemi.
- Psychologická podpora i pro učitele při řešení náročných situací (např. práce s agresivními žáky, vyhoření).

5. Kariérové poradenství pro žáky

- Spolupráce s **výchovným poradcem** při volbě povolání a výběru střední školy.
- Organizace exkurzí na střední školy, besed s odborníky.
- Pomoc žákům při přijímacím řízení a hledání profesní orientace.

6. Spolupráce s dalšími institucemi

- Učitel může využít ŠPP jako prostředníka pro kontakt s **pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP)**, **speciálně pedagogickým centrem (SPC)**, **OSPODem** nebo jinými organizacemi.
- Možnost získání doporučení pro další odbornou pomoc pro žáka.

ŠPP je tedy důležitým pomocníkem učitele při řešení různých situací ve školním prostředí a přispívá ke zlepšení podmínek pro vzdělávání i osobní rozvoj žáků.

PREVENTIVNÍ PROGRAMY REALIZOVANÉ V RÁMCI ČINNOSTI ŠKOLY ZA PODPORY ŠPP
Školní poradenské pracoviště (ŠPP) se podílí na prevenci sociálně patologických jevů a podporuje duševní zdraví žáků. Preventivní programy jsou zaměřené na bezpečné školní prostředí, zdravý životní styl a předcházení rizikovému chování.

1. Primární prevence (zaměřená na předcházení problémům)

Prevence šikany a kyberšikany

- Besedy s odborníky (např. policie, psychologové) o rizicích šikany a kyberšikany.
- Programy podporující zdravé mezilidské vztahy (např. „Týden proti šikaně“).
- Zapojení žáků do školního „Parlamentu proti šikaně“.

Prevence užívání návykových látek (drogy, alkohol, kouření, vaping)

- Přednášky a workshopy s odborníky na závislosti.
- Interaktivní programy o dopadech užívání návykových látek na zdraví.
- Spolupráce s neziskovými organizacemi zaměřenými na prevenci závislostí.

Prevence rizikového chování na internetu

- Programy o bezpečnosti na internetu (phishing, sexting, falešné profily).
- Zapojení do kampaní typu „Bezpečný internet“.
- Spolupráce s policií a odborníky na digitální bezpečnost.

Duševní zdraví a prevence stresu

- Relaxační techniky a mindfulness cvičení pro žáky.
- Workshopy o zvládání stresu a úzkosti.
- Možnost individuálních konzultací se školním psychologem.

2. Sekundární prevence (řešení problémů v počáteční fázi)

Podpora žáků s rizikovým chováním

- Individuální i skupinové intervence pro žáky s kázeňskými problémy.
- Programy na rozvoj empatie a komunikačních dovedností.
- Konzultace s výchovným poradcem, metodikem prevence a školním psychologem.

Prevence domácího násilí a zanedbávání péče

- Informování žáků o možnostech pomoci (linky bezpečí, školní poradenské centrum).
- Spolupráce s OSPOD při podezření na ohrožení dítěte.
- Diskuse a besedy o zdravých vztazích v rodině.

Prevence sebepoškozování a duševních poruch

- Programy zaměřené na duševní zdraví a prevenci depresí.
- Individuální podpora školním psychologem.
- Spolupráce s odbornými pracovišti (PPP, krizová centra).

3. Terciární prevence (pomoc již ohroženým žákům)

Podpora žáků po krizových událostech

- Pomoc při ztrátě blízké osoby, rozvodu rodičů nebo jiných traumatických situacích.
- Krizová intervence školního psychologa nebo externích odborníků.

Nápravná opatření pro problémové žáky

- Individuální podpora žáků s výchovnými problémy.
- Spolupráce s rodinou a sociálními pracovníky.
- Možnost zařazení do speciálních programů na podporu sociálních dovedností.

Formy realizace preventivních programů

- Interaktivní workshopy a besedy
- Projekty a tematické týdny (např. Den duševního zdraví, Týden prevence šikany)
- Spolupráce s odborníky (PPP, policie, neziskové organizace)
- Práce se třídními kolektivy (teambuilding, třídnické hodiny)
- Možnost individuálních konzultací pro žáky, rodiče i učitele

4a. Současné trendy ve vzdělávání a jejich inspirace v alternativních pedagogických směrech.

Současné trendy ve vzdělávání se vyvíjejí v reakci na technologické změny, měnící se potřeby společnosti a nové výzvy. Některé z hlavních trendů, které v současnosti dominují, zahrnují:

1. **Personalizované učení:** Využití technologií k přizpůsobení výuky konkrétním potřebám jednotlivých studentů. To zahrnuje online platformy, které umožňují studentům postupovat vlastním tempem a zaměřit se na oblasti, kde potřebují více podpory.
2. **Učení zaměřené na dovednosti:** Tradiční důraz na memorování faktů je stále více nahrazován zaměřením na rozvoj praktických dovedností, jako jsou kritické myšlení, kreativita, komunikace, spolupráce a digitální kompetence.
3. **Hybridní a online výuka:** Pandemická doba urychlila přechod na online a hybridní formy výuky, které kombinují prezenční a online komponenty. Tato flexibilita umožňuje studentům učit se z různých míst a přizpůsobit si časový rámec.
4. **Gamifikace:** Použití herních prvků (např. body, odměny, výzvy) v edukačním procesu. To pomáhá zvyšovat motivaci a angažovanost studentů.
5. **Vzdělávání pro 21. století:** To zahrnuje přípravu studentů na rychle se měnící pracovní trhy. K tomu patří integrace nových technologií (např. umělá inteligence, data), rozvoj globálního myšlení a udržitelnosti.
6. **Sociální a emocionální učení (SEL):** Důraz na rozvoj emocionální inteligence, sebevědomí, empatie a schopnost řešit mezilidské vztahy. SEL pomáhá studentům zvládat stres, zlepšuje jejich sebeovládání a připravuje je na výzvy v osobním i profesním životě.
7. **Inkluzivní vzdělávání:** Vytváření prostředí, které je přístupné pro všechny studenty, bez ohledu na jejich fyzické, mentální nebo sociální zázemí. Zahrnuje například specializované učební materiály, asistivní technologie a individuální přístup.
8. **Udržitelnost a environmentální výchova:** S rostoucími obavami o změnu klimatu a ochranu životního prostředí se stále více škol zaměřuje na výuku o ekologických problémech, udržitelném rozvoji a chování šetrném k planetě.
9. **Rozvoj digitálních kompetencí:** S rostoucí digitalizací pracovního trhu a každodenního života se stává klíčovým zaměřením na rozvoj schopností pracovat s technologiemi, programováním, analýzou dat a ochranou soukromí.
10. **Vzdělávání celoživotní:** S rychlým technologickým a pracovním pokrokem je celoživotní učení stále důležitější. To zahrnuje možnosti pro profesionály i seniory pokračovat ve vzdělávání, adaptovat se na nové výzvy a zůstat konkurenceschopní.

Tyto trendy ukazují, že vzdělávání je na cestě k větší flexibilitě, individualizaci a propojení s moderními technologiemi a globálními výzvami.

Současné trendy ve vzdělávání jsou často inspirovány alternativními pedagogickými směry, které kladou důraz na individualitu, kreativitu a spolupráci. Některé z těchto směrů, které ovlivnily moderní přístupy k výuce, zahrnují:

1. Montessori metoda:

- **Personalizované učení:** Montessori klade důraz na individualitu každého dítěte a podporuje jeho nezávislost v učení. Děti mají možnost vybrat si aktivity, které je zajímají, což podporuje hlubší a přirozenější proces učení. Tento přístup inspiroval trend personalizovaného učení, kde technologie umožňují studentům přizpůsobit svůj učební plán a tempo.
- **Fyzická aktivita a hands-on přístup:** Montessori učební prostředí podporuje aktivní zapojení dětí do učení skrze praktické činnosti, což se projevuje v současném trendu "learning by doing" a v rozvoji dovedností prostřednictvím projektů a praktických úkolů.

2. Waldorfská pedagogika:

- **Holistický přístup k vzdělávání:** Waldorfské školy kladou důraz na rozvoj celé osobnosti dítěte, tedy intelektuální, emocionální i fyzické složky. To se odráží v současné důležitosti **sociálního a emocionálního učení (SEL)**, které podporuje rozvoj sebeuvědomění, empatie a mezilidských vztahů.
- **Kreativita a umění:** Waldorfská metoda zahrnuje integraci uměleckých a kreativních činností, což inspiruje trend kladoucí důraz na kreativitu, design thinking a inovace, které se dnes stávají součástí výuky, zejména v oblasti technologií a problémového učení.

3. Progressivismus (John Dewey):

- **Učení skrze zkušenost:** John Dewey, jeden z hlavních teoretiků progresivistického směru, prosazoval učení založené na skutečných zkušenostech a aktivním zapojení žáků. Tento přístup ovlivnil trend **učení skrze projekty (project-based learning)**, kde studenti řeší reálné problémy a rozvíjejí kritické myšlení a analytické schopnosti.
- **Demokracie a reflexe:** Dewey také kladl důraz na demokratické hodnoty a reflexi v procesu učení. Tento přístup se promítá do dnešního důrazu na **sociální a emocionální učení** a zapojování studentů do rozhodovacích procesů o jejich vzdělávání.

4. Pestalozzi a jeho humanistický přístup:

- **Celostní přístup k dítěti:** Johann Heinrich Pestalozzi, zakladatel moderního humanistického vzdělávání, se soustředil na rozvoj všech schopností dítěte – intelektuálních, emocionálních i fyzických. Tento přístup ovlivnil současné zaměření na **celoživotní učení**, rozvoj praktických dovedností a schopnost adaptace na měnící se svět.
- **Individuální přístup k žákům:** Pestalozzi věřil v přizpůsobení výuky individuálním potřebám dětí, což rezonuje s dnešními trendy v **personalizovaném učení**.

5. Freinetova pedagogika:

- **Důraz na praxi a aktivní učení:** Célestin Freinet kladl důraz na propojení teorie a praxe, učení skrze experimentování a praktické činnosti. Tento přístup se projevuje v trendu **projektového a zkušenostního učení**, kde se studenti učí prostřednictvím aktivit, které mají přímý vztah k reálnému světu.
- **Spolupráce a kolektivní rozhodování:** Freinetova pedagogika podporovala spolupráci mezi studenty a učiteli. Tento model se dnes projevuje v **kolaborativním učení** a zapojení studentů do rozhodovacích procesů o jejich vzdělávání.

Tyto alternativní pedagogické směry kladou důraz na aktivní, individuální a kreativní přístup k výuce, což je v souladu s mnoha moderními trendy ve vzdělávání. Inspirovaly rozvoj nových metod a technologií, které podporují flexibilitu, spolupráci, kreativitu a osobní růst studentů.

1. Domškoláctví (homeschooling)

Domškoláctví, tedy vzdělávání mimo tradiční školní systém, stále získává na popularitě. Tento přístup se zaměřuje na individuální přístup k dítěti, což umožňuje rodičům přizpůsobit učební plán a tempo výuky konkrétním potřebám a zájmům jejich dětí. Tento model čerpá inspiraci z alternativních pedagogických směrů jako Montessori, Waldorf nebo Reggio Emilia, ale má i své specifické rysy:

- **Personalizované učení:** Domškoláctví umožňuje rodičům a dětem vytvářet učení na míru, což zajišťuje silné propojení mezi tím, co dítě zajímá, a tím, co se učí. To je v souladu s moderními trendy zaměřenými na personalizaci výuky.
- **Flexibilita a přizpůsobení tempa:** Tento přístup nabízí flexibilitu v organizaci výuky, což je v souladu s trendem **vzdělávání pro 21. století**, kde je důraz na adaptabilitu a možnost učit se vlastním tempem.
- **Rodinný a komunitní přístup:** Domškoláctví často klade důraz na silné rodinné a komunitní zapojení. To souvisí s trendem **kolaborativního učení** a důrazem na vztahy mezi učiteli, studenty a rodiči.

2. Zdravá škola

Pojem **Zdravá škola** se zaměřuje na vytváření zdravého a podporujícího školního prostředí, které zahrnuje nejen fyzické, ale i psychické a emocionální zdraví žáků. Tento směr se zaměřuje na celkové blaho dětí a učitelů a propojuje výuku s péčí o zdraví.

- **Fyzické zdraví a pohyb:** Zdravá škola podporuje pravidelný pohyb, zdravou výživu, prevenci nemocí a správné hygienické návyky. To je v souladu s celosvětovým trendem **zdravého životního stylu** a vytváření vyváženého učebního prostředí.
- **Sociální a emocionální pohoda:** Zdravá škola klade důraz na **sociální a emocionální učení (SEL)**, což pomáhá žákům rozvíjet sebevědomí, empatii, schopnost komunikovat a řešit konflikty. Tento přístup se silně odráží v současných pedagogických trendech, které se zaměřují na holistický přístup k výuce.
- **Environmentální udržitelnost:** Mnohé Zdravé školy také integrují témata týkající se ekologie a udržitelného rozvoje, což souvisí s rostoucím důrazem na **environmentální výchovu** a výuku o ochraně životního prostředí.

3. Začít spolu

Začít spolu je specifický vzdělávací program zaměřený na inkluzi, který vznikl jako iniciativa pro rozmanitost ve třídách. Tento přístup je založen na principech, které podporují integraci dětí různých schopností, zázemí a potřeb do společného vzdělávacího procesu.

- **Inkluzivní vzdělávání:** Program "Začít spolu" je příkladem trendu **inkluzivního vzdělávání**, které se zaměřuje na zajištění přístupu k kvalitnímu vzdělání pro všechny děti bez ohledu na jejich výchozí podmínky, schopnosti či zázemí. Cílem je zajistit, aby se každý žák mohl rozvíjet podle svých možností.
- **Podpora spolupráce mezi dětmi:** Tento přístup klade důraz na spolupráci mezi dětmi s různými schopnostmi a na vzájemnou pomoc, což vychází z filozofie **kooperativního učení**. To podporuje týmovou práci, empatii a respekt mezi žáky.
- **Učení se z reálného života:** "Začít spolu" také propojuje učení s reálnými životními situacemi a dává žákům příležitost učit se prostřednictvím praktických aktivit a projektů. To je v souladu s moderním trendem **učení skrze projekty a kritické myšlení**.

Spojení s alternativními trendy:

Všechny tyto přístupy (domškoláctví, Zdravá škola, Začít spolu) vycházejí z principů alternativních pedagogických směrů, které kladou důraz na:

- **Individuální přístup k žákovi**
- **Holistické pojetí vzdělávání**, zahrnující nejen intelekt, ale i emoční a fyzické zdraví
- **Spolupráci a komunitní zapojení**
- **Rozvoj sociálních a emocionálních dovedností**
- **Udržitelnost a etiku**

Tyto alternativní směry se dnes stále více prolínají s moderními trendy ve vzdělávání, které upřednostňují flexibilitu, adaptabilitu, inkluzivitu a celostní přístup k rozvoji dětí a mladých lidí.

Svět vzdělávání je široký a dynamický koncept, který zahrnuje nejen formální vzdělávací systémy, ale také neformální a celoživotní vzdělávání. Dnešní svět vzdělávání je ovlivněn mnoha faktory, jako jsou technologie, globalizace, změny na pracovním trhu, environmentální výzvy a společenské změny. Jak se tyto faktory promítají do aktuálních trendů, jsme svědky mnoha zajímavých a inovativních změn.

1. Globalizace a mobilita vzdělávání

S globalizací roste vzájemná propojenost škol a univerzit po celém světě. Vzdělávací systémy se stále více zaměřují na přípravu studentů na globální výzvy, jako jsou mezikulturní porozumění, mezinárodní spolupráce a schopnost pracovat v různých kulturních a profesních prostředích.

- **Mezinárodní vzdělávací programy a výměny:** Programy jako Erasmus+ nebo Fulbright dávají studentům příležitost studovat v zahraničí, což podporuje kulturní výměnu a rozvoj globálních dovedností.
- **Globální problémy:** Vzdělávací programy jsou stále více zaměřeny na témata, která mají globální význam, jako je změna klimatu, udržitelnost, lidská práva a migrace.

2. Technologie a digitální revoluce

Technologie v posledních letech zásadně mění způsob, jakým se učíme, jak komunikujeme ve školách a jak přistupujeme k informacím.

- **Online a hybridní vzdělávání:** Technologie umožňují **online výuku**, což otevírá nové možnosti pro studenty na celém světě. Vzdělávání už není omezeno na jednu lokalitu – studenti mohou studovat z domova, odkudkoli na světě. Pandemická situace urychlila přechod na hybridní modely, které kombinují prezenční a online výuku.
- **Adaptivní učení a AI:** Technologie jako **umělá inteligence (AI)** jsou využívány k vytváření personalizovaných vzdělávacích zážitků. AI může sledovat pokrok studentů a přizpůsobit výukové materiály tak, aby vyhovovaly jejich individuálním potřebám.
- **Gamifikace a virtuální realita (VR):** Využívání herních prvků ve výuce a technologie jako VR otevírá nové možnosti pro interaktivní a zážitkové učení. Tento trend podporuje rozvoj **kreativního a angažovaného učení**.

3. Vzdělávání pro budoucí pracovní trhy

Svět práce se rychle mění a vzdělávací systémy se musí přizpůsobit novým požadavkům trhu.

- **Dovednosti pro 21. století:** Důraz je kladen na rozvoj **kritického myšlení, řešení problémů, komunikačních dovedností, digitálních kompetencí a inovace**. To znamená, že školní systémy se

stále více zaměřují na dovednosti, které jsou užitečné pro budoucí pracovní prostředí, které bude stále více automatizované a technologicky zaměřené.

- **Celoživotní učení:** Vzhledem k rychlým změnám na pracovním trhu se stává důležitým konceptem **celoživotního učení**, což znamená, že vzdělávání už není omezeno pouze na školní léta. Dospělí se musí neustále učit nové dovednosti a přizpůsobovat se novým technologiím a trendům.

4. Inkluzivní vzdělávání

Současné vzdělávací systémy se stále více zaměřují na **inkluzivitu**, tedy zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny děti, bez ohledu na jejich původ, schopnosti nebo socioekonomické podmínky.

- **Dostupnost a rovnost:** Organizace a vlády se zaměřují na odstraňování bariér pro znevýhodněné skupiny (například děti s postižením, migranty nebo děti z chudších rodin) a zajišťují, aby všichni měli rovný přístup k kvalitnímu vzdělání.
- **Speciální vzdělávací potřeby:** Vzdělávací systémy stále více akceptují potřebu přizpůsobit výuku pro žáky s různými specifickými potřebami a poskytovat jim adekvátní podporu.

5. Udržitelnost a environmentální výchova

S rostoucími obavami o změnu klimatu a ekologické výzvy se stává **environmentální vzdělávání** a udržitelnost stále důležitější součástí školních osnov.

- **Ekologická gramotnost:** Školy začínají více učit o ochraně životního prostředí, klimatických změnách, udržitelnosti a ekologických zásadách. Studenti jsou připravováni k tomu, aby se stali odpovědnými globálními občany.
- **Školy a udržitelnost:** Mnohé školy se stávají příkladem udržitelného chování, například instalací solárních panelů, podporou třídění odpadu nebo vytvářením ekologických školních zahrad.

6. Flexibilita a adaptabilita ve vzdělávání

Vzdělávací systémy po celém světě se zaměřují na zajištění **flexibility** a **adaptability** pro studenty, což je klíčové pro úspěšné zvládnutí budoucích výzev.

- **Hybridní modely výuky:** Kombinace online a prezenčního vzdělávání umožňuje studentům flexibilitu ve způsobu, jakým se učí, a nabízí možnosti přizpůsobit výuku jejich individuálním potřebám a časovým možnostem.
- **Microlearning:** Krátké, zaměřené lekce nebo mikrokurzy jsou oblíbené pro učení se novým dovednostem v krátkých časových intervalech, což podporuje rychlou adaptaci na nové požadavky.

7. Vzdělávání a psychologie

Vzdělávání se stále více zaměřuje na **psychologii učení**, tedy na to, jak studenti vnímají a zpracovávají informace, jak se motivují a jaké emocionální faktory ovlivňují jejich schopnost učit se.

- **Sociální a emocionální učení (SEL):** Tento přístup se zaměřuje na rozvoj dovedností, jako je sebereflexe, empatie, řešení konfliktů a další klíčové kompetence pro úspěšné fungování v osobním i profesním životě.

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

Emoce jsou psychické jevy, které hodnotí objekty našeho poznávání a naší činnosti, její průběh a produkty. Emoce jsou procesy, které připravují organismus jedince k akci, jsou výsledkem činnosti vývojově starší části mozku a jejich aktivita probíhá převážně na nevědomé úrovni. Na vědomé úrovni zažíváme **pocity**, které jsou důsledkem emocí.

Cít (pocit) je prožitková stránka emocí, prožíváme radost, hněv, smutek. City, ale i emoce motivují k rozmanitým aktivitám, k jednání, k myšlení. Mohou být podporou prosociálního jednání člověka, ovlivňovat kreativní chování, postoje, a to jak pozitivním, tak i negativním směrem. Mohou jednání aktivovat, doprovázet i ukončovat, podobně jako motivace. Jsou základem temperamentu.

Emoce ve škole jsou velmi důležitou součástí každodenního života studentů, učitelů a celého školního prostředí. Emoce mohou ovlivnit to, jak se studenti učí, jak komunikují, a jak se cítí v průběhu školního dne. Zde je několik příkladů, jak se emoce projevují ve škole:

1. **Strach nebo úzkost** – Studenti mohou cítit stres před zkouškami, úkoly nebo při prezentacích. Tento strach může ovlivnit jejich výkon a sebevědomí.

2. **Radost a nadšení** – Někteří studenti se těší na školní aktivity, projekty nebo dokonce na setkání se spolužáky. Pozitivní emoce mohou pomoci zlepšit motivaci a chuť do učení.
3. **Frustrace nebo zklamání** – Když se studentům nedaří, mohou cítit frustraci. Může to být v důsledku těžkých úkolů, nepochopení látky nebo neúspěchu v nějaké aktivitě.
4. **Sociální emoce** – Emoce spojené s přátelstvími, konflikty nebo příslušností ke skupinám jsou součástí školního života. Sociální interakce mohou mít silný dopad na náladu a celkové prožívání školního dne.
5. **Empatie** – Učitelé a spolužáci mohou být empaticí k ostatním, což přispívá k lepší atmosféře ve třídě a podpoře vzájemného porozumění.

Je důležité, aby školy podporovaly zdravé emoční prostředí, kde se studenti cítí bezpečně a mají možnost vyjádřit své pocity. To může zahrnovat programy zaměřené na rozvoj emoční inteligence, otevřenou komunikaci a podporu duševního zdraví.

FUNKCE EMOCÍ

Emoce mají v našem životě několik důležitých funkcí. Pomáhají nám reagovat na různé situace, rozhodovat se a komunikovat s ostatními. Např. hněvivé emoce (zlost, vztek či hněv) pomáhají tlumit fyzickou i psychickou bolest – to může vysvětlovat, proč někteří žáci využívají vulgárních výrazů.

1. Hodnotící funkce

- Emoce nám pomáhají hodnotit situace kolem nás.
- Automaticky přiřazujeme událostem význam (např. něco vnímáme jako příjemné, nebezpečné, nespravedlivé).
- Například strach nám signalizuje, že se nacházíme v ohrožující situaci, zatímco radost nám říká, že něco je pro nás pozitivní a přínosné.

2. Signální funkce

- Emoce fungují jako signál pro nás i pro ostatní lidi. Informují, že je něco škodlivé nebo užitečné.
- Naše tělo i obličej vyjadřují emoce, což umožňuje komunikaci s ostatními.
- Například pláč signalizuje smutek nebo zoufalství, úsměv ukazuje radost a otevřenost.
- Znechucení je emoce život zachraňující – bývá spojeno s čichem a chutí při zkoumání vhodné potravy.
- Morální znechucení spojené s etikou – přínos pro morální cítění a jednání člověka ve společnosti (lidé mohou zažívat psychické znechucení z chování jiných lidí).

3. Aktivační (motivační) funkce

- Emoce nás podněcují k určitému jednání nebo reakci.
- Emocionální prožitky ovlivňují nervový a hormonální systém.
- Intenzivní emoce přispívají k přípravě organismu k potřebné reakci (strach, útek, útok).
- Například strach může vést k útěku nebo obraně, zatímco hněv nás může motivovat ke konfrontaci.
- Radost nás zase může povzbudit k opakování určité činnosti, protože nám přináší uspokojení.

4. Funkce zpětné vazby

- Emoce nám pomáhají učit se z vlastních zkušeností.
- Prožitek emocí slouží jako zpětná informace o účelnosti nebo správnosti lidského počínání.
- Na základě prožitých emocí si pamatujeme, co bylo příjemné a co nepříjemné, což ovlivňuje naše budoucí rozhodování.
- Například pocit viny nás může vést k tomu, abychom příště jednali jinak a lépe.

SOUVISLOST S KOGNITIVNÍMI PROCESY

Emoce a kognitivní procesy jsou úzce propojené a vzájemně se ovlivňují. Citové stavy bývají na **poznávacích procesech** závislé. Rozvíjí se na základě toho, co vnímáme, na základě představ, myšlení, aktuální činnosti či toho, zda hodnotíme své jednání jako úspěšné či neúspěšné.

Kognitivní procesy zahrnují myšlení, vnímání, paměť, pozornost, rozhodování a učení.

1. Vliv emocí na vnímání a pozornost

- Emoce ovlivňují, na co zaměřujeme svou pozornost.
- Emocionálně významným a zajímavým situacím, objektům či informacím věnujeme zpravidla větší **pozornost** a je větší pravděpodobnost jejich **zapamatování**.
- Například strach nebo úzkost zvyšují citlivost na hrozby v okolí („tunelové vidění“ při nebezpečí).
- Pozitivní emoce mohou zlepšit kreativitu a rozšířit rozsah pozornosti.

2. Emoce a paměť

- Události spojené se silnými emocemi si pamatujeme lépe (např. traumatické nebo šťastné zážitky).
- Emoce mohou zkreslit vzpomínky – například lidé si často pamatují události podle aktuálního emočního stavu („efekt nálady“).
- Intenzivní emoce mohou blokovat krátkodobou paměť (tréma, stav ohrožení), mohou se podílet na vytěsnění určitých informací z dlouhodobé paměti (traumatické zážitky).
- Amygdala, část mozku spojená s emocemi, hraje klíčovou roli v emoční paměti.

3. Emoce a rozhodování

- Emoce ovlivňují, jaké rozhodnutí uděláme.
- Například hněv může vést k impulzivním rozhodnutím, zatímco strach může způsobit, že se budeme rozhodování vyhýbat.
- Pozitivní emoce podporují rychlejší rozhodování, ale mohou vést k větší míře riskování.

4. Emoce a motivace a učení

- Emoce mohou motivovat nebo brzdit proces učení.
- Pokud žák zažívá při činnosti úspěch, zájem a radost, je velká pravděpodobnost, že bude opakovat chování a jednání vedoucí k libému emocionálnímu prožitku. Libé emoce bývají vnímány jako odměna.
- Při zážitku neúspěchu, zklamání, trapnosti a strachu je pravděpodobné, že se bude žák snažit vyhnout situacím a činnostem, při nichž se necítil dobře.
- Pozitivní emoce (např. zvědavost, radost) zlepšují motivaci a schopnost zapamatovat si nové informace.
- Negativní emoce, jako je stres nebo úzkost, mohou blokovat schopnost se soustředit a efektivně se učit.

5. Emoční inteligence a kognitivní schopnosti

- Emoční inteligence (schopnost rozpoznávat a regulovat emoce) pomáhá efektivně využívat kognitivní procesy.
- Lidé s vyšší emoční inteligencí obvykle lépe řeší problémy, rozhodují se rozvážněji a lépe zvládají stres.

Celkově tedy emoce nejenže ovlivňují naše myšlení a chování, ale také se podílejí na tom, jak se učíme, jak si pamatujeme informace a jak se rozhodujeme.

VLIV POZITIVNÍCH A NEGATIVNÍCH EMOCÍ NA ŽÁKA A JEHO VÝKON

Emoce mají zásadní vliv na výkon žaka ve škole. Ovlivňují jeho motivaci, schopnost soustředění, zapamatování si učiva a celkovou pohodu ve vzdělávacím prostředí. Rozlišujeme pozitivní a negativní emoce, které mají odlišný dopad.

Vliv pozitivních emocí na výkon žaka

- **Zlepšení soustředění a kreativity** – Radost, nadšení nebo zvědavost pomáhají žákům lépe se soustředit a podporují tvořivé myšlení.
- **Vyšší motivace k učení** – Pozitivní emoce podporují vnitřní motivaci, což znamená, že se žák učí ne proto, že musí, ale protože ho to baví
- **Lepší paměť a učení** – Pozitivně laděný žák si snáze zapamatuje učivo, protože mozek lépe zpracovává informace v příjemném emočním stavu.
- **Větší odolnost vůči neúspěchu** – Optimističtí žáci se nevzdávají při prvním nezdaru a berou chyby jako příležitost k učení.
- **Zlepšení sociálních vztahů** – Dobrá nálada podporuje spolupráci se spolužáky i učiteli, což vytváří přátelské školní prostředí.

Vliv negativních emocí na výkon žaka

- **Snížená koncentrace a stres** – Strach, úzkost nebo hněv mohou blokovat schopnost se soustředit a efektivně přemýšlet.
- **Slabší paměť a horší výsledky** – Dlouhodobý stres a negativní emoce snižují kapacitu pracovní paměti, což vede k horším školním výkonům.
- **Nízká motivace** – Žák může ztratit chuť učit se, pokud je často vystaven nepříjemným emocím, například strachu z neúspěchu nebo tlaku ze strany učitelů a rodičů.
- **Vyhýbání se školním povinnostem** – Pokud žák spojuje školu s negativními emocemi, může se vyhýbat výuce, zkouškám nebo domácím úkolům.

- **Zhoršení vztahů se spolužáky a učiteli** – Hněv nebo frustrace mohou vést ke konfliktům a izolaci, což dále zvyšuje stres.

Emocionální atmosféra patří k rozhodujícím vlivům působícím na školní výkon a spokojenost ve škole. Navození pozitivní emocionální atmosféry bývá odrazem kvality práce učitele, přitažlivosti učiva, hodnocení žáků, vztahu mezi žáky a učitelem, interpersonální vztahů ve třídě. Učení by mělo probíhat v co nepříjemnějším prostředí za emočně motivujících podmínek, k tomu může pomoci i humor a smích, sdílení legrace upevňuje mezilidské vztahy.

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EMOČNÍ STAV ŽÁKA

Citové a emoční rozpoložení promítající se do chování a jednání žáků může být kromě věku zapříčiněno několika faktory – zralost nervového systému, predispozice a temperamentové vlastnosti. Pochopení příčin může vést k přiměřené reakci učitele, k reakci, která bude pro žáka užitečná a prospěšná.

Zralost nervového systému

Vývoj nervového systému probíhá po celou dobu školní docházky a je ukončen až kolem dvacátého roku života. Nervový systém řídí emoční reakce a jejich regulaci. S věkem a vývojem se mění schopnost dítěte zvládat emoce:

- **Malé děti** mají méně vyvinutou kontrolu emocí, reagují impulzivně.
- **Starší žáci a dospívající** díky vývoji prefrontální kůry dokážou lépe zvládat stres a regulovat své emoční projevy.
- **Nervová soustava ovlivňuje také odolnost vůči stresu** – někteří žáci jsou citlivější na emoční podněty, jiní zvládají tlak lépe.

Vrozené predispozice a temperamentové vlastnosti

Každý člověk se rodí s určitými genetickými předpoklady pro emoční prožívání.

- Geny ovlivňují, jak silně prožíváme emoce a jak jsme odolní vůči stresu.
- Například děti s vyšší vrozenou úzkostností mohou častěji zažívat stres ve škole.
- Některé děti mají přirozeně pozitivnější ladění, což jim pomáhá zvládat školní výzvy.

Navyklé habituální nálady – nálady, které se u některých jedinců opakují častěji (dětí veselé, smutné, klidné, podrážděné).

Tělesný či mentální handicap je dalším faktorem, se kterým se pojí emoční rozpoložení jedince. Žáci s tělesnými nebo duševními problémy mohou reagovat se zvýšenou citlivostí, impulzivností nebo se naopak můžou vůči škole a lidem uzavřít.

Výchovný rodinný styl také ovlivňuje emoční stav žáka.

Temperament je soubor vrozených vlastností, které ovlivňují chování a emoční reakce.

- **Sangvinik (optimistický, společenský)** – snáze se vyrovnává s neúspěchem, rychle se zotavuje z negativních emocí.
- **Cholerik (výbušný, energický)** – silně prožívá emoce, může mít potíže s kontrolou hněvu nebo frustrace.
- **Flegmatik (klidný, vyrovnaný)** – málo podléhá stresu, ale někdy postrádá motivaci.
- **Melancholik (citlivý, přemýšlivý)** – sklon k úzkostem, silně vnímá kritiku a neúspěch.

Temperament ovlivňuje, jak dítě reaguje na školní prostředí, jak se vyrovnává se stresem a jak snadno navazuje sociální vztahy.

Emoční stav žáka je výsledkem kombinace **nervového vývoje, genetických predispozic a temperamentu**. Tyto faktory určují, jak se dítě cítí ve škole, jak zvládá stres, jak se učí a jak reaguje na učitele a spolužáky. Proto je důležité přistupovat k dětem individuálně a podporovat jejich emoční pohodu.

PŘÍČINY STRESU ŽÁKŮ I UČITELŮ VE ŠKOLE

Stres ve škole je běžným jevem jak u žáků, tak u učitelů. Jeho příčiny mohou být různé a často se vzájemně ovlivňují.

Příčiny stresu u žáků:

- **Vysoké nároky na výkon** – tlak na dobré známky, přijímací zkoušky, maturita.
- **Strach ze selhání** – obavy z neúspěchu, trestu nebo zklamání rodičů a učitelů.
- **Velké množství úkolů a povinností** – domácí úkoly, testy, referáty a další povinnosti.
- **Nedostatek času na odpočinek** – kombinace školy, kroužků a dalších aktivit.

- **Šikana a sociální tlak** – konflikty se spolužáky, problémy v kolektivu, tlak na popularitu.
- **Nevhodné vyučovací metody** – monotónní výuka, stresující zkoušení, nepochopení učiva.
- **Rodinné problémy** – nefunkční rodinné zázemí, rozvod rodičů, finanční potíže.
- **Zdravotní problémy** – únava, špatná životospráva, nedostatek spánku.

Příčiny stresu u učitelů:

- **Přetížení pracovními povinnostmi** – příprava na výuku, administrativa, opravování testů.
- **Vysoká odpovědnost** – tlak na výsledky žáků, hodnocení ze strany rodičů a vedení školy.
- **Nedostatek podpory a respektu** – problémy s autoritou, náročné jednání s rodiči a vedením.
- **Kázeňské problémy ve třídě** – nevhodné chování žáků, nedisciplinovanost.
- **Špatné pracovní podmínky** – nedostatek pomůcek, přeplněné třídy, nízké platy.
- **Nedostatek času na odpočinek** – dlouhá pracovní doba, domácí příprava na výuku.
- **Emocionální vypětí** – neustálé řešení problémů žáků, osobní angažovanost.
- **Změny v systému vzdělávání** – časté reformy, byrokracie, nejistota v požadavcích.

Stres ve škole lze zmírnit vhodnými metodami výuky, podporou duševního zdraví a zlepšením podmínek pro žáky i učitele.

LEMROVÁ, S.

5a. Profesní kompetence učitele. Začínající učitel a jeho specifika s ohledem na aktuální trendy české vzdělávací politiky. Reflexe a sebereflexe v práci učitele. Další vzdělávání pedagogických pracovníků.

PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

- je komplexní soubor znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou nezbytné pro učitelskou práci (jde o požadavky na to, co má učitel znát, co má umět a jaký má být)
- profesní kompetence se skládá z dílčích neboli speciálních kompetencí:

Dle anglického odborníka Ch. Kyriacou, 7 klíčových dovedností, které představují obsah (PKU)

- **plánování a příprava** (cíle + volba nejlepších prostředků)
- **realizace vyučovací jednotky** (umět zapojit žáky)
- **řízení vyučovací jednotky** (umět udržet pozornost, zájem a aktivitu)
- **klima třídy** (umět udržet pozitivní postoje žáků k výuce)
- **kázeň** (pořádek + řešení nežádoucího chování)
- **hodnocení prospěchu žáků**
- **sebereflexe** (dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem zlepšení)

Dle Spilkové (1996)

- **odborně předmětové** (učitel musí ovládat vědecké základy předmětů)
- **psychodidaktické** (práce s učivem, vytváření příznivých podmínek pro učení, dobré pracovní klima, řízení procesu učení)
- **komunikativní** (vytváření vztahů mezi U a žáky, k sociálním partnerům školy, klimatu spolupráce)
- **organizační a řídicí** (plánování a projektování činnosti, navozování a udržování řádu a systému)
- **diagnostická** (způsob nahlížení, jak žák myslí, cítí, jedná a proč a jak mu pomoci)
- **poradenská a konzultativní** (umět poradit při řešení problémů, uplatňuje se i ve vztahu k rodičům)
- **reflexe své vlastní činnosti** (jak analyzovat vlastní práci a jak by šlo něco udělat jinak nebo lépe)

ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A JEHO SPECIFIKA

Začínající učitel se nachází v náročném období profesního růstu, kdy se musí adaptovat na školní prostředí, získat praktické zkušenosti a osvojit si efektivní výukové metody. Tento proces s sebou přináší řadu výzev i příležitostí. Začínající učitelé v českém školství se musí adaptovat nejen na běžné profesní výzvy, ale také na proměny vzdělávací politiky. Současné trendy kladou důraz na individualizaci výuky, moderní technologie, inkluzi a podporu profesního rozvoje učitelů.

Hlavní výzvy začínajícího učitele ve vztahu k aktuálním trendům Inkluze a individualizace výuky

- Zvyšuje se důraz na **inkluzivní vzdělávání**, což znamená práci s žáky s různými vzdělávacími potřebami (nadání žáci, žáci se SVP, žáci s jiným mateřským jazykem).
- Začínající učitel se musí naučit **diferencovat výuku**, používat metody přizpůsobené různým skupinám žáků.
- Spolupráce se **školním psychologem, speciálním pedagogem a asistenty pedagoga** se stává nezbytnou součástí práce.

Digitalizace vzdělávání

- **Zavádění moderních technologií do výuky** – využívání digitálních nástrojů, jako jsou interaktivní tabule, online vzdělávací platformy (Google Classroom, Moodle, EduPage).
- **Hybridní a distanční vzdělávání** – pandemie urychlila digitalizaci školství, učitelé se musí umět přizpůsobit výuce na dálku.
- Kritické myšlení a mediální gramotnost – součástí moderní výuky je práce s informacemi, boj proti dezinformacím.

Kompetenční přístup ve vzdělávání

- Rámcové vzdělávací programy (RVP) se postupně mění směrem ke **kompetenčně orientované výuce**, kde nejde jen o znalosti, ale o dovednosti využitelné v praxi.
- Učitel by měl podporovat **spolupráci, kreativitu, komunikační dovednosti a řešení problémů** namísto pouhého memorování faktů.

Administrativa a legislativní změny

- Začínající učitel se musí orientovat v **nové legislativě** – inkluzivní opatření, hodnocení, práce s ŠVP.
- Zvyšuje se administrativní zátěž spojená s **evaluací žáků, evidencí plánů a reportů**.

Specifika začínajícího učitele

- **Nedostatek zkušeností** – teoretická znalost pedagogiky často nestačí, je třeba se učit praxí.
- **Přechod z role studenta do role učitele** – nový učitel si musí vybudovat autoritu a respekt mezi žáky i kolegy.
- **Vyšší stres a pracovní zátěž** – příprava na hodiny, administrativa, zvládání kázeňských situací.
- **Náročná adaptace na školní prostředí** – začínající učitel se seznamuje s pravidly školy, očekáváními vedení i kolektivu.
- **Hledání vlastního stylu výuky** – zkoušení různých metod, hledání efektivního způsobu práce se žáky.
- **Řízení třídy a kázeň** – získání respektu žáků, udržení pořádku a motivace ve výuce.
- **Vytváření efektivních výukových plánů** – správné rozvržení učiva, volba vhodných metod.
- **Spolupráce s kolegy a vedením školy** – začlenění do pedagogického sboru, hledání podpory.
- **Práce s rodiči** – komunikace, řešení problémů, budování důvěry.
- **Rovnováha mezi prací a osobním životem** – prevence vyhoření, zvládání stresu.

Podpora začínajícího učitele

- **Mentoring a vedení** – spolupráce se zkušeným učitelem, konzultace a rady.
- **Další vzdělávání** – semináře, kurzy, sebevzdělávání v didaktice i psychologii.
- **Sebereflexe a zpětná vazba** – hodnocení vlastních hodin, přijímání konstruktivní kritiky.
- **Podpora ze strany kolegů** – sdílení zkušeností, spolupráce při přípravě výuky.

Výhody začínajícího učitele

- **Nadšení a kreativita** – chuť experimentovat, zavádět inovace do výuky.
- **Blízkost k žákům** – lepší porozumění jejich potřebám a trendům.
- **Ochota se učit a rozvíjet** – flexibilita, snaha zdokonalovat se v pedagogické praxi.

Začínající učitel se musí vyrovnat s řadou výzev, ale s dostatečnou podporou a motivací může rychle získat jistotu a stát se kvalitním pedagogem.

REFLEXE A SEBEREFLEXE V PRÁCI UČITELE

Reflexe a sebereflexe jsou klíčovými prvky profesního rozvoje učitele. Pomáhají pedagogům zlepšovat jejich výuku, efektivně reagovat na potřeby žáků a osobnostně růst.

Reflexe – zpětné hodnocení a analyzování výuky, často na základě zpětné vazby od žáků, kolegů nebo mentorů.

Sebereflexe – individuální hodnocení vlastní práce, schopnost kriticky se podívat na své metody, přístup k žákům a vlastní profesní růst.

Švec (1996) **sebereflexí** rozumíme uvědomování si svých (učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací. Dochází při tom k popisu, analýze, hodnocení, uspořádávání a zobecňování vlastních pedagogických zkušeností a poznatků.

Učitel cítí potřebu **zamýšlet se nad svou prací když:**

- se setká s **problémovou situací**, kterou musel nebo teprve bude muset řešit
- **hodnotí výsledky své činnosti** za určité období
- **zkoušel nový postup** a hodnotí jeho výsledky
- je podněcován k **vyjádření svého názoru** na aktuální pedagogický problém (např. s kolegy)
- **srovnává se s kolegy**, kterého viděl při práci, nebo když viděl videozáznam pedagogické činnosti jiného učitele
- se **setkává s novými poznatky** z oblasti věd o edukaci a uvažuje o jejich zařazení do systému vlastní pedagogické činnosti
- je **vyzván k sebehodnocení** (při rozboru hospitace)

Funkce sebereflexe

- **funkce poznávací** – uvědomuji si, jaký jsem učitel, jaké mám problémy, jak je obvykle řeším
- **funkce zpětnovazební** – uvědomuji si, jak na moje zásahy v určitých situacích reagují žáci, kolegové, rodiče
- **funkce rozvíjející** – poskytuje náměty k dalšímu sebezdokonalování
- **funkce preventivní** – můžu si promyslet svoje budoucí reagování v určitých situacích a vyhnout se případným konfliktům
- **funkce relaxační** – připomínka příjemných prožitků z pedagogických situací přináší pocit uspokojení a uvolnění.

Metody reflexe a sebereflexe

1 Formální metody reflexe

- **Pozorování výuky** – zpětná vazba od mentorů, kolegů, vedení školy (při hospitaci)
- **Rozhovory a konzultace** – sdílení zkušeností s kolegy, odborníky, školním psychologem.
- **Analýza žákovských výsledků** – hodnocení, testy, projekty jako ukazatel efektivity výuky.

2 Neformální metody sebereflexe

- **Vedení pedagogického deníku** – zapisování poznámek o úspěšných i problematických hodinách.
- **Hodnocení vlastního výkonu** – co se podařilo, co bylo neefektivní, co by se dalo vylepšit?
- **Nahrávání vlastní výuky** – sledování a analýza vlastního projevu, dynamiky ve třídě.
- **Zpětná vazba od žáků** – diskuse, anonymní dotazníky, reflexe na konci hodiny.

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je klíčovou součástí profesního rozvoje učitelů.

Umožňuje jim získávat nové znalosti, dovednosti a kompetence, které odpovídají moderním trendům ve vzdělávání.

1. Cíle DVPP

- **Zvyšování kvalifikace** – učitelé si mohou rozšiřovat své odborné znalosti.
- **Adaptace na změny ve školství** – nové metody výuky, práce s digitálními technologiemi.
- **Podpora inovací** – zapojení moderních trendů (např. inkluze, projektová výuka, digitální kompetence).
- **Prevence syndromu vyhoření** – workshopy zaměřené na psychohygienu, efektivní řízení času.

2. Formy dalšího vzdělávání

- **Kurzy a semináře** – organizované vysokými školami, pedagogickými centry, soukromými institucemi.
- **E-learning a webináře** – online formy vzdělávání umožňují flexibilitu a přístup k aktuálním informacím.
- **Mentoring a koučink** – spolupráce se zkušenějšími kolegy pro sdílení praxe a metodických postupů.
- **Samostudium** – knihy, odborné články, sledování vzdělávacích konferencí a diskusních fór.
- **Konference a workshopy** – prostor pro sdílení zkušeností s kolegy a odborníky z praxe.
- **Další kvalifikační studium** – umožňuje učitelům získat specializaci (např. speciální pedagogika, ICT koordinátor).

3. Podporované oblasti vzdělávání

- **Didaktika a metodologie výuky** – nové výukové metody, formativní hodnocení, projektová výuka.
- **Digitální kompetence** – využívání technologií ve výuce (Google Classroom, interaktivní tabule).
- **Inkluzivní vzdělávání** – práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- **Mediální a informační gramotnost** – kritické myšlení, práce s informacemi.
- **Osobnostní rozvoj** – zvládání stresu, efektivní komunikace, prevence syndromu vyhoření.

4. Financování DVPP

- **Podpora z Ministerstva školství (MŠMT)** – dotace na DVPP v rámci různých programů.
- **Evropské fondy** – financování vzdělávacích programů z operačních programů (např. OP JAK).
- **Individuální financování** – některé kurzy si pedagogové hradí sami nebo s podporou školy.

5. Přínosy DVPP pro pedagogy i žáky

- **Pedagogové** – profesní růst, zvýšení kvalifikace, lepší zvládání výukových výzev.
- **Žáci** – kvalitnější výuka, moderní metody vzdělávání, větší zapojení do výuky.
- **Škola** – lepší výsledky žáků, inovativní přístupy, konkurenceschopnost.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je klíčové pro moderní školství. Podporuje inovace ve výuce, zlepšuje kompetence učitelů a přispívá ke zkvalitnění vzdělávání. Pravidelné DVPP je proto nejen doporučeno, ale i nutné pro udržení kvality vzdělávacího procesu.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Didaktika sekundární školy*
KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*

5b. Kreativita ve škole a v práci učitele a žáka: Vymezení termínu kreativita. 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.)

VYMEZENÍ TERMÍNU KREATIVITA

Kreativita (tvořivost) je označení pro soubor schopností, které umožňují uměleckou, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost. Není tedy spojena pouze s uměleckou oblastí. Projevuje se jako vynalézavost, vznik nového, originálního díla nebo myšlenky, popřípadě jako tvůrčí řešení problémů. Jedná se o kombinaci vlastností a dovedností.

Kreativita ve škole je klíčová pro rozvoj kritického myšlení, samostatnosti a inovativního přístupu k řešení problémů. Bohužel se často setkáváme s tím, že školní systém podporuje spíše memorování než tvořivost.

VÝZNAM ROZVÍJENÍ KREATIVITY

Kreativita je základní dovednost, která je důležitá ve všech aspektech života, při řešení problémů, v komunikaci s ostatními, při hledání způsobů jak něco změnit. Patří mezi jednu z nejžádanějších dovedností na trhu práce. V tvořivé práci člověk nachází smysl, seberealizaci a štěstí, což jsou důležité atributy pro spokojený život.

Rozvíjení kreativity ve školství má velký význam, protože přispívá nejen k akademickému růstu žáků, ale také k jejich osobnímu a profesnímu rozvoji. Kreativita ve škole podporuje schopnost inovace, flexibilitu a kritické myšlení, což jsou klíčové dovednosti pro úspěch v moderním světě. V rámci vzdělávacího systému je stavěna do pozice kompetence nebo dovednosti.

Podpora problémového myšlení

Kreativní výuka pomáhá žákům přemýšlet o problémech jinak, hledat různé způsoby řešení a nebát se chybovat. Tato schopnost je užitečná nejen ve škole, ale i v životě a profesní dráze.

Rozvoj inovativních schopností

Kreativní žáci mají tendenci přicházet s novými nápady a řešeními, což je dovednost, která je velmi ceněná ve všech oblastech, od technologií po umění a podnikání.

Zvýšení motivace a angažovanosti

Kreativní přístupy k výuce zvyšují zájem žáků o předmět, protože jim umožňují aktivně se zapojit, experimentovat a prozkoumávat nové koncepty. Motivovaní žáci jsou více zapojeni do procesu učení a jsou otevřenější novým zkušenostem.

Podpora sebevyjádření a emocionálního rozvoje

Kreativita umožňuje žákům vyjadřovat své pocity, myšlenky a nápady. Pomáhá jim rozvíjet sebevědomí a porozumění vlastnímu potenciálu. Tato emocionální složka je důležitá pro celkový rozvoj osobnosti.

Příprava na rychle se měnící svět

V dnešním rychle se měnícím světě je schopnost přizpůsobit se novým výzvám a vymýšlet inovativní řešení klíčová. Kreativita poskytuje nástroje pro adaptabilitu, což je nezbytné pro úspěšné fungování v profesním i osobním životě.

Podpora spolupráce

Kreativní proces často zahrnuje spolupráci s ostatními. Učení se, jak společně pracovat na tvořivých projektech, rozvíjí dovednosti týmové práce, komunikace a vyjednávání.

Rozvoj kritického myšlení

Kreativita není jen o generování nových nápadů, ale také o hodnocení a kritickém přístupu k těmto nápadům. Tento aspekt podporuje schopnost analyzovat, hodnotit a vybrat nejlepší řešení.

Kreativita jako nástroj pro inkluzivní vzdělávání:

Kreativní metody mohou být velmi efektivní i v inkluzivním vzdělávání, kde se jedinečné přístupy přizpůsobují různým potřebám žáků, včetně těch, kteří mají specifické vzdělávací potřeby.

Celkově kreativita v rámci školství umožňuje studentům nejen se učit, ale i prožívat učení jako aktivní, interaktivní a dynamický proces, který je připravuje na komplexní výzvy reálného života.

DŮLEŽITOST KREATIVITY PRO ŽÁKY

Kreativita má pro žáky obrovský význam, protože nejen podporuje jejich akademický růst, ale také zajišťuje rozvoj osobních dovedností, které jsou nezbytné pro život v moderní společnosti. Schopnost tvořit, inovovat a přistupovat k problémům s otevřenou myslí je klíčová nejen pro úspěch ve škole, ale i pro úspěšnou kariéru a spokojený osobní život.

Kreativita motivuje děti k učení – když se žáci soustředí na tvůrčí cíl, jsou více pohlceni učním a jsou motivovanější k získání dovedností, které potřebují k jeho dosažení. 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 v práci, kterou dělají.

Tyto tři podmínky ve škole snadno naplňují například tvůrčí projekty.

Kreativita zlepšuje kognitivní dovednosti – učitelé, kteří v hodinách často zadávají kreativní úkoly, častěji pozorují u svých žáků kognitivní dovednosti vyššího řádu – řešení problémů, kritické myšlení, propojování školních předmětů. Pokud učitelé kombinují tvořivost s využitím technologií, dosahují ještě lepších výsledků.

Kreativita podporuje emocionální rozvoj – tvůrčí proces zahrnuje mnoho pokusů a omylů. Lehký neúspěch buduje odolnost a učí žáky překonávat obtíže, aby dosáhli úspěchu. Úspěch vzbuzuje sebedůvěru, což pomáhá sebevědomí a emocionálnímu rozvoji.

Kreativita může nadchnout i nemotivované žáky – žáci mohou mít problémy v učení, dokud jim není zadán kreativní projekt. Pokud je žákům povoleno popustit uzdu své kreativity nebo prozkoumat téma, které je osobně zajímavé, může být proměna překvapivá.

KREATIVNÍ TECHNIKY A MOŽNOSTI JEJICH VYUŽITÍ VE ŠKOLNÍ VÝUCE

Kreativní techniky jsou skvělým nástrojem, který může výrazně obohatit školní výuku, podporovat kreativitu a zlepšit zapojení studentů. Zde je několik technik, které mohou být využity ve školní výuce:

1. Brainstorming

- **Popis:** Brainstorming je technika, při které se jednotlivci nebo skupiny snaží generovat co nejvíce nápadů na určité téma, bez ohledu na to, jak jsou nápady neobvyklé nebo neproveditelné. Cílem je vytvářet otevřené prostředí, kde jsou vítány všechny nápady.
- **Využití ve výuce:** Brainstorming lze použít například při výuce nového tématu. Učitel může začít diskusi o určitém tématu tím, že požádá studenty, aby přemýšleli o všech možných nápadech, jak by téma mohli zpracovat. Tento proces rozvíjí kritické myšlení, kreativitu a schopnost spolupráce.

2. Brainwriting (psaní nápadů)

- **Popis:** Brainwriting je podobné brainstorming, ale místo mluvení si studenti píšou své nápady na papír. Poté si papíry vyměňují, čímž mohou přidávat nové nápady na základě toho, co napsali ostatní.
- **Využití ve výuce:** Brainwriting je užitečný, když je třeba generovat mnoho nápadů rychle a studenti mohou mít různé myšlenky, které by se v tradičním brainstormingu nemusely dostat na povrch.

3. Craford slip

- **Popis:** Na předem připravený papír žáci odpovídají na otázky, odpověď nesmí být nikdy stejná a nesmí popisovat. Na každou otázku je jedna minuta. Všechny ostatní otázky jsou stejné jako první.
- **Využití ve výuce:** Metoda je vhodná na řešení vztahů ve třídě, učí žáky přemýšlet nad problémem ze všech stran.

4. Tři role

- **Popis:** Skupina o třech lidech dostane úkol či problém, každý žák ve skupině má svou roli, kterou nemění (vizionář, realizátor, kritik)

5. Metoda náhodného postupu

- **Popis:** Metoda pracuje se slovy, vezme se jakýkoliv text, který vůbec nesouvisí s tématem, ke kterému se budou hledat nápady. Náhodným listováním a zapíchnutím prstu se získá 3-5 slov, která budou výchozí pro přemýšlení. Následně se věnuje tématu a v souvislosti s náhodně vybranými slovy se vymýšlí nápady k tématu

6. Myšlenkové mapy

- **Popis:** Myšlenkové mapy jsou vizuální nástroje, které pomáhají zobrazit vztahy mezi různými informacemi. Začínají se středovým nápadem nebo tématem a větví se do podrobností nebo souvisejících konceptů.
- **Využití ve výuce:** Myšlenkové mapy mohou být využity k vizualizaci složitých konceptů nebo organizování myšlenek při psaní referátů, přípravě na testy nebo projektové práci.

7. Kreativní psaní

- **Popis:** Kreativní psaní zahrnuje různé formy literárního projevu, jako jsou příběhy, básně nebo eseje, a zaměřuje se na použití imaginace a osobního stylu.
- **Využití ve výuce:** Učitelé mohou studenty povzbudit k tomu, aby psali o tématech, která jsou pro ně zajímavá, čímž se podporuje kreativní vyjadřování a schopnost rozvíjet vlastní názory.

8. Role-playing (hraní rolí)

- **Popis:** Role-playing je technika, kdy si studenti představují, že jsou v určité roli, a ztvárňují různé scénáře. Pomáhá to zlepšit empatii a porozumění komplexním problémům.
- **Využití ve výuce:** Role-playing může pomoci studentům lépe pochopit historické události, vědecké objevy nebo různé teorie, protože si představí, jaké by bylo být součástí těchto událostí nebo konceptů.

9. Kreativní problémové řešení

- **Popis:** Tato technika se zaměřuje na identifikaci problémů a hledání kreativních řešení, které nejsou zřejmé nebo běžné.
- **Využití ve výuce:** Tato technika může být použita ve všech předmětech k povzbuzení studentů, aby se zaměřili na neobvyklé nebo inovativní způsoby řešení problémů.

Každá z těchto technik rozvíjí kreativní myšlení, schopnost práce v týmu a dovednosti v komunikaci. Využití kreativních technik ve výuce nejen podporuje aktivní účast studentů, ale také jim poskytuje nástroje k rozvoji kritického myšlení a schopnosti řešit problémy novým a inovativním způsobem.

LEMROVÁ

6a. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v pojetí RVP. Systémy podpůrných opatření žáků. Didaktické zásady v práci učitele s heterogenní skupinou.

ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V POJETÍ RVP

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tito žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje škola a školské zařízení.

Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení na základě plánu pedagogické podpory (PLPP). Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Závazný rámec pro obsahové a organizační zabezpečení základního vzdělávání všech žáků vymezuje RVP ZV, který je východiskem pro tvorbu ŠVP. Podle ŠVP se uskutečňuje vzdělávání všech žáků dané školy. Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování **PLPP** a pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně podkladem pro tvorbu **IVP**. PLPP a IVP zpracovává škola.

Na úrovni IVP je možné na doporučení ŠPZ (v případech stanovených Přílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.) v rámci podpůrných opatření **upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP**, případně **upravit vzdělávací obsah** tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků a aby vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima.

Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními spočívajícími v úpravě vzdělávacích obsahů může být v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání zařazována do IVP na doporučení ŠPZ **speciálně pedagogická a pedagogická intervence**. Počet vyučovacích hodin předmětů speciálně pedagogické péče je v závislosti na stupni podpory stanoven v Příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Časová dotace na předměty speciálně pedagogické péče je poskytována z disponibilní časové dotace.

Typy postižení

Zrakové postižení – slepota, zbytky zraku, slabozrakost, refrakční vady, postižení binokulárního vidění

Sluchové postižení – hluchota, zbytky sluchu, nedoslýchavost

Řečové postižení – nemluvnost, neurózy řeči, vady výslovnosti, poruchy plynulosti řeči

Tělesné postižení a nemoci – postižení horních končetin, dolních končetin, postižení páteře, omezení lokomoce

Mentální postižení – lehká, střední, těžká, hluboká mentální retardace

Žáci s poruchami učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie

Kombinované postižení

SYSTÉMY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ ŽÁKŮ

Ve školství v České republice se stupně podpůrných opatření vztahují k potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto potřeby mohou vycházet z různých faktorů, jako jsou například zdravotní postižení, poruchy učení, chování nebo emocionální problémy. Podpůrná opatření jsou navržena tak, aby zajistila rovné příležitosti pro všechny žáky a umožnila jim dosahovat co nejlepších výsledků ve vzdělávání.

Stupně podpůrných opatření ve školství:

1. Stupeň 1 – Základní podpora

Tento stupeň je určen pro žáky, kteří mají mírné nebo dočasné potřeby. Učitelé poskytují běžnou podporu v rámci vyučovacího procesu, například:

- Úpravy vyučovacího stylu (např. delší čas na úkoly, zjednodušené instrukce).
- Pomůcky a metody podporující žáky (např. vizuální pomůcky, přizpůsobení učebních materiálů).
- Různé formy zpětné vazby a individuální přístup.

2. Stupeň 2 – Rozšířená podpora

Tento stupeň je určen pro žáky, kteří potřebují intenzivnější pomoc, než je standardní podpora. Může zahrnovat:

- **Asistenta pedagoga**, který pomáhá žákovi s integrací do kolektivu a s výukou.
- **Speciální vzdělávací pomůcky** (např. počítačové programy, speciální knihy).
- Úpravy vyučování (např. individualizované vzdělávací plány, podpora v oblasti sociálních dovedností).
- Možnost využívání **speciálních metod výuky** (např. Logopedické pomůcky).
- V některých případech mohou být organizovány i **individuální konzultace** s odborníky (např. pedagogickým psychologem nebo logopedem).

3. Stupeň 3 – Speciální podpora

Tento stupeň je určen pro žáky, kteří mají náročnější speciální potřeby a vyžadují individuální a intenzivní podporu. Může zahrnovat:

- **Individuální vzdělávací plán (IVP)**, který je vytvořen pro konkrétního žáka a vychází z jeho individuálních potřeb.
- **Speciální školy nebo speciální třídy**, pokud žákova potřeba podpory není slučitelná s běžnou školní výukou.
- **Častější zapojení odborníků**, jako jsou psychologové, logopedi nebo speciální pedagogové.

- Rozšířené časové možnosti pro plnění úkolů, úpravy testů a zkoušek (např. delší čas na vypracování úkolů).

4. Stupeň 4 – Podpůrná opatření s odbornou intervencí

Tento stupeň je určen pro žáky, kteří potřebují maximální podporu, ať už vzhledem k těžkému zdravotnímu postižení, poruchám chování nebo duševním problémům. Podpůrná opatření mohou zahrnovat:

- **Individuální a intenzivní pedagogická intervence**, která může zahrnovat např. speciální metodiky a programy.
- **Terapeutické zásahy**, např. v případě psychoterapie, fyzioterapie nebo ergoterapie.
- **Vzdělávání v jiném prostředí**, pokud je to nezbytné pro žákův rozvoj, například ve speciálních školách.
- **Dohled a podpora odborníků**, jako jsou psychologové, terapeuti nebo pedagogové se specializací na dané potřeby.

Jak to funguje v praxi:

Pokud se u žáka projeví speciální vzdělávací potřeby, školní poradenský tým (např. školní psycholog, speciální pedagog, třídní učitel) provede vyhodnocení a doporučí vhodnou míru podpory. Podpůrná opatření se mohou upravovat podle aktuálních potřeb žáka a pravidelně se přehodnocují, aby zajistily, že žák dostává odpovídající podporu k dosažení svých vzdělávacích cílů.

Tento systém je flexibilní, což znamená, že žák může postupně přecházet mezi stupni podpory v závislosti na vývoji jeho potřeb a pokroku v oblasti vzdělávání.

DIDAKTICKÉ ZÁSADY V PRÁCI UČITELE S HETEROGENNÍ SKUPINOU

V práci učitele s **heterogenní skupinou žáků** (tedy třídou, kde jsou žáci různého věku, úrovně znalostí, schopností, kulturního zázemí či speciálních vzdělávacích potřeb) je klíčové uplatňovat vhodné **didaktické zásady**, které umožní efektivní výuku a zajistí, že všichni žáci dostanou odpovídající podporu.

Základní didaktické zásady v práci s heterogenní skupinou

1. Zásada individualizace a diferenciací

- Učitel přizpůsobuje metody a formy výuky jednotlivým žákům podle jejich schopností, tempa učení a potřeb.
- Použití **diferencovaných úkolů** (např. úkoly s různou obtížností, možnost volby mezi úkoly).
- Skupinová práce, kde každý žák může přispět podle svých schopností.

2. Zásada přiměřenosti

- Učivo a požadavky musí odpovídat možnostem žáků, aby nebyli přetěžováni ani se nenučili.
- Použití **zóny nejbližšího vývoje** (Vygotskij) – zadávání úkolů, které jsou mírně nad aktuální úrovní žáků, ale dosažitelné s podporou.

3. Zásada názornosti

- Použití různých **vizuálních, auditivních a praktických pomůcek** k usnadnění pochopení učiva.
- Využití reálných příkladů, modelů, schémat, digitálních technologií, interaktivních tabulí.

4. Zásada aktivity a motivace

- Žáci by měli být aktivně zapojeni do procesu učení (diskuse, projekty, praktická cvičení).
- Využití **her, problémového učení, badatelských metod**.
- Motivace prostřednictvím **pochvaly, zpětné vazby a propojení učiva s reálným životem**.

5. Zásada soustavnosti a systematickosti

- Učivo by mělo být logicky strukturované a navazující.
- Učitel vede žáky k **opakování, procvičování a propojování poznatků** z různých oblastí.

6. Zásada zpětné vazby a hodnocení

- Pravidelné a **konstruktivní hodnocení**, které zohledňuje individuální pokrok žáků.
- Formativní hodnocení – učitel poskytuje **průběžnou zpětnou vazbu**, ne pouze známky.

7. Zásada spolupráce a sociálního učení

- Podpora **kooperativního učení** – žáci pracují ve skupinách, učí se spolupracovat.
- Využití **metody vrstevnického učení** (starší nebo pokročilejší žáci pomáhají mladším nebo slabším spolužákům).

8. Zásada využívání různorodých metod výuky

- Kombinace **frontální výuky, skupinové práce, samostatného objevování, projektového učení, digitálních technologií**.
- Použití **diferencované výuky** – různé úkoly podle schopností žáků.

Praktické metody a strategie pro práci s heterogenní třídou

- **Stanoviště (station learning)** – žáci pracují na různých úkolech podle své úrovně.
- **Projektová výuka** – umožňuje individualizaci práce a zapojení všech žáků.
- **Heuristické metody** – podpora objevování a aktivního přístupu k učení.

Díky těmto zásadám a metodám se učitel může lépe vypořádat s rozdílnými schopnostmi a potřebami žáků a zajistit efektivní vzdělávání pro každého.

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

Za základní činitele vývoje jedince jsou považovány jak vlivy **biologické**, tak sociální. Stále častěji jsou zdůrazňovány **vlivy psychologické**, jako je naše **vlastní aktivita a rozhodování a naše tendence k seberealizaci a sebevýchově**.

Determinace

- určení, vymezení, podmíněnost nějakého jevu, děje, jeho odlišení od jiných
- vymezení pojmu určením jeho obsahu a rozsahu
- v psychologii – podmíněnost prožívání, chování a jednání

Determinismus – teoretická pozice o objektivní zákonitosti všeobecně příčinné podmíněnosti všeho dění, důsledky pro výchovu. Mechanické pojetí determinismu omezuje člověka v jeho aktivitě, tlačí ho do pasivity a je projevem fatalismu, tj. přesvědčení, že vše, tedy i lidský život, je předem určen a je věcí osudu.

Psychologický determinismus – zdůrazňuje akceptování veškerého chování, myšlenek a pocitů jako nevyhnutelného (zákonitého) výsledku komplexu psychologických zákonů, popisujících lidské chování jako **vztah mezi příčinou a jejím důsledkem**. Vše má svou příčinu, všechny události jsou zákonité a odrážejí vztahy mezi tím, co předchází a tím, co následuje. Pojetí psychologického determinismu může člověku dodávat životní jistotu a smysluplnost.

Biologičtí činitelé

- dědičnost
- mozek a nervová soustava
- endokrinní systém
- pudy a primární potřeby

Kulturní a sociální činitelé

- vliv dané kultury – pravidla a předepsané způsoby chování
- vliv interpersonálních a skupinových vztahů
- kulturní a sociální vzorce chování – socializační činitelé, socializace, příkazy a zákazy

Duchovní činitelé

- náboženství

1. Biologičtí činitelé

- Ovlivňují psychiku jedince prostřednictvím dědičnosti, nervové soustavy a hormonů.
- **Dědičnost** – Geny a chromozomy určují vrozené dispozice (temperament, intelekt, sklony k nemocem). Výsledkem interakce dědičnosti a prostředí je fenotyp.
- **Mozek a nervová soustava** – Mozek je „sídlem psychiky“. Nervové impulsy se přenášejí mezi neurony pomocí synapsí. Levá hemisféra je spojena s logikou a řečí, pravá s emocemi a představivostí.
- **Endokrinní systém** – Hormony ovlivňují psychiku a chování (např. adrenalin a noradrenalin při stresu, hormony štítné žlázy pro nervovou stabilitu).
- **Pudy a primární potřeby** – Biologické potřeby (hlad, žízeň, vyhýbání se bolesti) motivují chování a jsou úzce propojeny s instinkty a hormonálním řízením.

2. Kulturní a sociální činitelé

- Člověk je formován prostředím, v němž žije.

- **Kulturní determinace** – Hodnoty, normy a tradice společnosti ovlivňují myšlení a chování.
- **Sociální determinace** – Vztahy a interakce s rodinou, vrstevníky a společností utvářejí osobnost.

Kulturní determinace

- Kultura zahrnuje materiální a duchovní statky, které se předávají mezi generacemi.
- Ovlivňuje způsob života – bydlení, oblékání, stravování, partnerské vztahy, výchovu, hodnoty (morálku) a pohled na dobro a zlo.
- Kultura určuje pravidla chování a poskytuje znalosti potřebné pro přežití.

Sociální determinace

- Ovlivňuje interpersonální vztahy a vztahy ve skupinách, do nichž jedinec vstupuje (rodina, partnerství, pracovní vztahy, skupiny).
- Tyto vztahy formují osobnost a chování jedince.

Kulturní a sociální vzorce chování

- **Kulturní vzorce chování** jsou doporučené způsoby jednání, které kultura podporuje.
- **Sociální vzorce chování** ovlivňují sociální vztahy a jsou prosazovány prostřednictvím socializačních činitelů.
- Tyto vzorce zahrnují příkazy a zákazy, které jsou spojeny se **sankčním systémem** (odměny za správné chování, tresty za nesprávné).

Socializace jako proces

- Socializace je celoživotní proces, ve kterém jedinec postupně přebírá normy a hodnoty společnosti.
- Probíhá v etapách, závisí na vývoji jedince a potřebách společnosti, a začíná narozením a končí smrtí.

3. Duchovní činitelé

- Duchovní determinace spočívá v hledání něčeho, co přesahuje jedince, co dává smysl a vymezuje prostor současného bytí.
- **Potřeba náboženství** – Lidé hledají smysl života, což se projevuje touhou po náboženství.
- Náboženství a náboženské systémy nabízejí duchovní přístup k existenci a pomáhají uspokojit touhu po smyslu života.

PLEVOVÁ, PETROVÁ. *Obecná psychologie*

PORUCHY CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ

Problémové chování:

- Může se projevovat různými způsoby, od drobného rušivého až po úmyslnou agresi.
- Problémové chování je problémem, pokud porušuje obecně platné normy, a to za předpokladu, že jedinec normy chápe, ale nerespektuje je.
- Výjimky jsou:
 - Nižší úroveň rozumových schopností.
 - Odlišné sociokulturní prostředí.
 - Děti v předškolním věku (nemají ustálené morální normy).

Klasifikace podle kvality a nebezpečnosti pro společnost.

- **Disociální chování:** Mírná forma problémového chování, ovlivnitelné běžnými výchovnými nástroji (např. lži, neposlušnost, zlozvyky).
- **Asociální chování:** Porušování morálních norem, ale ne právních, vyžaduje speciálně pedagogický přístup (např. krádeže, záškoláctví).
- **Antisociální chování:** Nejzávažnější forma, poškozuje společnost a jednotlivce, zahrnuje porušování zákonů (např. krádeže, loupeže, trestné činy).
- **Delikventní chování:** Překračuje hranice morálních a právních norem, může jít o přestupky nebo závažné trestné činy (juvenilní delikvence).

Agrese a agresivita:

- **Agrese:** Konání nebo jednání s cílem poškodit objekt nebo osobu.
- **Agresivita:** Osobní dispozice, trvalé nastavení k agresivnímu chování.
- **Agrese** je projev chování, zatímco **agresivita** je osobnostní vlastnost.

Klasifikace agresivního chování:

- **Podle prostředků:**
 - **Verbální:** Psychické poškození (urážky, hrozby, nadávky).
 - **Fyzické:** Ohrožování tělem nebo zbraní.
- **Podle cíle:**
 - **Přímé:** Zaměřeno přímo na objekt.
 - **Nepřímé:** Poškození věcí, které mají hodnotu pro oběť.
 - **Reaktivní:** Krátkodobá reakce s afektem vzteku.
 - **Instrumentální:** Nástroj k dosažení cíle (např. pomluva).

Faktory ovlivňující agresivitu:

- **Genetika a biologické faktory:** Agresivita je součástí přirozenosti všech živočichů, ovlivněná testosteronem u mužů.
- **Vnější faktory:** Učení, kultura, rodinné prostředí (agresivní rodiče mohou mít agresivní děti).
- **Rizikové faktory:** Nízká socioekonomická úroveň, rodinné neshody, delikvence rodičů, odloučení od rodičů.

Pozitivní stránka agresivity:

- Pomáhá při vývoji, motivaci, sebeprosazení a v krizových situacích může zachránit život (sebeobrana).
- **Socializovaná agresivita** je součástí asertivity.

Techniky tlumení agresivního chování:

1. **Pozitivní posílení:**
 - Posilování žádoucího chování, které je neslučitelné s agresivním.
 - Odměna za žádoucí chování by měla přijít ihned po jeho projevení.
2. **Vyhasínání:**
 - Ignorování agresivního chování (u mírnějších projevů).
 - Aplikuje se s pozitivním posílením, aby se agresivní chování přestalo posilovat.
3. **Izolace:**
 - Pro častější a intenzivnější agresivní chování.
 - Dítě je izolováno na krátkou dobu (3-5 minut) v prostoru, který neovlivňuje agresi.
 - Vhodné, pokud je pro dítě trestem, že přišlo o aktivity.
4. **Technika bodování:**
 - Přidělování bodů za žádoucí chování a odnímání bodů za nevhodné.
 - Systém musí být dobře promyšlen a dodržován.
 - Získané body mohou být vyměněny za pozitivní aktivity, např. výlet nebo kino.

Porucha opozičního vzdorů:

- Obvykle se vyskytuje v předškolním věku, může být diagnostikována do 10 let.
- Jde o negativismus, vzdor a opoziční chování, které je přirozenou součástí vývoje (vrcholí kolem 3 let).
- Dítě vykazuje výrazné vzdorovité, neposlušné chování, odpor k autoritám, nepřátelské postoje.
- Nevkazuje znaky delikventních činů, extrémní agrese nebo disociálního chování.
- Častěji se vyskytuje u chlapců a může být spojeno s ADHD.

Agresivní poruchy chování:

1. Násilné porušování práv ostatních, považováno za nejzávažnější poruchu.
2. **Typy agresivního chování:**
 1. **První typ:** Nadměrná agrese v intenzitě i četnosti, bez empatie, emoční plochost, radost z agrese, opilost mocí, sadistické tendence.
 2. **Druhý typ:** Impulzivní agrese, chybí úmysl, ale cítí vinu, méně závažná odchylka.
3. Násilné chování může zahrnovat týrání lidí, zvířat, vandalismus nebo šikanu.

Šikana:

- Cílené, násilné a agresivní chování vůči slabším jedincům, kteří nemohou uniknout nebo se účinně bránit.
- Projev zneužití moci a postavení.
- Je považována za závažnou agresivní poruchu chování.

Varianty šikany:

- **Skrytá šikana:** Sociální izolace, vyloučení z kolektivu.

- **Zjevná šikana:**
 - Fyzické násilí (bití, strkání).
 - Psychické ponižování (nadávání, zesměšňování).
 - Destruktivní aktivity (ničení majetku oběti).
- **Typy agresorů:**
 - **Hrubíán:** Používá fyzickou sílu, vyžaduje poslušnost, mívá problémy s výchovou.
 - **Slušňák:** Ublíží tajně, vynalézavý, často má pomahače, vypadá slušně, ale trpí přísnou výchovou.
 - **Srandista:** Agrese pro pozornost kolektivu, verbální šikana, zesměšňování.
 - **Agresor ekonomické šikany:** Dítě z bohaté rodiny, které šikanuje děti s nižším materiálním standardem.

Důsledky šikany pro agresora:

- U nepotrestané šikany dochází k fixaci antisociálních postojů.
- Agresori mají větší pravděpodobnost stát se členy pochybných part v adolescenci.
- V dospělosti se mohou dostat do konfliktů se zákonem a vykazovat vyšší riziko kriminalizace.

Důsledky šikany pro oběť:

- Silný sociální stres, ohrožení psychického a somatického zdraví.
- Oběti mají problémy s navázáním důvěrného vztahu, strach z nových situací a úspěchu.
- Riziko pokusů o sebevraždu, psychické poškození, nižší sebeúcta.
- V dospělosti mohou vykazovat sklony k úzkosti, depresi a osamělosti.

Vlastnosti šikanovaných obětí:

- Oběti bývají často tiché, plaché, s nízkým sebevědomím.
- Neschopné skrýt strach, mají nízký sociální status, často jsou osamocené.
- Fyzičtí slabší, emočně křehké, těžko reagují na zátěžové situace.

Neagresivní poruchy chování:

1. Lhaní:

- Učitel: Projev odmítnutí respektu k autoritě.
- Rodiče: Projev nedůvěry dítěte vůči nim.
- Lhaní může být únikem z nepříjemné situace, kterou dítě nedovede jinak řešit.
- **Konfabulace (smyšlenky):** U předškolních dětí jde o bohatou fantazii, která není poruchou chování, ale součástí magického myšlení.
- **Pravá lež:** Má úmysl a vědomí nepravdivosti.
 - **Úmysl lhát:** Může jít o vyhnutí se trestu, problému, získání pochvaly, nebo pomstu (např. lhaní, aby situaci zkomplikovalo nebo poškodilo jiného).
 - Nejčastější formou je zapírání a vymlouvání ve vztahu ke školním povinnostem.

2. Záškoláctví:

- Častá bezdůvodná nepřítomnost žáka nebo studenta ve škole.
- Záškoláctví může souviset se školní neúspěšností.
- **Typy záškoláctví:**
 - **Impulzivní záškoláctví:** Jednorázová akce, vzniká spontánně.
 - **Plánované záškoláctví:** Promyšlené chování, často s cílem vyhnout se zkoušení nebo vyučujícímu.
 - **Účelové záškoláctví:** I u výborných studentů, kdy dítě vynechává školu z důvodu sportovních nebo kulturních aktivit, což může být skrytě podporováno rodiči.
- Záškoláctví je obranným chováním dítěte vůči zátěži školy a může signalizovat nevyřešené problémy.

3. Útěky:

- Úniky jsou formou chování, kdy dítě opouští domov nebo školu, aby se vyhnulo problémům.
- **Typy útěků:**
 - **Reaktivní útěky:** Jsou spontánní reakcí na situaci, kdy dítě cítí, že ji nezvládá (např. před trestem nebo špatným zacházením doma).
 - **Plánované útěky:** Často u dětí z dysfunkčních rodin, mohou být motivovány záměrem zůstat pryč dlouhodobě a bez návratu.

- **Toulání:** Dlouhodobější forma útěku, kdy dítě ztrácí citové vazby, může být spojeno s dalšími poruchami chování jako krádeže, prostituce, nebo závislost na drogách.

4. Krádeže:

- Krádež je porušením normy a často vede k negativnímu označení dítěte.
- **Typy krádeží:**
 - **Impulzivní krádež:** U mladších dětí, neplánovaná, bez hlubšího zamyšlení.
 - **Plánovaná krádež:** Častější u starších dětí, často spojená s jinými poruchami chování.
 - **Krádeže pro druhé:** S cílem získat prestiž nebo postavení v kolektivu.
 - **Krádeže pro sebe:** U dětí, které nemohou získat věci přijatelným způsobem, může být projevem emocionálního strádání.
 - **Krádeže pro partu:** Cílem je získat uznání v partě, např. drobné krádeže v obchodech, cigarety, alkohol.

PŘÍSTUPY K OVLIVNĚNÍ ŽÁKOVA CHOVÁNÍ

Přístupy k ovlivnění žákova chování se zaměřují na různé metody, jak podporovat žádoucí chování, formovat nové vzory chování a oslabovat nežádoucí projevy. Zde je přehled těchto metod:

1. Metody posilování žádoucích projevů chování

Cílem je motivovat žáka k tomu, aby opakoval pozitivní chování, které je žádoucí. Tento přístup často využívá pozitivní zpětné vazby a odměny.

- **Pozitivní posilování:**
 - **Verbalní pochvala:** Pochvala za konkrétní chování (např. „To je skvělá práce!“) pomáhá žákovi vidět, co je v jeho chování žádoucí.
 - **Odměny:** Poskytování odměn (např. nálepky, body, dárky nebo extra volný čas) za dosažení určitých cílů.
 - **Sociální posilování:** Chvála před ostatními, uznání od vrstevníků nebo učitelů, což posiluje pozitivní chování.
 - **Vytváření pozitivního prostředí:** Prostor pro úspěch, který je podporován přátelským, podporujícím přístupem.
- **Motivace k dosažení cíle:** Například nastavení malých a dosažitelných cílů (krátkodobých úkolů), které žák dosáhne a za které dostane odměnu.
- **Přiměřená odpovědnost:** Svěřování odpovědnosti (např. být kapitánem týmu nebo organizátorem úkolů) žákovi, který je za tuto roli oceněn.

2. Metody formování nových vzorů chování

Tato metoda se zaměřuje na učení žáka novým vzorcům chování, které doposud nezvládal nebo je nevykazoval.

- **Shaping (formování):** Tento proces spočívá v postupném posilování chování, které je stále blíže požadovanému vzoru. Například, pokud má žák problém se soustředit, začneme pochvalou za krátké období soustředění a postupně prodlužujeme dobu.
 - **Příklad:** Začneme žákovi chválit i za pár minut klidné práce, a jak se chování zlepšuje, chválíme delší dobu soustředění.
- **Modelování:** Učitel nebo jiný žák ukazuje požadované chování, a žák se jej pokouší napodobit.
 - **Příklad:** Učitel demonstruje, jak se správně ptát na pomoc nebo jak se zapojit do diskuze ve skupině.
- **Trénink dovedností:** Využití role-playing (hraní rolí) nebo jiných cvičení, která pomáhají žákovi prakticky vyzkoušet nové způsoby chování.
 - **Příklad:** Pro žáka, který má problém s komunikací, se může organizovat cvičení, kde se role-play simuluje interakci, například v situacích konfliktu.
- **Kognitivní přístupy:** Učení žáka, jak správně hodnotit situace a rozhodovat se, co je nejlepší chování v dané chvíli.
 - **Příklad:** Použití technik kognitivně-behaviorální terapie, kde žák zkoumá své myšlenky a následně vybírá konstruktivní způsoby řešení problémů.

3. Metody oslabování nežádoucích projevů chování

Cílem je omezit nebo odstranit nežádoucí chování a nahradit je pozitivními návyky.

- **Negativní posilování:** Používání nepříjemného podnětu (např. ukončení nějaké zábavné aktivity), pokud žák projevuje nežádoucí chování. Tento přístup se používá, pokud pozitivní posilování nefunguje.
 - **Příklad:** Pokud žák neplní domácí úkoly, může být omezený přístup k volnému času (např. snížený čas na hraní).
- **Odmítnutí odměny:** Když žák vykazuje nežádoucí chování, může být odměna zrušena nebo odložena, čímž se vyvolá negativní zpětná vazba.
 - **Příklad:** Pokud žák vykazuje nesprávné chování ve třídě (např. přerušování výuky), může být jeho příležitost dostat pochvalu odložena.
- **Vytváření negativní asociace:** Spojení nežádoucího chování s negativními důsledky, aby se snížila pravděpodobnost, že se bude chování opakovat.
 - **Příklad:** Užití dočasného odebrání výhod (např. telefon, oblíbená činnost), pokud žák prokazuje nežádoucí chování.
- **Karanténa nebo izolace:** Odstranění žáka z pozitivního prostředí (např. odloučení od skupiny nebo vyučování), dokud se nežádoucí chování nezastaví. Tento přístup se používá k omezení negativního vlivu chování na ostatní žáky.
 - **Příklad:** Pokud žák neustále narušuje výuku, může být dočasně přemístěn do jiné části třídy nebo vyloučen z konkrétní aktivity, dokud se nevrátí k žádoucímu chování.
- **Využití kontraktů chování:** Sepsání konkrétní dohody mezi učitelem a žákem, která stanoví, jaké chování je přijatelné a jaké budou následky za porušení pravidel.
 - **Příklad:** U žáka s problémem s docházkou může být uzavřen kontrakt, kde se jasně stanoví, že za každou neomluvenou absenci bude následovat určitý důsledek (např. zamezení účasti na oblíbené aktivitě).

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

Děti s diagnózou **ADHD**, **ADD** a **neurotickým vývojem** čelí v rámci školního prostředí specifickým problémům. Tyto poruchy ovlivňují jejich schopnost soustředit se, reagovat na podněty a vyrovnávat se s každodenními výzvami školy. Níže je přehled hlavních problémů, které se u těchto dětí ve škole mohou objevit, a specifické rysy těchto poruch:

1. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

ADHD je porucha, která se projevuje především problémy se soustředěním, impulzivitou a hyperaktivitou. Děti s ADHD často mají potíže s udržením pozornosti, řízením impulsů a kontrolováním hyperaktivního chování.

- **Problémy se soustředěním a pozorností:** Děti s ADHD mají problém se soustředit na úkoly, udržet pozornost po dlouhou dobu, snadno se rozptýlí a zapomínají na instrukce. Tento problém se může projevovat i při čtení nebo psaní, což vede k nedokončeným úkolům.
- **Impulzivita:** Děti s ADHD často reagují impulzivně, což se projevuje např. přerušováním učitele, neschopností počkat na svou řadu, nebo jedním z častých problémů – nesprávným rozhodováním bez předchozího zamyšlení nad následky. To může vést k problémům v sociálních interakcích i při plnění úkolů.
- **Hyperaktivita:** Děti s ADHD bývají velmi neklidné, často se pohybují, nemohou sedět na jednom místě a mají tendenci běhat nebo vykonávat činnosti bez ohledu na kontext. To může být problémové v prostředí, kde se vyžaduje sedavé chování a soustředění.
- **Neschopnost dokončovat úkoly:** Děti s ADHD mají problém s udržením motivace a se zpracováním úkolů, což vede k neúplně dokončeným úkolům, ztrátě materiálů nebo zapomínání úkolů. To může negativně ovlivnit jejich školní výkon.
- **Problémy v sociálních interakcích:** Impulzivní chování a neschopnost vnímat sociální signály mohou vést k problémům v komunikaci s vrstevníky. Tyto děti se mohou dostávat do konfliktů, což může vést k problémům v sociálních vztazích.

2. ADD (Attention Deficit Disorder)

ADD je typ ADHD, který se zaměřuje především na problémy se soustředěním, ale obvykle se neprojevuje tak silnou hyperaktivitou. I tak děti s ADD mohou čelit podobným problémům jako děti s ADHD.

- **Nízká úroveň koncentrace:** Děti s ADD mohou mít problém se soustředit na úkoly, což vede k častým chybám nebo neúplně vykonaným úkolům.

- **Zapomínání a ztrácení věcí:** Děti s ADD často zapomínají úkoly, školní potřeby nebo jiné materiály, což může vést k problémům s plněním požadavků školy.
- **Nízká úroveň motivace:** ADD děti mohou mít problém s motivací k vykonávání dlouhých nebo náročných úkolů, což může negativně ovlivnit jejich školní výkon. Mnozí se mohou zdát "absentující" nebo nezúčastnění.
- **Problémy s organizací:** Děti s ADD často nemají dobře organizovanou školní tašku, zápisky nebo rozvrh. To může vést k problémům s plněním domácí přípravy, školních povinností a tím k častým zpožděním nebo neúplně vykonaným úkolům.
- **Problémy s řízením času:** ADD děti se mohou potýkat s problémem rozplánování času a častým "prokrastinováním", což vede k tomu, že úkoly nestihnou včas dokončit.

3. Neurotický vývoj

Děti s neurotickým vývojem mají sklon prožívat větší úzkost, stres nebo obavy, což může mít vliv na jejich školní výkony a sociální interakce. Takové děti mohou mít také tendenci se přehnaně obávat neúspěchu nebo negativního hodnocení.

- **Vysoký stres a úzkost:** Děti s neurotickým vývojem mohou pociťovat vysoký stupeň stresu a úzkosti ohledně školy, což může vést k vyhýbání se školním aktivitám nebo obtížím s koncentrací. Například strach z testů, špatné známky nebo obavy z komunikace s učitelem mohou být velmi silné.
- **Perfekcionismus:** Děti s neurotickým vývojem mohou mít tendenci k perfekcionismu, což může vést k vysokým očekáváním vůči sobě samým, strachu z neúspěchu a frustraci, pokud se věci nevyvíjejí podle plánu.
- **Nízké sebevědomí a neschopnost se vyrovnat s neúspěchem:** Takové děti mohou mít velmi nízké sebevědomí, což je může vést k tomu, že se budou bát riskovat nebo zkoušet nové věci. Často se také bojí zklamání učitelů a rodičů, což zvyšuje jejich úzkost.
- **Sociální problémy:** Děti s neurotickým vývojem mohou mít problémy se sociálními interakcemi, mají obavy z toho, co si o nich ostatní myslí, což může vést k izolaci a nízké úspěšnosti při budování přátelských vztahů.

Specifické školní problémy a potřeba podpory

Děti s ADHD, ADD a neurotickým vývojem potřebují ve školním prostředí specifickou podporu, která by mohla zahrnovat:

- **Individuální přístup:** Mnohé školy poskytují individuální vzdělávací plány (IVP) nebo speciální podporu, aby se přizpůsobily potřebám těchto dětí.
- **Jasná struktura a pravidla:** Děti s těmito diagnózami obvykle potřebují strukturované prostředí s jasně definovanými pravidly a očekáváními.
- **Podpora v oblasti emocí a chování:** Terapie, poradenství nebo různé techniky, jako je kognitivně-behaviorální terapie, mohou pomoci těmto dětem lépe se vyrovnávat s emocemi a reakcemi.
- **Podpora v organizaci a soustředění:** Pomoc při organizaci úkolů a udržování soustředění může zahrnovat časové bloky pro práci, vizuální připomínky, rozdělení úkolů do menších kroků a pravidelné přestávky.

PUGNEROVÁ, KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*

7a. Aktuální trendy českého vzdělávání v kontextu předchozího historického vývoje pedagogické teorie a praxe.

České vzdělávání prochází v posledních letech významnými změnami, které odrážejí jak globální trendy, tak specifické potřeby české společnosti. Tyto změny lze lépe pochopit v kontextu historického vývoje pedagogické teorie a praxe.

Proč se zabývat historickým vývojem pedagogiky?

- **Porozumění současnosti** – Minulost pomáhá pochopit dnešní pedagogické směry a metody.
- **Poučení z chyb a úspěchů** – Studium dějin pedagogiky umožňuje vyvarovat se starých omylů a inspirovat se osvědčenými přístupy.
- **Rozvoj kritického myšlení** – Srovnávání různých teorií podporuje analytický přístup k výchově.
- **Formování pedagogické identity** – Učitelé si uvědomují své místo v historickém vývoji profese.

- **Inspirace pro inovace** – Minulé myšlenky mohou být stále aktuální a přínosné, například v inkluzivním vzdělávání.
- **Znalost historie pomáhá vytvářet kvalitnější vzdělávání v přítomnosti i budoucnosti.**

Pedagogické teorie – teorie o tom, jaká je role učitel/žáka, co se má zkoušet, jak se má motivovat, jak se má učit, jak vypadají učební materiály?

Dle Yvese Bertranda - tento kanadský profesor rozdělil ve své knize Soudobé teorie vzdělávání pedagogické teorie následujícím způsobem. **7 kategorií:**

1) Spiritualistické teorie = proud spiritualistický či někdy metafyzický či transcendentální, je považován za jeden z nejstarších směrů

- rozmachu se dočkal v 70. letech 20. Století
- podstatou je soustředění jedince na duchovní hodnoty, energie se nachází v jeho nitru
- cílem je pak naučit lidskou bytost důvěrnému styku s duchovní realitou – lidské já, univerzum
- **VZTAH MEZI LIDSKÝM JÁ A UNIVERZEM.** Tyto teorie jsou často spojovány se sociokulturním proudem New Age.
- **Člověk se dle těchto teorií musí naučit osvobodit od viditelného světa a překročit sama sebe, aby se mohl pozvednout na vyšší duchovní úroveň.**
- Využit během takového procesu musí svoji vnitřní energii. Toho může dosáhnout meditací či kontemplací (přemýšlení).
- Hlavní zdroje pro tento vzdělávací proud jsou uváděny Zen-buddhismus a Taoismus.
- **Strukturní prvky:** energie se nazývá jako Tao, Bůh, intuice, duchovní dimenze univerza
- Nejvýznamnějším představitelem je **Abraham MASLOW** – pyramida potřeb!
- Myšlení A.Maslowa prošlo 3 etapami: behaviorismem, humanismem a metafyzikou!
1 etapa:
 - Při narození jeho dítěte pochopil, že vzdělávání musí přispívat k realizaci
 - Od té doby se staví proti behaviorismu, jakožto učení koncipovaného za účelem předávání poznatků
- 2. etapa:
 - Tvrdí, že vnitřní učení (naplnění sebe samého) je důležitější než učení vnější (memorování faktů,...)
- 3 etapa:
 - Založení psychologie transcendence – transcendence vědomí je něčím přirozeným
 - Transcendentální náboženská zkušenost nemá nic společného s nábož.institucemi
 - Vyučující musí být otevřený, musí žáka vidět pozitivně
 - Vyučující však musí žákovi pomoci, aby našel sám sebe!

Představitelé: JUNG, FERGUSON MARYLIN, BUCKE RICHARD, CONSTANTIN FOTINAS, Willis Harman

2) Personalistické teorie = humanistická, nedirektivní, organický, svobodná

- Vzdělávání se soustřeďuje na osobnost žáka, na subjektivní dynamiku a potřebu rozvoje žáka osobnosti
- Opírají se hlavně o lidské já, svobodu a autonomii osoby samotné
- Pánem svého poznání v procesu učení jest osoba sama, jen ona sama řídí své vzdělávání
- Vychovatel má vést svěřence k seberealizaci, má být pomocníkem a rádcem nikoliv direktantem! Zdůrazněna je svoboda, jeho zájmy a jeho vůle učit se
- **Strukturní prvky:** růst osoby, nevědomí, přání, pudy, zájmy, já
- **Představitelé:** FREUD, ADLER, MASLOW, ROGERS, KURT LEWIN
- Proudem se inspirovala M.Montessori

3) Kognitivně psychologické teorie

- **Zaměření na rozvoj kognitivních procesů:** usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření prekonceptů, mentálních obrazů atd. Základy těchto teorií lze najít v kognitivní psychologii.

- Žák přichází do školy s množstvím informací, škola mu má pomoci tyto informace roztřídit a začlenit
- **Konstruktivistický přístup** – žák si své poznání aktivně konstruuje
- **Strukturní prvky:** procesy učení, prekoncepty, spontánní reprezentace, kognitivní konflikty, pedagogické profily, předvědecká kultura
- **Představitelé:** Jean Piaget, Gaston Bachelard, André Giordan, Alain Taurisson a další

4) Technologické teorie = technicko-systémové nebo systémové.

- **Pomocí vhodných technik předávání informací.**
- Zahrnují **postupy** v koncipování výuky a **didaktické pomůcky** pro komunikaci a zpracování informací. **Výzkumy zahrnují především zlepšení kvality interakce mezi člověkem a počítačem.** (PC, TV, magnetofon, kompaktní disk, přístroje, nástroje).
- Učitel vymezí cíle, které klasifikuje dle různých taxonomií
- Poté vytvoří seznam prvků (rozdělí žáky do skupin, texty, pomůcky, PC, audia pořady,...)
- Ztráta kontroly učitele nad vzdělávacím procesem
- **Strukturní prvky:** informace, technologie komunikace, informatika, média, systémový přístup k výuce, konstrukce poznání
- **Představitelé:** Skinner B. F., Carroll John, O'Neill Bill, Donald Cunningham

5) Sociokognitivní teorie = člověk a jeho prostředí – vzájemná interakce

- Důraz je kladen na zásadní roli soc.interakce v mechanismech učení.
- **zdůrazňují význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě vzdělání.**
- **Soc.faktory** – vliv spolužáků, sebepojetí žáka, vztahů k rodičům a ke společnosti, dále ovlivňují vzdělávání
- Zajímavý je pohled na rozdílné názory **L. S. Vygotského a J. Piageta**. Dle L. S. Vygotského je učení předpokladem vývoje jedince. Dle J. Piageta je mentální vývoj naopak napřed před samotným kognitivním vývojem.
- **Strukturní prvky:** kultura, sociální prostředí, okolní prostředí, sociální determinanty poznání, sociální interakce
- **Představitelé:** Albert Bandura (Bobo doll experiment), Jerome Bruner, Bruce Joyce, Leslie McLean, Lev Vygotskij a další

6) Sociální teorie

- **zakládají na faktu, že vzdělání má umožnit řešení sociálních a kulturních problémů** a rovněž i problémů týkajících se životního prostředí
- Příprava žáků **má směřovat k jejich přípravě na řešení takových problémů.** Problematika je spojena s tématy jako kulturní a sociální nerovnosti, sociální a kulturní dědičnost, elitářství, negativní vliv technologií, industrializace a degradace života na planetě Zemi
- **Strukturní prvky:** společenské třídy, společenské determinanty lidské přirozenosti, problémy životního prostředí a sociální problémy, moc, osvobození, společenské změny
- **Představitelé:** John Dewey, Pierre Bourdieu, Paolo Freire, Ira Shor, Alvin Toffler a další

7) Akademické teorie

- Akademické teorie, taktéž nazývané jako tradicionalistické, generalistické a klasické, **se soustředí na předávání obecných poznatků.** Obvykle se staví proti velkému vlivu specializovaného vzdělávání. Akademický proud je dále rozdělen na dvě skupiny:
 - Tradicionalisty (obsah výuky tradičních obecných poznatků)
 - generalisty (kritické myšlení, otevřenost duchy, zvědavost)
- **Strukturní prvky:** obsahy, předměty, disciplíny, logika, uvažování, intelekt, západní kultura, tradice, řecká a latinská humanitní studia, klasická díla, kritické myšlení
- **Představitelé:** Allan Bloom, Mortimer J. Adler, Richard Paul

BEHAVIORISMUS – UČITEL PŘEDÁVÁ ŽÁKOVI ZÁKLADNÍ POZNATKY

= chování lze vědecky zkoumat bez odkazu na vnitřní duševní stavy

- Spojení s I. P. Pavlovem – učení jako dril (opakovaná zkušenost)
- Reflex – mozek reaguje na podnět – odměna = posílení, motivace, učení krok za krokem – opakování, shrnutí, nově staví na osvojeném
- Výuka je přímo **řízena učitelem** – ten kdo ví, učí ty, co neví
- **Cíl: Nácvik postupu podle vzoru (instruktivní přístup)**

KOGNITIVISMUS – DŮRAZ NA VÝBĚR VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ, DŮRAZ NA PRÁCI JEDNOTLIVCE

= inspirovaný výpočetní technologií

- **Silný důraz na paměť a ukládání dat do paměti**
- **Cíl: Učí se opakováním**
- Výuka má jasný program, typicky jednotný – osnovy
- Hodnocení probíhá výpočtem odchylky jednotlivce od stanoveného normálu
- **Klade se důraz na práci jednotlivce**

KONSTRUKTIVISMUS – SÁM ŽÁK KONSTRUUJE

= vychází z prací Piageta, Vygotského a Brunera

- **Učení je složitým psychologickým a sociálním procesem**
- Člověk si již v předškolním věku vytváří vlastní obraz o světě, ostatních lidech i sobě samém
- Člověk si vytváří prekoncepty a na vše nové se dívá jejich optikou
- Učení je vlastně systematickou úpravou těchto prekonceptů
- Učitelé mají žáka vést k tomu, aby nad dosavadními zkušenostmi přemýšlel a aby je zorganizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul
- **Studenti se učí sami, učitel jim vytváří vhodné prostředí**
- **ZÓNA NEJBLIŽŠÍHO VÝVOJE = učení má předbíhat kognitivní vývoj dítěte**

KONEKTIVISMUS – BUDUJE SVŮJ PROSTOR V RÁMCI SÍTĚ

= učení je chápáno jako **specifický proces, během kterého jsou propojovány jednotlivé uzly znalostí, a vzniká jejich jedinečný kontext** – u každého člověka může být jiný

- Uzel představuje v síti informací a znalostí odpovídá spojení mezi uzly
- Poznání je založeno poznání rozdílných často na první pohled protichůdných či nekompatibilních kultur, pohledů, postů či myšlenek
- Primární je schopnost poznávat
- Tvorba komunit a navazování sociální interakce je nezbytná (=tvorba soc. kapitálu)
- Důležitou schopností je identifikace interdisciplinárních vazeb, hledání hraničních témat a nových oborů a přístupů
- Informace mohou podléhat změnám
- Důležitá je schopnost vlastního rozhodování, posuzování toho, co je momentálně přínosné a důležité – s měnící se realitou je třeba se rozhodovat neustále znovu
- **Na základě nedostatků dosavadních teorií – reaguje na změny ve společnosti**
- **Rozšíření ICT – nejaktuálnější**
- **Učení celý život**
- **Znalost oboru – postupů – zdrojů**
- **Autonomie, různorodost, otevřenost, interaktivita**
- **Propojení uzlů všeobecně komplexní – poznávání různorodých způsobů – moderní**
- **Využití moderních technologií ve výuce – otázka? – zda dochází k učení s porozuměním**

Historický vývoj pedagogické teorie a praxe lze rozdělit do několika klíčových etap, které reflektují změny ve společnosti, filozofii a vědeckém poznání.

1. Antické období (do 5. stol. n. l.)

- **Řecko:** Vznik prvních pedagogických teorií. **Sokrates** kladl důraz na dialog a hledání pravdy (**sokratovská metoda**), **Platón** se zaměřil na výchovu elit ve svém díle *Ústava* a **Aristotelés** systematizoval výchovu a zdůraznil její význam pro rozvoj člověka.

- **Řím:** Praktické vzdělávání v rétorice a právu, důraz na přípravu na veřejný život (**Quintilianus** - první didaktické spisy).

2. Středověk (5.–15. stol.)

- **Církevní vzdělávání:** Klášterní školy, důraz na **teologii, latinu a morální výchovu**.
- **Scholastika** (Tomáš Akvinský): Spojení víry a rozumu, výuka formou disputací.
- **Univerzity** (12.–13. stol.): Vznik moderního vysokoškolského vzdělávání (Oxford, Sorbonna, Karlova univerzita 1348).

3. Renesance a humanismus (15.–17. stol.)

- **Obrat k člověku a jeho schopnostem:** Důraz na **všestranný rozvoj osobnosti**.
- **Jan Amos Komenský (1592–1670):**
 - *Didactica magna* – systematizace pedagogiky, princip **škola hrou, názorné učení, postup od jednoduchého ke složitému**.
 - Zavedení školních stupňů (mateřská, základní, střední, univerzitní vzdělání).

4. Osvícenství (17.–18. stol.)

- **Rousseau** (*Emil čili O výchově*) – důraz na přirozenou výchovu, individualitu dítěte.
- **Pestalozzi** – emocionální výchova, rozvoj rozumu, citu a dovedností.
- Reformy školství v habsburské monarchii – **Marie Terezie (1774)** zavádí povinnou školní docházku.

5. 19. století – industrializace a moderní pedagogika

- **Herbart** – zakladatel vědecké pedagogiky, důraz na **morální výchovu, motivaci a strukturované učení**.
- **Froebel** – zakladatel **mateřských škol** (kindergarten).
- **Reformní pedagogika:** Snaha o změnu tradičního školství, podporována osobnostmi jako **Montessoriová, Dewey, Decroly**.

6. 20. století – současnost

- **Konstruktivismus** (Piaget, Vygotskij) – dítě si aktivně **buduje své znalosti** na základě zkušeností.
- **Alternativní školy** – Montessori, Waldorfská, Daltonský plán.
- **Digitální revoluce** – využití technologií, personalizované učení, e-learning.

Současné trendy

- Důraz na **kritické myšlení, kreativitu, měkké dovednosti, inkluzi a celoživotní učení**.
- **Hybridní vzdělávání** (kombinace online a prezenční výuky).
- Vzdělávání zaměřené na udržitelnost a globální výzvy.

Celkově lze vývoj pedagogiky chápat jako **postupný přechod od autoritativního a encyklopedického modelu vzdělávání k individuálnímu, interaktivnímu a inkluzivnímu přístupu**, který odpovídá potřebám moderní společnosti.

Aktuální trendy ve vzdělávání

Současné trendy ve vzdělávání reflektují technologický pokrok, společenské změny a nové poznatky v oblasti pedagogiky:

- **Digitalizace a e-learning:** Integrace digitálních technologií do výuky se stala standardem. Online platformy, virtuální realita a další technologie umožňují interaktivní a flexibilní formy vzdělávání. Tento trend byl urychlen pandemií COVID-19, která zdůraznila potřebu distančního vzdělávání.
- **Individualizace výuky:** Rostoucí důraz je kladen na přizpůsobení vzdělávacího procesu individuálním potřebám a schopnostem žáků. Cílem je podporovat jejich silné stránky a zájmy, čímž se zvyšuje motivace a efektivita učení.
- **Rozvoj měkkých dovedností:** Kromě tradičních znalostí je kladen důraz na rozvoj dovedností, jako je kritické myšlení, kreativita, týmová spolupráce a komunikace. Tyto kompetence jsou považovány za klíčové pro úspěch v moderní společnosti.
- **Inkluzivní vzdělávání:** Snaha o začlenění všech žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, do běžného vzdělávacího procesu. Cílem je vytvořit prostředí, kde každý žák má rovné příležitosti k učení.
- **Celoživotní učení:** Vzhledem k rychlému technologickému a společenskému vývoji je nezbytné, aby se jednotlivci neustále vzdělávali a přizpůsobovali novým podmínkám. To zahrnuje formální i neformální vzdělávací aktivity po celý život.

Současné výzvy a perspektivy

Navzdory pozitivním trendům čelí české školství několika výzvám:

- **Nerovnosti ve vzdělávání:** Existují regionální rozdíly v kvalitě vzdělávání, které ovlivňují šance žáků na úspěch. Studie ukazují, že vysoká selektivnost českého vzdělávacího systému může být překážkou pro dosažení lepších výsledků.
- **Nedostatek kvalifikovaných učitelů:** V některých regionech je problém s nedostatkem učitelů, což negativně ovlivňuje kvalitu výuky.
- **Implementace nových technologií:** I když digitalizace nabízí mnoho příležitostí, její efektivní integrace do výuky vyžaduje adekvátní školení učitelů a technickou infrastrukturu.

Pro překonání těchto výzev je důležité pokračovat v reformách, které zohledňují jak historické zkušenosti, tak aktuální potřeby společnosti. Klíčová je spolupráce mezi státními institucemi, školami, učiteli, rodiči a dalšími zainteresovanými stranami s cílem vytvořit efektivní a inkluzivní vzdělávací systém pro budoucí generace.

PIVARČ, J. *Pedagogika s nadhledem*

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 VĚKU ZŠ

- doba od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání
- Matějček rozlišuje mladší školní věk (6-8 let) a střední školní věk (9-12 let)
- psychoanalýza označila toto období jako **období latence** – je ukončena jedna etapa psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je relativně v klidu až do počátku dospívání
- **věk strážlivého realismu** – myšlení i jednání je hodně závislé na vlastních přáních i fantaziích
 - o školák chce pochopit okolní svět
 - o tento charakteristický rys můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech i ve hře
 - o nejdříve je realismus školáka závislý na tom, co mu autority povědí – **naivní realismus**, později se dítě stává kritičtější a tedy i jeho přístup ke světu je **kriticky realistický**
- dítě je a chce být plně aktivní ve svém vztahu ke světu, dítě chce věci prozkoumat, proto jsou oblíbené pokusy a zkoušení různých možností
- vývoj je spíše plynulý, s pokrokem ve všech oblastech
- nápadná je aktivita a snaživost dítěte, ochota spolupracovat
- Erikson označil tuto etapu jako **období snaživosti a iniciativy** – dítě si dokazuje svou vlastní hodnotu především výkonem, má smysl pro píli a pracovitost

1) Kognitivní oblast (myšlení, poznávání)

- dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé a ve svém vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách než mladší dítě
- školákovi nevyhovuje pasivní přijímání informací, chce se všeho sám zúčastnit, pochopit souvislosti, zjistit vlastnosti předmětů a jevů, je v tomto ohledu pozorný, vytrvalý, zvědavý a soustavný
- poznávací procesy jsou stále úzce spjaty s city
- nevnímá už věci vcelku, ale prozkoumává je po částech, do malých detailů
- **vnímání** se stává více cílevědomým aktem – **pozorováním**, přestává mít ráz náhodnosti, svět se školákovi rozšiřuje v prostoru i čase, objevuje nové vztahy a souvislosti, kolem 10. -11. roku je vnímání zhruba stejně přesné jako u dospělého
- schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy – **představivost** – dosahuje u dětí školního věku vrcholu, fantazie je do jisté míry potlačena realitou, vlivem školní práce se rozvíjí úmyslná, záměrná představivost
- na počátku školní docházky převládá neúmyslná, mechanická **paměť**, stále častěji se uplatňuje záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek

- rozvoj **pozornosti** má pro školáka prvořadý význam, rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů, a tím i o úspěšnosti či neúspěšnosti v oblasti učení, na počátku školní docházky je krátkodobá, spontánně zaměřená
- vývoj **myšlení** je ovlivňován školní činností a osobností učitele, dítě si postupně osvojuje schopnost logických operací, přechod od názorného myšlení do stadia konkrétních operací nastává podle Piageta na počátku školního věku
- **řeč** – dítě vstupu do školy s praktickou znalostí mateřského jazyka, mezi dětmi jsou velké rozdíly ve slovní zásobě, skladbě řeči a výslovnosti, vlivem školy a dovednosti číst se řeč dítěte výrazně rozvíjí – roste slovní zásoba, délka a složitost vět i souvětí, zkvalitňuje se větná stavba včetně užití gramatických pravidel

2) Sociální a emocionální oblast

- **emocionální vyrovnanost** a **sociální obratnost** jsou pro celkovou školní adaptaci a úspěšnost velmi důležitými charakteristikami
- pro citové projevy je typický ústup lability a impulzivitu, slábnutí egocentrismu
- narůstá schopnost seberegulace, dítě je schopno potlačit nebo zřetelně vyjádřit své pocity, bere při tom ohled na očekávání a požadavky
- narůstá schopnost emočního porozumění
- trvá **citová ovlivnitelnost**
- začínají se rozvíjet **vyšší city** (etické, estetické, sociální, intelektové)
- hodnotová orientace a sociální kontrola jsou zpočátku velmi labilní, závislé na situaci a autoritě
- **morální vývoj** je silně ovlivněn výchovnými postupy a způsobem interakce mezi členy rodin
- v oblasti **sebepojetí** je podstatné kladné sebehodnocení, které je pro duševní výkonnosti i celkové zdraví dítěte velmi významné
- dítě je **socializováno** nejen zvnějšku (rodiči, vrstevníky, učiteli), ale do značné míry se socializuje samo
- podstatný je subjektivní pocit úspěšnosti či neúspěšnosti ve škole, dítě může lehce propadnout pocitům méněcennosti, bezmocnosti, úzkosti, pocit úspěšného či neúspěšného žáka se formuje právě v mladším školním věku, stabilizuje se mezi 4. -6. třídou
- období mladšího školáka je obdobím **extroverze**, kolektivního života a vztahů, dítě navazuje nové vztahy s vrstevníky, učí se kooperaci i soutěžení, ke konci tohoto období se objevují trvalejší vztahy přátelství
- vztah dítěte k učiteli je zpočátku velmi nekritický, jde o směsici úcty, obdivu, náklonnosti, ale i strachu, později závisí na konkrétních zkušenostech s učitelem
- hlavní činností dítěte mladšího školního věku je **učení a práce**, pro zdravý vývoj osobnosti je však stále důležitá **hra**, oblíbené jsou hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské, se stále složitějšími pravidly
- hra je nezastupitelnou relaxací a přirozeným odreagováním od školních povinností, má značný mentálně hygienický význam, může plnit také funkci diagnostickou a terapeutickou
- objevují se počátky **zájmů**, které mají spíše přechodný charakter

VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKA STŘEDNÍHO VĚKU ZŠ

- Období dospívání je v literatuře rozdílně děleno – můžeme se setkat s dělením na fáze puberty a adolescence, nebo na časnou a pozdní adolescenci, nebo s další dělením, které tuto etapu dělá na prepubertu, pubertu a adolescenci
- Léta „bouří a stresů“, přechod mezi dětstvím a dospělostí
- Výrazné změny ve fyzickém a psychickém vývoji
- Na dospívajícího jedince jsou kladeny požadavky dospělé společnosti (vytváření vztahů, nezávislost na rodičích, volba budoucího povolání, tvorba vlastní filozofie života) + vlivy biologické a psychologické -> rozkolísanost a konfliktnost
- Charakteristické pro toto období jsou výrazné změny v psychickém i fyzickém vývoji
- Tyto změny jsou znatelnější i proto, že nastupují po relativně vývojově klidném období mladšího školáka (období latence – skrytosti vývojových změn)
- Někteří autoři charakterizují nastávající změny jako věk druhé strukturální přeměny – dochází ke změnám v proporcích těla i struktuře psychiky
- Odlišná akcelerace vývoje nejen mezi chlapci a dívkami, ale také u téhož pohlaví

- Odlišný nástup změn v závislosti na pohlaví - u dívek nastupují tyto změny dříve, ale i u stejného pohlaví je hranice nástupu velmi individuální (proměnlivost nástupu dospívání i rychlost jakou probíhá) – je možné spatřit fyzickou odlišnost u stejně starých dívek nebo chlapců (některá děvčata jsou ve 13 vyspělá, mají rozvinuté druhotné sexuální znaky, jiné mají dětský vzhled)
- Rozdílná je také rychlost, s jakou dospívání probíhá
- Vývoj i růst dětí se v posledním století zrychlil, fyzické změny nastupují dříve a narůstá i hmotnost a výška dospívajících -> tento trend je nazýván sekulární akcelerace

1) období prepuberty

- U děvčat nastupuje okolo 10. roku
- U chlapců v 11 letech

2) období vlastní puberty

- U dívek začíná v 12,5 letech
- U chlapců ve 13 letech
- U dívek je období prepuberty i puberty relativně kratší, uzavřenější, zatímco u chlapců je tento vývojový proces difúznější a dlouhodobější, proto u chlapců můžeme předpokládat i větší výchovné problémy jak ve škole, tak v rodině

Období prepuberty

- V somatickém vývoji nastávají výrazné změny v proporcích těla – začíná období vytáhlosti (intenzivní růst končetin a trupu, chlapci vyrostou až o 22cm)
- Ve fyziologických pochodech začínají působit endokrinní změny, zvyšuje se produkce pohlavních hormonů a následkem toho se objevují druhotné pohlavní znaky, startují tak výrazné intersexuální rozdíly ve fyzickém vzhledu-> biologicky toto období končí u děvčat první menstruací, u chlapců prvními polucemi
- Vlivem těchto biologických změn (hlavně hormonální činností) začíná mít vliv na chování prepubescenta i sexuální pud, který v počátku působí nerovnoměrně a intenzivně (jeho vliv je intenzivnější u chlapců, proto se u nich jeho působení obtížněji potlačuje, často je vystaven střetu uvolnit sexuální pud a nemít pocity viny, kontrolovat jeho působení a nemuset ho patologicky potlačovat), sexualita je u chlapců zaměřena autoeroticky = sexuální zájem se obrací k vlastnímu tělu -> masturbace (zájmy heterosexuální se objevují až v pubertě)
- u dívek bývá působení sexuálního pudu více difúzní a ambivalentní, proto jeho působení lépe zvládají a transformují do jiných aktivit
- Akcelerace fyzického vývoje je rychlejší a není v souladu s vývojem psychickým

Kognitivní vývoj

- Vyrůstá význam fantazie – pojítka mezi skutečností, reálným prožíváním a ideálem (projevuje se denním sněním, kdy se jedinec vidí v ideálním světle)
- Kvantitativní i kvalitativní změny v myšlení – narůstající počet úspěšně řešených problémů novým způsobem, přechod od konkrétních operací k formálním = počátek abstraktního myšlení
- Rozvoj logické paměti (samostatnost v myšlení, souvislosti, kritičnost dospělých – zpochybňování jejich autority)
- Začíná se objevovat samostatnost v myšlení a kritičnost vůči dospělým v tom smyslu, že je zpochybňována jejich autorita
- Objevují v chování lidí nové kvality, pozorují rozpor mezi slovy a činy u dospělých
- Již v prepubertě se objevují rozdíly v kognitivních funkcích u chlapců a dívek, které se projeví hlavně ve škole – dívky bývají zdatnější ve verbálních projevech, více jsou orientovány na jazykové vzdělání, chlapci jsou lepší v řešení početních a prostorových problémů

Citový vývoj

- Citový vývoj se mění kvalitativně i kvantitativně a projevuje se v chování
- Labilita – proměnlivost citů, které mají až afektivní ráz (náhle vzniknou, jsou prudké, krátkodobé a většinou bývají vystřídány jinou citovou kvalitou)
- Výbušné chování – stačí nepatrný podnět a objeví se intenzivní reakce vzteku, smíchu, smutku
- Pro vychovatele je toto období náročné, protože dítě reaguje přecitlivěle až výbušně na situace, které mu dříve žádnou změnu nálady nezpůsobovaly

- Můžeme se na jedné straně setkat u téhož jedince s přecitlivělostí, na druhé straně až necitelností a hrubostí, která může být maskováním skutečného emočního ladění -> v situacích, kdy je ze strany okolí zraněn nebo ponížen jeho sebecit a sebedůvěra
- Citlivost vůči nespravedlnosti a kritice od vychovatelů
- Proměna citů k sobě, introvertují se (souvisí se změnou struktury jejich těla) – fyzickému vzhledu v tomto období připisují značnou důležitost a jsou citliví na jeho kritiku
- Ostýchají se projevit city k rodičům a brání se projevům citů od nich (až hrubě) -> touží však být akceptováni a získat uznání

Sociální vývoj

- Začátek osamostatňování se od rodiny, citové vazby k rodičům se uvolňují, akceptují u rodičů spíše chování, které je racionálnější, dospělejší
- Někteří autoři uvádí, že prepuberta je sociální vakuum = již nejsou dětmi, ale ještě nejsou ani dospělými (k dětem svým vzhledem již nepatří, jako dospělý není akceptován, protože má projevy infantilního chování)
- Navazují více kontaktů s vrstevníky, sdružují se do skupin podle společného zájmu
- Vztahy však nejsou pevné, často střídají kamarády, dochází k rivalitním střetům mezi nimi
- Kontakty mezi chlapci a děvčaty jsou sporadické, mnohdy až averzní (tvoří se skupiny čistě chlapecké a dívčí) – protože pohlavní vzrušení je autosexuální, nezáměr o druhé pohlaví (zejména u chlapců)
- Děvčata vývojově vyspělejší -> zájem o starší chlapce
- Chlapci si vytváří první party, kde se objevuje vůdce jako přirozená autorita – vlivem překoná autoritu rodičů

DŮSLEDKY A MOŽNOSTI VYUŽITÍ VÝVOJOVÝCH CHARAKTERISTIK PRO PRÁCI UČITELE

Vývojové charakteristiky žáků hrají klíčovou roli ve vzdělávacím procesu. Učitelé, kteří rozumí těmto charakteristikám, mohou lépe přizpůsobit své metody výuky, motivaci žáků i hodnocení jejich výkonu.

Důsledky vývojových charakteristik pro práci učitele:

1. **Kognitivní vývoj**
 - Mladší žáci (např. na 1. stupni ZŠ) myslí konkrétně, učitel by měl používat názorné pomůcky a praktické ukázky.
 - Starší žáci (2. stupeň ZŠ a SŠ) začínají rozvíjet abstraktní myšlení, což umožňuje práci s hypotézami, diskuzemi a analytickým myšlením.
2. **Sociální vývoj**
 - Mladší děti jsou více zaměřené na učitele jako autoritu.
 - V období dospívání sílí vliv vrstevníků, proto je důležité podporovat týmovou práci a komunikaci.
3. **Emoční vývoj**
 - Děti v mladším věku mají potřebu jistoty a pochvaly.
 - Starší žáci mohou být citlivější na hodnocení a potřebují respektující přístup.
4. **Morální vývoj**
 - Mladší děti chápou morálku jako soubor pevných pravidel.
 - Starší žáci už vnímají etické dilema a mohou diskutovat o hodnotách a spravedlnosti.

Možnosti využití v praxi učitele:

- **Diferenciace výuky** – Přizpůsobení obsahu a metod výuky věku a schopnostem žáků.
- **Podpora motivace** – U mladších dětí hravá forma učení, u starších žáků důraz na smysluplnost učiva.
- **Individuální přístup** – Zohlednění individuálních potřeb a tempa učení.
- **Efektivní komunikace** – Odpovídající forma komunikace dle věkové skupiny.
- **Rozvoj klíčových kompetencí** – Podpora kritického myšlení, spolupráce a sebereflexe.

TYPY PROBLÉMU, PEDAGOGICKÉ SITUACE A JEJICH ŘEŠENÍ VYPLÝVAJÍCÍ Z VÝVOJOVÉHO STÁDIA ŽÁKŮ

Vývojové období žáků na **prvním a druhém stupni základní školy** přináší specifické problémy a výzvy, které se promítají do pedagogických situací.

1. Mladší školní věk (6–11 let) – 1. stupeň ZŠ

V tomto věku dochází k postupnému přechodu z hravého učení k systematictějšímu vzdělávání. Děti mají vysokou míru zvědavosti, ale jejich pozornost je stále omezená. Jsou silně vázány na učitele jako autoritu a pravidla vnímají doslovně.

Typické problémy a pedagogické situace:

1. Krátká doba soustředění a neklid

Situace: Děti se snadno rozptýlí, jsou neklidné, ztrácejí pozornost.

Řešení:

- Střídání aktivit (pohybové vs. klidové činnosti).
- Použití vizuálních pomůcek, interaktivních metod.
- Přestávky na protažení, rytmizace výuky (např. říkanky, písňe).

2. Různá úroveň školní zralosti a schopností

Situace: Někteří žáci mají potíže se čtením, psaním nebo počítáním, jiní jsou napřed.

Řešení:

- Diferencovaná výuka (zadání s různou úrovní obtížnosti).
- Individuální podpora slabších žáků, obohacení pro pokročilé.
- Spolupráce ve dvojicích a skupinách.

3. Nízká frustrační tolerance – rychlá ztráta motivace

Situace: Žáci se rychle vzdávají při neúspěchu, mají strach z chyb.

Řešení:

- Podpora pozitivní zpětné vazby (oceňování snahy, ne jen výsledku).
- Vysvětlení, že chyby jsou přirozené a jsou součástí učení.
- Hravá forma učení s prvky soutěže a gamifikace.

4. Sociální problémy – hádky, neschopnost spolupráce

Situace: Konflikty mezi dětmi kvůli maličkostem, obtížná spolupráce.

Řešení:

- Návuk sociálních dovedností (sdílení, komunikace, řešení konfliktů).
- Upevňování třídních pravidel a spravedlivé řešení sporů.
- Kooperativní učení – týmové úkoly a vzájemná podpora.

5. Strach z autority učitele nebo nové situace

Situace: Někteří děti mají obavy z učitele, nechtějí odpovídat před třídou.

Řešení:

- Podpora bezpečného prostředí, trpělivý a přátelský přístup.
- Povzbuzování k projevu vlastních názorů.
- Postupné zapojování méně sebevědomých žáků.

2. Střední školní věk (11–15 let) – 2. stupeň ZŠ

Toto období je charakteristické fyzickými a emočními změnami spojenými s pubertou. Děti začínají být kritičtější k autoritám, jejich chování je ovlivněno vrstevníky a roste potřeba nezávislosti.

Typické problémy a pedagogické situace:

1. Klesající motivace k učení, nechut' ke škole

Situace: Někteří žáci ztrácejí zájem o školu, vnímají učení jako nudné.

Řešení:

- Propojení učiva s reálným životem a praktickými příklady.
- Použití aktivizačních metod (projekty, diskuze, technologie).
- Možnost výběru úkolů pro větší autonomii žáků.

2. Kritičnost k autoritám, odpor k pravidlům

Situace: Žáci zpochybňují pravidla školy, zkouší hranice učitele.

Řešení:

- Otevřená komunikace, vysvětlení důvodů pravidel.
- Zapojení žáků do tvorby třídních pravidel a odpovědnosti.
- Budování vzájemného respektu namísto autoritativního přístupu.

3. Emoční výkyvy, přecitlivělost a nejistota

Situace: Zvýšená sebekritika, nejistota ohledně vlastního vzhledu a schopností.

Řešení:

- Podpora pozitivního klimatu ve třídě, prevence šikany.
- Citlivý přístup učitele – vyhýbat se ponižování a zesměšňování.
- Ocenění individuality a silných stránek každého žáka.

4. Konflikty mezi vrstevníky, vliv skupiny

Situace: Skupinová dynamika, vytváření klik, někdy i šikana.

Řešení:

- Podpora spolupráce napříč skupinami.
- Otevřené řešení konfliktů, peer mentoring.
- Výchova k respektu a toleranci (diskuze, preventivní programy).

5. Nesamostatnost a problém s organizací času

Situace: Žáci zapomínají úkoly, nestíhají termíny, jsou neorganizovaní.

Řešení:

- Naučit je plánování – vedení deníků, checklistů.
- Postupně zvyšovat odpovědnost za jejich vlastní učení.
- Učitel jako průvodce, ne jako „diktátor úkolů“.

Shrnutí a klíčové strategie pro učitele:

Na 1. stupni – Trpělivost, hravost, pozitivní posilování.

Na 2. stupni – Podpora autonomie, zapojení žáků do rozhodování, respektující přístup.

V obou věkových skupinách – Vytváření bezpečného prostředí, kde se děti nebojí chybovat a učit se.

AKCELERACE, RETARDACE A DISHARMONIE VÝVOJE

Vývoj dítěte není vždy plynulý a rovnoměrný. Každé dítě se vyvíjí individuálním tempem a může docházet k **akceleraci (zrychlený vývoj)**, **retardaci (zpomalený vývoj)** nebo **disharmonii vývoje (nerovnoměrný vývoj různých oblastí)**. Tyto odchylky mají důležité důsledky pro školní výkon, sociální interakce a pedagogický přístup učitele.

1. Akcelerace vývoje (zrychlený vývoj)

Dítě se vyvíjí rychleji než vrstevníci v některé nebo více oblastech (intelektuální, fyzické, emocionální).

Příčiny:

- Genetické faktory (vrozená vysoká inteligence, předčasná puberta).
- Podnětné rodinné prostředí (raná stimulace, rozvoj jazykových dovedností, četba).
- Individuální zájem o specifické oblasti (např. matematika, hudba, technika).

Důsledky pro práci ve škole:**Pozitivní aspekty:**

- Rychlé chápání učiva, nadprůměrná výkonnost v některých oblastech.
- Větší samostatnost a kreativita.
- Možnost zařazení do programu pro nadané žáky.

Možné problémy:

- Nuda a demotivace, pokud výuka není dostatečně náročná.
- Sociální izolace – obtížná komunikace s vrstevníky.
- Perfekcionismus a přehnané nároky na sebe sama.

Pedagogická opatření:

- **Diferencovaná výuka** – složitější úkoly, rozšíření osnov.
- **Možnost individuálních projektů** – vlastní bádání, kreativní úkoly.
- **Podpora sociálních dovedností** – spolupráce s vrstevníky, rozvoj emocionální inteligence.

2. Retardace vývoje (zpomalený vývoj)

Vývoj dítěte probíhá pomaleji než u vrstevníků v některých oblastech (kognitivní, motorické, řečové, sociální).

Příčiny:

- Neurobiologické faktory (poruchy učení, opožděný vývoj řeči, ADHD).
- Nedostatečná stimulace v raném dětství.
- Dlouhodobá nemoc, častá absence ve škole.

- Emoční problémy (rodinné konflikty, stres, úzkosti).

Důsledky pro práci ve škole:

Pozitivní aspekty:

- Schopnost dohánět vrstevníky při správné podpoře.
- Často vysoká snaha a píle při kompenzaci nedostatků.

Možné problémy:

- Potíže se zvládnutím školního učiva, horší pracovní tempo.
- Nízké sebevědomí kvůli častým neúspěchům.
- Riziko sociálního vyloučení nebo šikany.

Pedagogická opatření:

- **Individuální podpora** – doučování, využití asistentů pedagoga.
- **Podpora sebevědomí** – oceňování úsilí, ne jen výsledků.
- **Práce s rodiči** – spolupráce na podpoře rozvoje dítěte.

3. Disharmonie vývoje (nerovnoměrný vývoj v různých oblastech)

Dítě může být v některých oblastech vyspělé (např. intelektuálně), ale v jiných zaostávat (např. emocionálně nebo sociálně).

Příčiny:

- Přirozené individuální tempo vývoje.
- Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie).
- Vysoká inteligence, ale emoční nezralost.

Důsledky pro práci ve škole:

Pozitivní aspekty:

- Silné stránky v konkrétních oblastech mohou být rozvíjeny (např. matematické nadání, ale slabá motorika).
- Možnost využití diferencovaného přístupu.

Možné problémy:

- Frustrace a úzkost, pokud dítě nestíhá v některých oblastech.
- Konflikty s vrstevníky kvůli odlišnostem ve vývoji.
- Obtíže s přizpůsobením se školním požadavkům.

Pedagogická opatření:

- **Individuální přístup** – podpora silných stránek, kompenzace slabých oblastí.
- **Flexibilní hodnocení** – využití alternativních forem hodnocení.
- **Spolupráce s odborníky** – školní psycholog, speciální pedagog.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

PUGNEROVÁ, M. *Psychologie*.

8a. Možnosti využití organizačních forem výuky s ohledem na výstupy z učení. Materiální didaktické prostředky ve škole, způsoby prezentace obsahu učiva, role učitelova verbálního projevu při práci s pomůckami.

MOŽNOSTI VYUŽITÍ ORGANIZAČNÍCH FOREM VÝUKY S OHLEDEM NA VÝSTUPY Z UČENÍ

Různé organizační formy výuky mají různý dopad na výstupy z učení, tedy na to, co žáci získají, jaké dovednosti rozvinou a jakým způsobem přistoupí k problematice. Vhodná volba formy výuky závisí na typech výstupů, které učitel očekává. Tyto výstupy se mohou týkat **kognitivních, sociálních a motivačních** dovedností, stejně jako **průběžného hodnocení**.

Organizační forma výuky

= uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek výuky tak, aby učitel mohl stanovené specifické výukové cíle optimálně realizovat v současných reálních podmínkách té které školy

= záměrné uspořádání jednotlivých prvků výuky (cíle, obsah, metody výuky, materiálně-didaktické prostředky, činnost učitele, činnost žáků) v prostoru a čase

= uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování

Základní organizační formy výuky podle Solfronka

Solfronk popisuje několik **základních organizačních forem výuky**, které reflektují různé přístupy k uspořádání pedagogického procesu a způsobu interakce mezi učitelem a žáky. Tyto formy mají za cíl zohlednit individuální potřeby žáků, podporovat jejich aktivní zapojení do výuky a optimalizovat výukový proces.

1. individuální
2. hromadná (frontální)
3. individualizovaná
4. diferencovaná
5. skupinová a kooperativní
6. projektová
7. otevřené vyučování
8. týmová

1. Individuální výuka

Charakteristika:

- Žák pracuje samostatně, často podle individuálního plánu nebo vlastního tempa.
- Učitel poskytuje individuální podporu, zpětnou vazbu a materiály odpovídající potřebám konkrétního žáka.
- Tato forma výuky může být využívána u žáků s různými výukovými potřebami (např. nadaní žáci, žáci s poruchami učení).

Výhody:

- Možnost přizpůsobení výuky specifickým potřebám žáka.
- Vyšší míra samostatnosti, sebeřízení a odpovědnosti za vlastní učení.

Nevýhody:

- Náročné na čas a zdroje pro učitele.
- Méně příležitostí pro sociální interakci mezi žáky.

Možnosti využití:

- **Výstupy z učení:**
 - Rozvoj **samostatnosti, odpovědnosti a sebereflexe**.
 - Získání **individuálních znalostí a dovedností** na základě specifických potřeb žáka.
 - **Prohloubení porozumění** látky, která je pro žáka výzvou.

Vhodné pro:

- **Zvládání výukových problémů** (žáci s poruchami učení, nadaní žáci).
- **Individuální projekty**, specifické úkoly zaměřené na zlepšení konkrétních dovedností.

Výstupy:

- Možnost detailního hodnocení individuálních pokroků.
- Podpora **sebeřízení ve výuce**, což může vést k samostatnějšímu učení a vyšší motivaci.

2. Hromadná (frontální) výuka

Charakteristika:

- Celá třída je vyučována najednou.
- Učitel předává informace všem žákům stejným způsobem, většinou prostřednictvím výkladu nebo instruktáže.
- Využívá se pro výklad nového učiva, opakování nebo seznámení s novými informacemi.

Výhody:

- Efektivní pro předávání velkého množství informací.
- Učitel má kontrolu nad výukou a může ji řídit.

Nevýhody:

- Pasivní účast žáků, často bez individuálního přístupu.

- Méně prostoru pro aktivní zapojení žáků, jejich diskuze nebo spolupráci.

Možnosti využití:

- **Výstupy z učení:**
 - **Základní znalosti a pochopení** učiva.
 - Efektivní přenos informací velkému počtu žáků.
 - **Kognitivní dovednosti:** zapamatování, pochopení, aplikace základních principů.

Vhodné pro:

- **Seznamování s novými tématy.**
- **Rekapitulace a sumarizace** látky.

Výstupy:

- Zajištění rovného přístupu k informacím pro všechny žáky.
- Nižší úroveň angažovanosti žáků, méně aktivní formy hodnocení.

3. Individualizovaná výuka

Charakteristika:

- Výuka je přizpůsobena individuálním schopnostem, potřebám a tempu žáka.
- Učitel se zaměřuje na konkrétní žáky a nabízí jim specifické materiály, úkoly nebo přístupy.
- Tato forma se často uplatňuje u žáků s různými výukovými potřebami (nadání žáci, žáci s výukovými problémy).

Výhody:

- Umožňuje plně rozvíjet individuální potenciál žáka.
- Pomáhá překonávat specifické problémy (např. poruchy učení).

Nevýhody:

- Vyžaduje více času a energie od učitele.
- Méně interakce mezi žáky, což může omezit sociální výměnu.

Možnosti využití:

- **Výstupy z učení:**
 - **Specifické dovednosti** přizpůsobené potřebám žáků, např. zlepšení v konkrétní oblasti.
 - **Vysoká úroveň sebereflexe a samostatnosti**, žáci se aktivně podílejí na plánování svého učení.
 - Podpora rozvoje **kritického myšlení** a **strategického přístupu**.

Vhodné pro:

- **Nadané žáky**, kteří potřebují pokročilé úkoly a výzvy.
- **Žáky s výukovými problémy**, kteří potřebují více času na osvojování učiva.

Výstupy:

- **Individuální pokroky** v oblasti dovedností a znalostí.
- **Podpora různého tempa učení** pro žáky s různými potřebami.

4. Diferencovaná výuka

Charakteristika:

- Učitel rozděluje třídu do skupin podle jejich dovedností, schopností nebo potřeb a přizpůsobuje výuku každé skupině zvlášť.
- Žáci mohou mít různý obsah učiva, různý čas na úkoly nebo různé metody výuky.
- Diferenciace se používá k tomu, aby se zajistilo, že každý žák pracuje na úkolu, který je pro něj optimální, a tedy může rozvíjet svůj potenciál.

Výhody:

- Respektuje různé úrovně schopností žáků.
- Pomáhá udržet motivaci žáků, protože každý pracuje na úkolu přiměřeném své úrovni.

Nevýhody:

- Vyžaduje náročnou přípravu a organizaci od učitele.
- Riziko nerovnoměrného zapojení žáků.

Možnosti využití:

- **Výstupy z učení:**
 - Podpora **rozmanitosti schopností** žáků v jedné třídě.

- **Zlepšení dovedností** na základě konkrétního rozdělení do skupin (např. pro pokročilé nebo naopak pro slabší žáky).
- **Aplikace různých metod** podle schopností a předpokladů žáků.

Vhodné pro:

- **Skupiny heterogenní žáků**, kde se liší úroveň porozumění.
- **Přizpůsobení výuky** podle schopností žáků, aby se každý žák mohl efektivně rozvíjet.

Výstupy:

- **Efektivní rozvoj schopností** žáků, kteří mohou pracovat na úkolu odpovídajícím jejich úrovni.
- **Motivace** díky dosažitelným cílům a úkolům.

5. Skupinová a kooperativní výuka

Charakteristika:

- Žáci pracují ve skupinách na úkolech, které si rozdělují mezi sebou.
- Kooperace a vzájemná pomoc jsou klíčovými principy. Cílem je, aby se žáci učili nejen obsah učiva, ale také dovednosti spolupráce, komunikace a týmové práce.

Výhody:

- Rozvoj sociálních dovedností a týmové spolupráce.
- Aktivní zapojení žáků a podpora vzájemného učení.

Nevýhody:

- Není vždy rovnoměrné rozdělení úkolů mezi žáky.
- Možná pasivita některých žáků v rámci skupiny.

Možnosti využití:

- **Výstupy z učení:**
 - **Rozvoj sociálních a komunikačních dovedností:** schopnost diskutovat, argumentovat, pracovat v týmu.
 - **Kreativita a kritické myšlení** při spolupráci na komplexních úkolech.
 - **Vysoká míra angažovanosti a motivace** žáků.

Vhodné pro:

- **Týmové projekty**, brainstorming, diskuse.
- **Úkoly zaměřené na spolupráci**, jako jsou projekty nebo prezentace.

Výstupy:

- **Zvýšení angažovanosti žáků** a lepší učení prostřednictvím interakce.
- **Společné hodnocení** skupinového výkonu, což může zlepšit spolupráci mezi žáky.

6. Projektová výuka

Charakteristika:

- Žáci pracují na dlouhodobém, komplexním úkolu (projektu), který propojuje více předmětů a často vyžaduje praktické výstupy.
- Výuka je orientována na reálné problémy, které žáci musí vyřešit pomocí výzkumu, analýzy a kreativity.

Výhody:

- Rozvoj samostatnosti, kritického myšlení a kreativity.
- Možnost aplikovat teoretické poznatky na reálné situace.

Nevýhody:

- Časově náročné pro žáky i učitele.
- Může být náročné na organizaci a hodnocení.

Možnosti využití:

- **Výstupy z učení:**
 - **Aplikace teoretických znalostí** na reálné problémy.
 - Rozvoj **kritického myšlení, kreativity, plánování a organizace práce**.
 - **Samostatnost** při řešení komplexních problémů.

Vhodné pro:

- **Mezipředmětové projekty**, kde se propojují různé oblasti (např. věda a technologie, historie a umění).
- **Problematické úkoly**, které vyžadují kreativní a inovační řešení.

Výstupy:

- **Komplexní dovednosti**, jako jsou analytické myšlení, týmová spolupráce a organizování projektů.
- **Praktické učení**, které propojuje teorii s reálnými aplikacemi.

7. Otevřené vyučování

Charakteristika:

- Žáci mají větší svobodu v tom, jakým způsobem se učí, jaké materiály používají a jakým tempem pracují.
- Učitel je spíše facilitátorem, který žákům poskytuje podporu a vodítka, ale nechává je převzít odpovědnost za své vlastní učení.

Výhody:

- Podporuje samostatnost a zodpovědnost žáků za jejich vlastní učení.
- Umožňuje větší individualizaci výuky.

Nevýhody:

- Může být pro některé žáky obtížné, zejména pro ty, kteří preferují strukturovanější přístup.
- Vyžaduje velkou míru sebekázně od žáků.

Možnosti využití:

- **Výstupy z učení:**
 - **Samostatnost a zodpovědnost** žáků za vlastní učení.
 - **Prohloubení porozumění** látce, žáci si mohou vlastními silami prozkoumávat materiály.
 - **Podpora kreativity** a nezávislého myšlení.

Vhodné pro:

- **Projektové úkoly**, kde žáci zkoumají téma vlastními způsoby.
- **Samostatné studium**, hledání zdrojů a řešení problémů bez přímého vedení učitele.

Výstupy:

- **Individuální dovednosti** v oblasti organizování a řízení vlastního učení.
- **Sebehodnocení a reflexe** vlastního procesu učení.

8. Týmová výuka

Charakteristika:

- Učitelé se spolu s žáky podílejí na týmovém řešení problémů nebo výuce. Může se jednat o tým učitelů, kteří společně plánují a realizují výuku napříč předměty.
- Tato forma podporuje interdisciplinární přístup a spolupráci mezi učiteli i mezi žáky.

Výhody:

- Integrace různých předmětů a přístupů k tématům.
- Posilování týmové spolupráce mezi žáky a učiteli.

Nevýhody:

- Náročné na přípravu a organizaci.
- Vyžaduje koordinaci mezi učiteli a možná i mezi různými institucemi.

Možnosti využití:

- **Výstupy z učení:**
 - **Týmová spolupráce** a koordinace, žáci se učí rozdělovat úkoly a pracovat společně.
 - **Interdisciplinární přístup** k výuce, propojení různých předmětů.
 - **Komunikační a organizační dovednosti**, žáci se učí pracovat jako tým a respektovat různé názory.

Vhodné pro:

- **Týmové projekty**, kde je zapojeno více učitelů nebo předmětů.
- **Řešení problémů**, které vyžadují společné rozhodování a interakci.

Výstupy:

- **Komplexní rozvoj dovedností** – nejen odborných, ale i sociálních a organizačních.
- **Zvýšení efektivity učení**, protože se žáci učí, jak se podílet na celkovém úspěchu týmu.

Každá z těchto organizačních forem výuky má své silné stránky i výzvy. **Důležitým krokem pro učitele** je umět vybrat a aplikovat vhodnou formu výuky, která nejlépe vyhovuje potřebám žáků, obsahu předmětu a podmínkám školy. V praxi bývá často efektivní kombinace více forem.

MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY VE ŠKOLE

Materiální didaktické prostředky jsou různé **pomůcky, nástroje a materiály**, které učitel používá k podpoře výuky a ke zlepšení procesu učení. Tyto prostředky usnadňují přenos informací, motivují žáky a umožňují efektivnější osvojování nových dovedností a znalostí.

Vše, čeho učitel a žáci mohou využít k dosažení výukových cílů. Takovým prostředkem může být metoda výuky, vyučovací forma, didaktická zásada dosažení dílčího cíle je prostředkem dosažení finálních cílů, ale prostředkem je také školní tabule, učebnice, učební prostory, výpočetní technika.

Funkce materiálních didaktických prostředků vyplývá ze skutečnosti, že člověk získává 80% informací zrakem, 12% sluchem, 5% hmatem a 3% ostatními smysly.

Přehled materiálních didaktických prostředků podle J. Malacha

J. Malach rozděluje didaktické prostředky na různé typy, podle toho, jakým způsobem ovlivňují proces výuky a jak jsou vnímány žáky. Tyto prostředky podporují efektivní výuku tím, že usnadňují pochopení učiva, a zároveň pomáhají žákům lépe si osvojit potřebné dovednosti a znalosti.

I. Učební pomůcky

1. Předměty a reálné skutečnosti

- **Charakteristika:** Jde o využívání skutečných předmětů a materiálů z reálného života. Tyto předměty jsou přímo spojeny s učivem a umožňují žákům aplikovat teorii na konkrétní skutečnosti.
- **Příklady:**
 - Modely přírodních jevů (např. ukázky živých organismů, minerálů, historických artefaktů).
 - Skutečné nástroje nebo přístroje v technických předmětech.
 - Reálné objekty z historie, přírody nebo techniky.

2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností

- **Charakteristika:** Tento typ materiálů zahrnuje různé formy vizuálního znázornění, které pomáhají žákům lépe pochopit abstraktní nebo složité pojmy.
- **Příklady:**
 - Obrázky, fotografie, diagramy, mapy, schémata.
 - Výukové plakáty a nástěnné tabule.
 - Vizuální pomůcky, které usnadňují pochopení geografických, historických nebo vědeckých procesů.

3. Textové pomůcky

- **Charakteristika:** Textové materiály poskytují žákům informace, které jim pomáhají ve výuce a v rozvoji jejich čtecích a analytických dovedností.
- **Příklady:**
 - Učebnice, pracovní listy, slovníky.
 - Texty k analýze, studie, příběhy, případové studie.
 - Podpůrné textové materiály, které doplňují výklad učitele.

4. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou

- **Charakteristika:** Didaktická technika zahrnuje technologické prostředky, které usnadňují prezentaci a komunikaci učebního materiálu. Tyto prostředky mohou kombinovat zvuk, obraz a interaktivitu.
- **Příklady:**
 - Videoprezentace, filmy, dokumentární pořady, interaktivní programy.
 - Počítačové programy, aplikace pro interaktivní výuku.
 - Využití multimédií v prezentacích a výuce (např. PowerPoint, výuková videa, online platformy).

5. Speciální pomůcky

- **Charakteristika:** Tato kategorie zahrnuje pomůcky navržené pro specifické vzdělávací potřeby, jako je podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo specifické nástroje pro praktické výuky.
- **Příklady:**
 - Speciální výukové nástroje pro žáky s poruchami učení (např. knihy pro nevidomé, interaktivní tabule).
 - Experimentální sady, modely a makety pro přírodovědné předměty.
 - Pomůcky pro cvičení motorických dovedností nebo rozvoj kreativního myšlení.

II. Technické výukové prostředky

1. Autidiivní technika – magnetofony, školní rozhlas, CD přehrávače

2. Vizuální technika

- pro diaprojekci
- pro zpětnou vazbu
- pro dynamickou projekci

3. Audiovizuální technika

- filmové projektory
- videotechnika, televizní technika, DVD
- počítače

4. Technika řídicí a hodnotící

- zpětnovazební systémy
- výukové počítačové systémy
- počítače

ZPŮSOBY PREZENTACE OBSAHU UČIVA

Způsoby prezentace obsahu učiva jsou klíčové pro efektivní přenos znalostí a rozvoj dovedností u žáků. Učitelé mají k dispozici různé metody a techniky, které mohou využít v závislosti na cílech výuky, typu učiva a specifických potřebách žáků. Níže uvádím několik způsobů prezentace obsahu učiva, které jsou běžně používány ve školní praxi.

1. Verbální prezentace (ústní výklad)

Charakteristika:

- Učitel přímo předává informace ústně, vysvětluje nové pojmy, pravidla, postupy nebo teorie.
- Může být podporována jednoduchými vizuálními pomůckami, jako jsou tabule, prezentace na projektoru nebo flipchart.

Výhody:

- **Okamžitá zpětná vazba:** Učitel může okamžitě reagovat na dotazy žáků.
- **Interaktivita:** Vhodné pro diskuse a dialog mezi učitelem a žáky.
- **Flexibilita:** Učitel může přizpůsobit výklad potřebám žáků.

Příklady použití:

- Výklad nových témat nebo teorií.
- Vysvětlení složitějších pojmů nebo postupů v matematice, literatuře, dějepisu.

2. Vizuální prezentace (pomocí obrazových a grafických materiálů)

Charakteristika:

- Využití obrazů, diagramů, schémat, map, grafů a dalších vizuálních materiálů k doplnění a obohacení ústního výkladu.
- Pomáhá žákům lépe pochopit abstraktní nebo komplexní informace prostřednictvím vizuálního vjemu.

Výhody:

- **Podpora vizuálního učení:** Vhodné pro žáky, kteří lépe absorbují informace prostřednictvím obrazů.
- **Zjednodušení složitých informací:** Vizuální pomůcky umožňují zřehlednění a zjednodušení učiva.
- **Lepší zapamatování:** Vizuální informace jsou snadněji uchovány v paměti.

Příklady použití:

- Mapy v zeměpisu nebo historii.
- Diagramy v biologii a chemii pro ukázkou struktury molekul.
- Grafy a statistiky v matematice.

3. Interaktivní výuka (aktivní zapojení žáků)

Charakteristika:

- Žáci jsou aktivně zapojeni do procesu výuky. To může zahrnovat diskuse, práce ve skupinách, interaktivní cvičení a projektové vyučování.

- Učitel může používat různé techniky jako role-playing, diskuse, problémové učení nebo studijní skupiny.

Výhody:

- **Zvýšení angažovanosti žáků:** Aktivní zapojení pomáhá žákům lépe si osvojit nové informace.
- **Rozvoj kritického myšlení a dovedností:** Žáci se učí diskutovat, argumentovat a hledat řešení problémů.
- **Podpora spolupráce:** Práce ve skupinách rozvíjí týmové dovednosti a vzájemnou komunikaci.

Příklady použití:

- Diskuse nad konkrétními otázkami.
- Simulace, experimenty nebo pokusy v přírodních vědách.
- Role-playing nebo debatní cvičení v literatuře a dějepise.

4. Multimediální prezentace (audio a video materiály)

Charakteristika:

- Využití videí, zvukových záznamů, multimediálních programů a prezentací na počítačích pro výuku.
- Učitel používá multimediální nástroje k doplnění a obohacení výkladu a udržení pozornosti žáků.

Výhody:

- **Různé kanály vnímání:** Kombinace zvuku, obrazu a textu zvyšuje šance na zapamatování.
- **Poutavost:** Multimediální materiály jsou pro žáky atraktivní a interaktivní.
- **Zvýšení porozumění:** Umožňuje lepší pochopení složitých témat prostřednictvím praktických ukázek.

Příklady použití:

- Dokumentární filmy a videa pro zlepšení porozumění historickým událostem.
- Simulace a animace v matematice nebo fyzice.
- Výuková videa pro jazykové cvičení nebo poslechová cvičení.

5. Praktická demonstrace (ukázky, pokusy, experimenty)

Charakteristika:

- Učitel demonstruje určité jevy nebo procesy v reálném čase, aby žáci viděli aplikaci teorie v praxi.
- Často se používá v přírodních vědách (fyzika, chemie, biologie), ale i v jiných předmětech, jako jsou výtvarné umění nebo technické předměty.

Výhody:

- **Pochopení teorie prostřednictvím praxe:** Žáci mají možnost vidět teoretické pojmy aplikované v reálném světě.
- **Zvýšení zájmu o téma:** Aktivní zapojení žáků do pozorování nebo účasti na experimentu.
- **Interaktivní a zábavné:** Praktické ukázky nebo experimenty jsou často zábavné a žákům umožňují hlubší porozumění.

Příklady použití:

- Chemické pokusy v laboratoři pro vysvětlení reakcí.
- Fyzikální experimenty pro demonstrování zákonů pohybu.
- Výtvarné techniky nebo modelování v umělecké výchově.

6. Individuální výuka a diferenciací (individualizovaný přístup)

Charakteristika:

- Učitel přizpůsobuje výuku potřebám jednotlivých žáků na základě jejich úrovně, zájmů a schopností.
- Může zahrnovat individuální konzultace, domácí úkoly, které odpovídají specifickým potřebám žáka, nebo samostatnou práci.

Výhody:

- **Podpora individuálního tempa:** Žáci mohou pracovat vlastním tempem a podle vlastních schopností.
- **Lepší zvládnutí učiva:** Učitel se zaměřuje na konkrétní potřeby žáka, což pomáhá v jeho rozvoji.
- **Zvýšení sebevědomí žáka:** Úspěchy v individuálních úkolech motivují žáky.

Příklady použití:

- Diferenciované úkoly a testy.
- Osobní konzultace nebo doučování pro žáky s různými potřebami.

- Samostatná práce nebo projektová výuka.

Výběr vhodného způsobu prezentace učiva závisí na mnoha faktorech, jako je povaha učiva, věková skupina žáků, vyučovaný předmět nebo technické vybavení školy. Kombinace různých metod a přístupů obvykle vede k nejlepším výsledkům, protože každý žák má jiné učební preference a styly učení. Efektivní prezentace obsahu učiva by měla podporovat interaktivitu, motivaci a hlubší porozumění učivu.

ROLE UČITELOVA VERBÁLNÍHO PROJEVU PŘI PRÁCI S POMŮCKAMI

Role učitelova verbálního projevu při práci s pomůckami je velmi důležitá, protože verbální projev učitele (tedy jeho slova, výklad, komentáře a vysvětlení) hraje klíčovou roli v tom, jak žáci interpretují a využívají pomůcky. Pomůcky mohou být různých typů — od vizuálních materiálů, jako jsou tabule, grafy, obrázky, až po technické pomůcky, jako jsou počítače, interaktivní tabule nebo modely.

Verbální projev učitele může pomoci žákům lépe pochopit význam a účel pomůcky, zvýšit jejich angažovanost a zajišťovat efektivní použití pomůcek během výuky. Zde jsou klíčové role učitelova verbálního projevu při práci s pomůckami:

1. Vysvětlení účelu pomůcky

Učitel má za úkol žákům jasně vysvětlit, k čemu daná pomůcka slouží a jak ji správně využít. Tímto způsobem se žáci lépe orientují v tom, co od pomůcky mohou očekávat a jak ji použít k dosažení požadovaných výsledků.

- **Příklad:** Pokud učitel používá interaktivní tabuli pro vysvětlení matematiky, může začít vysvětlením, jak tabule funguje a jak žáci mohou interagovat s grafy nebo funkcemi, které budou zobrazovány.

2. Instrukce k manipulaci s pomůckou

Verbální projev je nezbytný pro to, aby učitel přesně a efektivně instruoval žáky, jak pomůcku správně používat. Je důležité, aby instrukce byly jasné, stručné a konkrétní, aby žáci mohli snadno reagovat a manipulovat s pomůckami bez zbytečného zmatku.

- **Příklad:** Při používání modelu atomu ve fyzice může učitel říci: "Podívejte se na tento model atomu, zaměřte se na způsob, jakým jsou uspořádány protony a neutrony. Teď vezměte tento malý magnet, který znázorňuje elektron, a postavte ho do orbitu kolem jádra."

3. Usměrnění a kontrola interakce s pomůckou

Učitelovo verbální vyjádření je nezbytné pro to, aby žáci zůstali na správné cestě při používání pomůcek a zároveň zajistil, že používání pomůcky bude efektivní a smysluplné. Verbální pokyny mohou také usměrnit studenty při řešení problémů nebo při správném nastavení pomůcky.

- **Příklad:** Pokud žáci pracují se stavebnicí na výuku geometrie, učitel může říci: "Nezapomeňte, že všechny strany trojúhelníku musí být rovnoměrně dlouhé, jinak nebude obrazec správný."

4. Podpora a motivace žáků

Verbální projev učitele je také prostředkem, jak podpořit žáky v používání pomůcek a motivovat je k aktivní účasti. Povzbuzení, pozitivní zpětná vazba a podpora jsou klíčové pro udržení vysoké úrovně angažovanosti žáků a pro rozvoj jejich důvěry v práci s pomůckami.

- **Příklad:** "Skvělé! Vidím, že jste použili tuto mapu správně k určení zeměpisné šířky a délky. Pokračujte v práci, jenom se ujistěte, že máte všechny detaily správně."

5. Zajištění porozumění a kontrola pochopení

Verbální projev může také sloužit k tomu, aby učitel ověřil, zda žáci správně pochopili, jak používat pomůcku a zda skutečně porozuměli učivu. Učitel může klást otázky, požádat žáky o demonstraci jejich pochopení nebo o zpětnou vazbu, aby zjistil, zda je vše jasné.

- **Příklad:** Po práci s učebnicí nebo grafickým materiálem může učitel položit otázky jako: "Co znamená tento graf? Jak to, co jsme se dozvěděli, souvisí s tímto obrázkem?" nebo požádat žáky, aby ukázali na tabuli správný postup.

6. Podporování samostatnosti při práci s pomůckami

Jak žáci postupně získávají větší dovednosti v používání pomůcek, je důležité, aby učitel umožnil větší míru samostatnosti. Verbální projev učitele může povzbudit žáky, aby si pomůcky sami osvojené používali a aplikovali na nové úkoly.

- **Příklad:** Učitel může říci: "Teď máte všechny potřebné pomůcky k tomu, abyste vyřešili tento problém samostatně. Podívejte se na postup a použijte metody, které jsme si ukázali."

7. Vysvětlení chyb a poskytování zpětné vazby

Verbální projev učitele hraje zásadní roli i při poskytování zpětné vazby, když žák udělá chybu při práci s pomůckami. Důležité je, aby učitel formuloval zpětnou vazbu konstruktivně, pomáhá žákovi pochopit, co bylo špatně, a naznačuje, jak se k řešení dostat správně.

- **Příklad:** Pokud žák nepochopil, jak správně číst graf, učitel může říct: "Tento graf ukazuje vztah mezi teplotou a časem. Díváš se správně, ale zapomněl jsi zohlednit, že osa y ukazuje teplotu v jiných jednotkách. Podívej se na jednotky znovu."

Verbální projev učitele je klíčovým nástrojem, jak efektivně využít různé pomůcky ve výuce. Kromě vysvětlení účelu a instrukcí k manipulaci s pomůckami je učitelova komunikace nezbytná pro motivaci, kontrolu a podporu žáků v procesu učení. Dobře volená slova, jasné pokyny a podpora zpětné vazby výrazně přispívají k tomu, že pomůcky budou vnímané jako hodnotný nástroj pro učení, nikoli jako pouze pomocné zařízení.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Didaktika sekundární školy*

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*

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 ŽÁKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

- Začíná se vyrovnávat nesoulad mezi somatickým a psychickým vývojem
- Fyzický růst se zpomaluje, rozvíjí se hlavně psychické funkce
- Období pohlavního dozrávání – přeměňuje dítě na biologicky zralého dospělého člověka schopného sexuální reprodukce
- Období krizí a vzpurnosti, konflikty s dospělými (puberta často proběhne v klidu, pokud předchozí přístup rodičů byl vstřícný a akceptující jejich individuálnost, nebyli ponižováni a nezažívali pocity méněcennosti)
- Výkyvy nálad, emoční nestabilita – velmi záleží na tom, jak reagují dospělí

Vývoj poznávacích funkcí

- Percepční diskriminace se precizuje (i když přechodně a v závislosti na situaci dochází krátkodobě ke zhoršení percepční kapacity)
- Mutace hlasu u chlapců (hlas klesá více jak jednu oktávu) – hlas mění svou kvalitu (chlapci si změnu uvědomují, reagují studem a nechutí zpívat)
- Rozvíjí se logická paměť, která má výběrový charakter - lépe se pamatují obsahy, které mají logické souvislosti (efekt mechanického učení je krátkodobější)
- Výběrovost se projevuje v tom, že lépe si pamatuje fakta a poznatky, které ho zajímají
- Zájmová rozkolísanost
- Fantazijní produkce – nápaditost a originálnost (při zadání úkolu volí neotřelé a jedinečné postupy)
- Bohatá představivost ovlivňuje denní snění – prostředníkem mezi realitou a ideálem (ideální představy mají často sexuálně-erotické zabarvení)
- Ve fantazii si nahrazují neuskutečněné erotické zážitky, nebo si přehrávají a idealizují navazování kontaktů s druhým pohlavím (ve fantazii se projevuje naivní romantismus, který ovlivňuje chování)
- Vývoj myšlení – schopnost abstrakce, hypotetické usuzování, deduktivní usuzování je na úrovni dospělých
- Piaget nazývá toto období stádiem formálních operací, kdy dospívající dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a neustále si ověřuje stanovené hypotézy
- Snaha po sebezdokonalení – snaha překonat vědomosti dospělých
- Odborný zájem bývá spojen se vzorem dospělého (rodič, učitel, někdo z okolí)
- Vývoj inteligence se ukončuje kolem 16. roku – rozumová kapacita pro přijímání poznatků, chybí však ještě hlubší životní zkušenost

- Myšlení se orientuje na vnitřní dění pubescenta, snaží se poznat vlastní individualitu (porovnává se s ostatními, všímá si vlastních nedostatků)
- Začínají hledat smysl života, zkoumá hodnoty lidí v okolí
- U pubescenta se projevuje racionalismus – neuznává citové důvody lidského jednání, lpí na rozumových zdůvodněních (i přesto, že jeho vlastní chování ovlivňují city)
- Myšlení má také prvky radikalismu – unáhlené hodnocení, jednu získanou zkušenost generalizuje a přijímá jako platný fakt (často převzaté od jiných jedinců, kte kterým pociťují sympatie)

Citový vývoj

- Citová labilita již není tak výrazná jako v prepubertě (vlivem harmonizace somatického vývoje)
- Pocit výkonnosti a zdatnosti (způsobuje ho růst tělesné energie)
- Objevuje se více pozitivního ladění
- U jedinců, kde dochází k výkyvům nálad, převažuje negativní až agresivní chování, jde o jev, který je výsledkem dosavadních zkušeností získaných hlavně z vlastní rodiny (dá se očekávat, že tyto pubescenty ovlivnilo autoritářské chování, neakceptování jejich názorů, časté trestání a znevažování jejich individuality, nezáměr o jejich potřeby ze strany rodičů)
- Sociální city – emoční ladění se projevuje hlavně v sociálních vztazích
- Emoční vázanost k rodičům se uvolňuje – odmítají jejich citové projevy, jejich chování hodnotí více racionálně, neprojevují k nim vřelost a spontánnost
- Rozkolísanost v sociálních citech se projeví často v krajnostech – od vřelosti po časté konflikty s vychovateli
- Pubescent si může k rodičům vytvořit pocity úcty a obdivu střídavě s lhostejností a nenávisť, podle toho s jakou reakcí se u nich zrovna setká (nový přítel může být až nekriticky přijímán, jeho chování je idealizováno)
- Citové odpoutání od rodičů vyvolává potřebu sblížit se citově s někým jiným – vznikají pevnější kamarádské vztahy
- Míží izolovanost mezi pohlavími, dochází ke vzájemnému sblížování, které má z počátku podobu škádlení, koketování
- Velká potřeba navazovat citový vztah - dochází k prvnímu zamilování – velká míra idealizace milovaného partnera
- Vztahy mají na počátku převážně erotický charakter, představa sexuálního styku není aktuální – ke konci období dochází ke splnutí erotiky se sexualitou
- Nedostatek erotických vztahů je negativně prožíván a je nahrazován fantazijními představami
- City k sobě – nevyrovnané, staví se k sobě kriticky, porovnává se s druhými (oslabuje sebejistota), pochybuje o sobě, přecitlivě reaguje na kritiku vůči sobě -> může vést k osamění a izolaci X druhý extrém – pocit vlastní jedinečnosti, sebe obdivování až narcismus
- Rozvoj vyšších morálních, estetických citů, přijímá mravní hodnoty rodiny i společnosti
- Začínají se objevovat metafyzické úvahy o smyslu života, o morálních zásadách, normální společnosti
- Noetické city – vztahy k poznání, dychtí po nových poznatcích, jejich získávání je spojeno s pozitivním emočním laděním

Sociální vývoj

- Ovlivněn snahou o nezávislost, tendence samostatně se rozhodnout, uplatnit vlastní názor v diskuzi s dospělými -> často dochází ke konfliktu (pubescent se snaží odlišit názorově od vychovatelů),
- může se projevit i v chování – proti spontánnímu chování vychovatelů se může objevit projev nezáměru a malého nadšení – dospělí se radují a smějí, pubescent může reagovat vážně až apaticky
- Podobná odlišnost se objevuje i v oblékání – dospělí lpí na pečlivosti, pubescent upřednostní nedbalost a neupravenost
- Potřeba nezávislosti – napodobování chování dospělých – kouření, pití alkoholu, používání vulgarismů (vlastní pocit dospělosti)
- Intenzivní potřeba navazování nových kontaktů, hraní nových rolí ve skupinách
- Uniformita mezi vrstevníky v oblékání, chování i názorech (ztrácí ve skupinách svou individualitu, přejímají skupinové názory a hodnoty) – zažívá podporu svých názorů
- Skupinový vliv má důležitý význam pro vyvrácení osobnosti -> posiluje sebevědomí, sebepojetí, nabírá síly pro další střetávání se společenskými požadavky

- Někdy je význam party přeceňován, idealizován -> absolutní přimknutí, kdy přestává komunikovat s jinými členy sociálních skupin (nezralý jedinec, u kterého selhala rodinná výchova, škola či jiná instituce)

VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKA STŘEDNÍ ŠKOLY

- termín je odvozen z latinského slovesa ADOLESCERE (=dorůstat, dospívat)
- datové rozpětí charakteristické pro adolescenci je 15 - 22 let, kde začátek období je spojován s plnou reprodukční zralostí, pro ukončení období adolescence ztrácí biologická kritéria na významu a do popředí se dostávají faktory psychologické (identita), sociologická (přijetí role dospělého) a pedagogická (ukončení systematické přípravy na povolání)
- z biologického hlediska trvá od dosažení pohlavní dospělosti po dovršení optimální reprodukční zralosti a dokončení tělesného růstu
- dále bývá ukončena dosažením psychické a ekonomické nezávislosti (názory na věkovou hranici se různí podle toho, zda je jedinec studentem učiliště nebo vysoké školy – zde dochází k ekonomickému osamostatnění v pozdějším věku)

Z pubescence pokračuje plnění důležitých sociálních vývojových úkolů:

- 1) emancipace od příliš úzké závislosti na rodině
- 2) navazování vztahů k vrstevníkům stejného i opačného pohlaví
 - snaha být přijat sociální skupinou, vzrůstá počet skupin, ke kterým patří
 - přátelství jsou již stabilnější, hlubší než v pubescenci (v pubescenci na základě společných zájmů, nyní jádrem důvěrnost, emocionální blízkost)
- 3) hledání vlastního postavení, své role ve společnosti i hledání smyslu vlastní existence

Psychologicky – postupná cesta k dospělosti:

- aktivizována hodnotově orientační činnost
- další rozvoj sebeuvědomění
- snaha o autonomii v chování, nejdříve je možná v zájmové činnosti

Psychický vývoj

- dochází k rozvoji psychických procesů, ke kterým došlo v pubescenci
- v rozvoji pozornosti dochází k podstatnému vyhranění, koncentrace je stabilnější a přesnější
- v období adolescence se styl myšlení zásadním způsobem nemění, adolescent lépe využívá formálních operací, myslí rychleji, spolehlivěji, zkušeněji než pubescent
- typická je myšlenková flexibilita a schopnost užívat nové způsoby řešení
- tato řešení mohou být často radikální, netradiční zbrklá
- paměť a učení je systematictější, plánovitější, odhaluje hlubší souvislosti a vztahy
- ke konci období adolescence dochází vlivem hormonálního vyrovnání ke stabilizaci emočního prožívání, útlumům náladovosti a citové lability – typická je menší impulzivita
- vývoj volných procesů je ovlivněn emočním zklidněním – sebeovládání je trvalejší a stabilnější

Období adolescence je věk, kdy mladý člověk chce vypadat a žít jako dospělý, ale chybí mu k tomu důležité vnitřní předpoklady - zkušenost a odpovědnost.

Charakteristické pro toto období je:

- **fyziké vyvrání** - je ukončen proces růstu, stejně tak se ustálila i váha
- proces **osamostatňování se** - spojen s touhou stát se dospělým, rodiče ztrácejí svoji nadřazenou pozici nad svým "dítětem"
- pocity **nejistoty** - obavy z budoucnosti, co budu dělat po škole (práce, vysoká škola), kde budu bydlet,...
- **proces hledání** vlastního místa ve světě, urovnávání si vlastních hodnot, postojů a cílů. Vlastní sebepojetí získá převzetím nějakého vzorce (pokračuje v rodinném podnikání), antiidentifikací (dělá opak toho, co je od něj očekáváno), vytvořením vlastní identity (studuje herectví, loví zvířata v divočině) nebo se projeví tzv. adolescentní moratorium (odkládá rozhodnutí a odjede jako au pair do USA)

- **hlubší“ socializace** - probíhá přeskupení nebo budování nových přátelských skupin (přechod na SŠ, později na VŠ nebo do práce), přičemž jsou kladeny větší nároky na hloubku vztahu (porozumění, společné cíle)
- **podceňování a přeceňování** sebe sama - výkyvy ve výkonu a v kázni ve škole nebo v práci, potřeba „velkých výkonů“ - prokazování odvahy, fyzické kondice
- **role rovnocenného oponenta** - v diskuzích s dospělými již disponují bystrým úsudkem, nejsou zatíženi předsudky, ale mají málo zkušeností
- **péče o zevnějšek** - fyzická krása je důležitou součástí sebepojetí, je úzce spjata se psychosociální sexuální potřebou
- **sexuální aktivita a partnerský život** - sex není jen tělesnou a „prestižní“ záležitostí, vzniká potřeba se k někomu citově vázat, partner je idealizován a zcela nárokován

Profesní orientace a vstup do dospělosti

- koncem sedmdesátých a počátkem osmdesátých let minulého století došlo k akceleraci = urychlení tělesného a psychického dospívání dětí ve srovnání s poválečným obdobím.
- v současné době již nepokračuje, avšak s postupným prodlužováním profesní přípravy dochází k oddalování sociální zralosti mládeže (někdy se mluví o sociálně vývojové retardaci).
- dospívání se tak rozpíná dvěma směry:

a) zkracuje se doba dětství

b) oddaluje se nástup plné dospělosti

- pro dospívající v moderní společnosti je charakteristické tzv. **adolescentní moratorium** (= odklad, pozastavení):

= stádium jakési vývojové latence, které mladému člověku umožňuje pozdržet se v mládí, aby mohl experimentovat s novými rolami, zkušenostmi a pocity, než definitivně vstoupí do světa dospělých → toto mezioddobí mladým lidem může napomoci při hledání životních hodnot a další životní cesty (studijní, profesní či osobní).

DŮSLEDKY A MOŽNOSTI VYUŽITÍ VÝVOJOVÝCH CHARAKTERISTIK PRO PRÁCI UČITELE

Vývoj žáků **staršího školního věku (12–15 let, 2. stupeň ZŠ)** a **středoškolského věku (15–19 let, SŠ)** se výrazně mění v oblasti kognitivního myšlení, emocí, sociálních vztahů i hodnotového systému. Pro učitele je důležité tyto změny chápat a přizpůsobit jim své pedagogické přístupy.

1. Starší školní věk (12–15 let) – 2. stupeň ZŠ

Vývojové charakteristiky:

Kognitivní vývoj:

- Přejít od konkrétního k abstraktnímu myšlení (Piaget – stadium formálních operací).
- Zlepšuje se schopnost logického uvažování, plánování, ale stále převládají impulzivní rozhodnutí.
- Zvyšuje se kritické myšlení a potřeba argumentace.

Emoční vývoj:

- Časté výkyvy nálad, zvýšená citlivost.
- Sebeпоjetí se utváří na základě reakcí okolí (spolužáci, sociální sítě, učitelé).
- Vznikají pocity nejistoty, nízké sebehodnocení.

Sociální vývoj:

- Význam vrstevnických vztahů, tlak skupiny, snaha zapadnout.
- Odpor k autoritám, potřeba autonomie a sebeprosazení.
- Možnost šikany, skupinové dynamiky, vytváření subkultur.

Morální vývoj:

- Hledání vlastní identity, zpochybňování pravidel a norem.
- Schopnost vnímat morální dilemata, ale často přizpůsobení normám skupiny.

Důsledky pro práci učitele a možnosti využití:

1. Podpora kritického myšlení a argumentace

Strategie: Diskuze, debaty, případové studie, otázky typu „Proč si to myslíš?“.

2. Motivace k učení

Strategie: Učivo spojovat s reálným životem, využití digitálních technologií, skupinová práce.

3. Respektující přístup k emocím žáků

Strategie: Vytvářet bezpečné prostředí, naslouchat, poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu.

4. Práce s vrstevnickými vztahy

Strategie: Týmová spolupráce, projektové vyučování, prevence šikany, podpora sociálních dovedností.

5. Větší autonomie a zodpovědnost žáků

Strategie: Nabídnout volbu při úkolech, zapojit žáky do rozhodování ve třídě, podpořit seberegulaci.

2. Středoškolský věk (15–19 let) – SŠ

Vývojové charakteristiky:

Kognitivní vývoj:

- Rozvoj formálního abstraktního myšlení, schopnost analytického a syntetického uvažování.
- Schopnost samostatného řešení problémů, plánování, strategického myšlení.
- Roste potřeba propojit školní učivo s reálným světem.

Emoční vývoj:

- Stabilizace emocí, ale stále mohou být impulzivní reakce.
- Hledání identity a vlastní cesty, potřeba sebe prezentace.
- Často se objevují existenční otázky (Co budu dělat? Kam směřuji?).

Sociální vývoj:

- Pevnější vztahy s vrstevníky, někdy izolace od rodiny.
- Roste odpovědnost, ale stále přetrvává vliv skupiny.
- Schopnost spolupracovat i řešit konflikty diplomaticky.

Morální vývoj:

- Větší citlivost k sociálním otázkám (spravedlnost, ekologická témata, lidská práva).
- Zpochybňování autorit, hledání vlastních hodnot.

Důsledky pro práci učitele a možnosti využití:

1. Podpora autonomie a odpovědnosti

Strategie: Samostatné projekty, výzkumné úkoly, vedení k sebereflexi.

2. Propojení učiva s praxí a budoucností

Strategie: Exkurze, spolupráce s odborníky, propojení s kariérou.

3. Respektující přístup a partnerská komunikace

Strategie: Dialog místo direktivního přístupu, otevřenost k názorům studentů.

4. Rozvoj kritického myšlení

Strategie: Práce s médii, analýza textů, argumentační eseje, diskuzní metody.

5. Podpora osobnostního rozvoje

Strategie: Mentorování, individuální podpora, podpora osobních zájmů studentů.

Shrnutí pro učitele:

Na 2. stupni ZŠ:

- Zajistit **bezpečné prostředí**, kde se žáci nebojí vyjadřovat své názory.
- Využívat **aktivizační metody** – skupinová práce, debaty, řešení problémů.
- **Motivovat** pomocí propojení učiva s realitou a technologiemi.
- **Pracovat s emocemi žáků**, poskytovat podporu v období nejistoty.

Na střední škole:

- Nabídnout **více autonomie**, umožnit studentům vlastní volbu.
- Propojovat učivo s **reálným životem a profesní budoucností**.
- Podporovat **kritické myšlení** a schopnost argumentace.
- Budovat **partnerský vztah** mezi učitelem a studenty – respekt, otevřená komunikace.

TYPY PROBLÉMŮ, PEDAGOGICKÉ SITUACE A JEJICH ŘEŠENÍ

Žáci staršího školního věku (12–15 let) a středoškolského věku (15–19 let) procházejí **zásadními vývojovými změnami**, které ovlivňují jejich školní výkon, chování a sociální interakce. Tyto změny mohou vést k **typickým pedagogickým problémům**, které vyžadují **specifické přístupy učitele**.

1. Starší školní věk (12–15 let, 2. stupeň ZŠ)

Typické problémy a pedagogické situace:

1.1. Nedostatek motivace k učení

Problém:

- Žáci se začínají více zajímat o vrstevníky a mimoškolní aktivity než o školu.
- Učivo může působit nezáživně a odtrženě od reality.

Řešení:

- **Propojit učivo s reálným životem** – ukázat praktické využití znalostí.
- **Využívat aktivizační metody** – projektové vyučování, hry, diskuze.
- **Individuální přístup** – respektovat zájmy žáků, dát jim možnost volby úkolů.

1.2. Konflikty s autoritou učitele

Problém:

- Kritické myšlení se rozvíjí, žáci více zpochybňují autority.
- Mohou testovat hranice a být provokativní.

Řešení:

- **Respektující komunikace** – namísto autoritativního přístupu vést dialog.
- **Dát žákům více autonomie** – nechat je spolurozhodovat o třídních pravidlech.
- **Trpělivost a důslednost** – jasně nastavit pravidla a jejich dodržování.

1.3. Vrstevnické vztahy a šikana

Problém:

- Význam vrstevníků roste, objevuje se tlak skupiny.
- Může docházet k šikaně, sociálnímu vyloučení nebo kyberšikaně.

Řešení:

- **Důsledná prevence** – třídnické hodiny, besedy, diskuse o respektu.
- **Včasné rozpoznání problémů** – sledovat vztahy ve třídě, všimnout si změn v chování žáků.
- **Spolupráce s výchovným poradcem** – v případě šikany ihned zasáhnout.

1.4. Emoční nestabilita, nízké sebevědomí

Problém:

- Žáci se srovnávají s vrstevníky, řeší vzhled, školní úspěch, sociální postavení.
- Mohou mít výkyvy nálad, úzkosti, deprese.

Řešení:

Podpora a pochvala – oceňovat nejen výsledky, ale i snahu.

Bezpečné prostředí – otevřenost, důvěra mezi učitelem a žákem.

Individuální podpora – pokud je třeba, doporučit konzultaci s psychologem.

2. Středoškolský věk (15–19 let, SŠ)

Typické problémy a pedagogické situace:

2.1. Nedostatek zodpovědnosti a prokrastinace

Problém:

- Studenti si ještě neumí dobře plánovat čas, nechávají věci na poslední chvíli.
- Nedokážou si efektivně organizovat práci.

Řešení:

- **Naučit time management** – ukázat metody plánování, rozdělování úkolů.
- **Dát studentům více odpovědnosti** – nechat je samostatně pracovat na dlouhodobých projektech
- **Podporovat sebereflexi** – pomoci studentům uvědomit si důsledky svých rozhodnutí.

2.2. Nízká motivace k učení a otázky ohledně budoucnosti

Problém:

- Studenti často nevědí, co chtějí dělat po škole, což snižuje jejich motivaci.
- Někteří mají pocit, že se učí zbytečné věci.

Řešení:

- **Propojit učivo s praxí** – exkurze, spolupráce s firmami, odborníky.
- **Podporovat individuální zájmy** – umožnit studentům volbu témat, která je zajímají.
- **Kariérní poradenství** – vést studenty k sebereflexi ohledně budoucího směru.

2.3. Stres a psychická zátěž (maturita, zkoušky, tlak na výkon)

Problém:

- Mnoho studentů trpí stresem ze zkoušek, obávají se selhání.
- Přetížení studiem a dalšími povinnostmi vede k úzkosti nebo vyhoření.

Řešení:

- **Učit techniky zvládání stresu** – dechová cvičení, relaxace, time management.
- **Poskytovat podporu** – vést studenty k tomu, aby si říkali o pomoc, pokud ji potřebují.
- **Vyvážené hodnocení** – nehodnotit jen výsledky, ale i proces učení.

2.4. Konflikty s autoritou, hledání vlastní identity

Problém:

- Studenti mají potřebu vymezit se vůči autoritám, zpochybňují pravidla a systém.
- Hledají vlastní hodnoty, experimentují s názory, politickými a společenskými postoji.

Řešení:

- **Diskuze místo příkazů** – umožnit studentům vyjádřit své názory.
- **Respektovat individualitu** – podporovat rozvoj osobnosti.
- **Dávat zodpovědnost** – zapojit studenty do rozhodování (např. organizace školních akcí).

Shrnutí:

Na 2. stupni ZŠ: učitel by měl být trpělivý, empatický, využívat aktivní metody výuky a pomáhat žákům zvládnout sociální a emoční změny.

Na SŠ: je důležité budovat partnerský vztah se studenty, podporovat jejich samostatnost, pomoci jim zvládat stres a připravit je na život po škole.

Hlavní role učitele:

- Motivátor
- Facilitátor diskuzí
- Podporovatel sebedůvěry
- Průvodce osobním rozvojem

AKCELERACE, RETARDACE A DISHARMONIE VÝVOJE

Každý žák se vyvíjí individuálně, a zatímco většina se drží přibližného vývojového tempa vrstevníků, někteří mohou vykazovat **akceleraci** (zrychlený vývoj), **retardaci** (zpomalený vývoj) nebo **disharmonii vývoje** (nerovnoměrný vývoj různých složek osobnosti). Tyto rozdíly mohou ovlivnit školní úspěšnost, sociální integraci i emoční pohodu žáků.

1. Akcelerace vývoje

Definice: Akcelerace znamená rychlejší vývoj v určité oblasti (kognitivní, sociální, emoční, fyzické) oproti vrstevníkům.

1.1. Příčiny akcelerace

- **Genetické faktory** – vrozené nadání, dědičné predispozice.
- **Podnětné prostředí** – rodina, přístup k informacím, podpora vzdělávání.
- **Vliv školy** – individuální přístup učitele, možnost rozšířeného vzdělávání.
- **Osobnostní faktory** – vnitřní motivace, vysoká inteligence, rychlé osvojování dovedností.

1.2. Důsledky akcelerace pro školu a výuku

Pozitivní stránky:

- Rychlé pochopení učiva, samostatnost, schopnost hlubokého uvažování.
- Vyšší kreativita, zvědavost, nadšení pro specifická témata.
- Možnost vynikat ve vědeckých či uměleckých soutěžích.

Možné problémy:

- Nuda a ztráta motivace ve standardní výuce.
- Obtíže se začleněním do vrstevnické skupiny (starší myšlení, odlišné zájmy).
- Přetížení v důsledku vysokých nároků (rodina, učitelé).

Řešení ve škole:

- **Individuální vzdělávací plán (IVP)** – zrychlené studium, rozšířená výuka.
- **Možnost přeskočení ročníku nebo studium ve speciálních třídách.**
- **Účast v soutěžích, projektech, seminářích pro nadané žáky.**
- **Podpora sociálních dovedností** – spolupráce na skupinových úkolech.

2. Retardace vývoje

Definice: Retardace znamená pomalejší vývoj v některé oblasti (kognitivní, emoční, sociální, fyzické).

2.1. Příčiny retardace

- **Genetické predispozice** – některé děti mají přirozeně pomalejší tempo vývoje.
- **Zdravotní faktory** – neurologické poruchy, opožděný vývoj řeči, smyslové vady.
- **Sociální faktory** – neadekvátní podpora v rodině, traumatické zážitky.
- **Školní prostředí** – nevhodné učební metody, neadekvátní přístup učitele.

2.2. Důsledky retardace pro školu a výuku

Pozitivní stránky:

- Schopnost hlubšího přemýšlení nad jednoduchými koncepty.
- Empatie, větší citlivost vůči emocím druhých.

Možné problémy:

- Potíže se zvládnutím učiva, zhoršená školní úspěšnost.
- Pocit méněcennosti, nízké sebevědomí, možné projevy úzkosti.
- Problémy v kolektivu – sociální vyloučení, riziko šikany.

Řešení ve škole:

- **Individuální podpora** – doučování, speciální pedagogická péče.
- **Adaptace výuky** – více vizuálních pomůcek, praktické ukázky, delší čas na úkoly.
- **Podpora sebevědomí** – oceňování snahy, ne jen výsledků.
- **Spolupráce s odborníky** – školní psycholog, speciální pedagog.

3. Disharmonie vývoje

Definice: Disharmonický vývoj znamená nerovnoměrný rozvoj jednotlivých složek osobnosti – např. vysoká inteligence, ale sociální a emoční nezralost.

3.1. Příčiny disharmonie vývoje

- **Genetické faktory** – některé děti mají výrazné disproporce v různých oblastech vývoje.
- **Specifické poruchy učení** – dyslexie, ADHD, Aspergerův syndrom.
- **Psychické faktory** – vysoká úzkostnost, přecitlivělost.
- **Rodinné prostředí** – přehnané nároky, nevyvážená výchova.

3.2. Důsledky disharmonie pro školu a výuku

Pozitivní stránky:

- Výrazný talent v určité oblasti (např. matematika, hudba, technologie).
- Nezávislé myšlení, schopnost hlubšího analytického uvažování.

Možné problémy:

- Sociální izolace, obtížné navazování vztahů.
- Problémy s přizpůsobením školnímu režimu.
- Výbuchy emocí, frustrace při neúspěchu.

Řešení ve škole:

- **Podpora sociálních dovedností** – trénink komunikace, práce ve skupině.
- **Individuální přístup** – možnost diferencovaného hodnocení, úprava požadavků.
- **Spolupráce s odborníky** – školní psycholog, speciální pedagog.
- **Podpora v oblasti silných stránek** – možnost zapojení do speciálních projektů.

Jak by měl učitel pracovat s různými typy vývoje žáků?

1. Diferencovaný přístup ve výuce

- **Různá úroveň úkolů** – nabídnout náročnější úkoly pro akcelerované žáky a více podpory pro žáky s retardací.
- **Možnost individuálního tempa** – některé děti potřebují více času na zpracování informací.

2. Emoční a sociální podpora

- **Otevřená komunikace** – umožnit žákům hovořit o svých pocitech a potřebách.
- **Podpora sebevědomí** – ocenit snahu, ne jen výsledky.

3. Spolupráce s odborníky a rodiči

- **Konzultace se speciálním pedagogem** – při výrazné disharmonii vývoje.
- **Zapojení rodičů** – společné hledání řešení, jak dítě podpořit.

Tímto způsobem lze zajistit, že **každý žák bude mít podmínky k tomu, aby se mohl optimálně rozvíjet** a zvládnout své individuální výzvy.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

PUGNEROVÁ, M. *Psychologie*.

9a. Příprava učitele na výuku a typické chyby při její tvorbě. Řízení realizace výuky (plynulost a spát hodiny, organizační pokyny, sledování žáků). Reflexe a sebereflexe v práci učitele v návaznosti na řízení hodiny.

PŘÍPRAVA UČITELE NA VÝUKU

Plánování výuky – je individuální činností; patří mezi základní kompetence učitele

Příprava učitele na vyučování je klíčovým faktorem pro efektivní výuku. Zahrnuje několik fází, které pomáhají učiteli zajistit, že hodina bude dobře strukturovaná, zajímavá a přínosná pro studenty.

Příprava na vyučování je dynamický proces, který se postupně zdokonaluje na základě zkušeností a zpětné vazby. Důkladná příprava pomáhá učiteli nejen zvýšit efektivitu výuky, ale také posiluje jeho jistotu a schopnost pružně reagovat na situace ve třídě.

Kroky

- studium kurikulárních dokumentů – studium učebních osnov, studium učebnic
- zjištění potřeb žáků – kurikulární dokumenty je třeba porovnat s potřebami žáků a jejich dosavadními znalostmi
- tematický plán učiva – představuje konečnou představu o výuce ve školním roce, stanoví se tematické celky i počty hodin

Plány

- roční plán (rozdělení tematických okruhů),
- týdenní/měsíční plán (podrobnější rozvržení jednotlivých témat v souladu s osnovami a ŠVP),
- plán hodiny (konkrétní cíle hodiny)

Tři typy přípravy učitele na vyučovací jednotku (Slavomír Rys)

1. **blesková příprava** – odpovídá na otázky Co?, Jak? Učitel vymezí obsah, promyslí metody a prostředky.
2. **standardní příprava** – odpovídá na otázky: Co již bylo? Čeho chci dosáhnout? Jak a čím toho dosáhnout? Jaké bude mít tato hodina pokračování? Učitel pracuje s cíli popisujícími, čemu se mají žáci naučit, na jaké úrovni.
3. **podrobná příprava** – je nejnáročnější
 1. **Cíle: Čeho mají žáci dosáhnout?**
 2. **Jakými prostředky mohou cíle dosáhnout?** Obsah učiva (stručný nástin), volba vyuč.metod, didaktických pomůcek a technik
 3. **Zvláštní didaktická hlediska:** Co z učiva bude pro žáky nejobtížnější? Jak je budu AKTIVIZOVAT? Vypracování systému úkolu k FIXACI (vč. DÚ)
 4. **Výchovné možnosti:** Jak mohu učiva i průběh výuky výchovně využít (se zřetelem k celku třídy i jednotlivcům)?
 5. **Organizace vyučovací hodiny (VH):** Které pracovní podmínky si musím zabezpečit? Jaký organizační typ výuky bude mé koncepci nejlépe odpovídat?
 6. **Časový projekt VH:** Kolik času věnovat jednotlivým fázím? Kolik času si vyžádá DÚ žáků na další hodinu?
 7. **K realizaci přípravy:** Jak budu zajišťovat pracovní součinnost žáků? Jak budu zajišťovat pracovní výsledky žáků?

Příprava zahrnuje několik KROKŮ (Marádová):

1. promyslet a stanovit výukové cíle – vycházíme přitom z **prekonceptu**, tedy ze znalostí, dovedností i postojů žáků, které získali při předchozí výuce nebo o kterých předpokládáme, že je znají ze své zkušenosti nebo z DÚ. Bez znalostí prekonceptů se lehce může stát, že námi navržená výuka bude buď příliš jednoduchá (a nebude tudíž nikoho zajímat, protože tyto poznatky již mají) nebo naopak

příliš složitá (žáci budou také reagovat nepozorností, protože se nebudou v tématu plného neznámých pojmů orientovat).

2. promyslet vhodnou motivaci
3. výběr metod, pořadí a časové rozvržení činností, výběr pomůcek
4. promyslet uspořádání učebny k formám výuky (frontální, skupinová práce)
5. připravit pomůcky, materiály, učebnice, techniku (těsně před výukou by měl mít učitel připravené pomůcky a zkontrolovanou a vyzkoušenou techniku)
6. rozhodnout o způsobu sledování pokroku žáka a hodnocení výsledků v průběhu hodiny/po hodině

TYPICKÉ CHYBY PŘI TVORBĚ PŘÍPRAVY

Při tvorbě přípravy na vyučování se učitelé mohou dopustit různých chyb, které mohou ovlivnit kvalitu a efektivitu výuky.

1. Nedostatečně stanovené cíle hodiny

- **Chyba:** Cíle hodiny nejsou jasně definovány nebo jsou příliš obecné.
- **Důsledek:** Studenti nemají jasnou představu, co se mají naučit. Učitel se může odchýlit od hlavního tématu.
- **Řešení:** Formulovat konkrétní a měřitelné cíle (např. „Student dokáže vysvětlit princip fotosyntézy a uvést její význam v ekosystému“ místo „Student pochopí fotosyntézu“).

2. Přetížení hodiny obsahem

- **Chyba:** Učitel se snaží do jedné hodiny vměstnat příliš mnoho informací.
- **Důsledek:** Studenti nestihnou látku pochopit ani procvičit. Učitel „nestíhá“ a přeskočí důležité části.
- **Řešení:** Zaměřit se na klíčové informace a plánovat reálně. Nechat dostatek času na procvičení a diskusi.

3. Nedostatečná diferenciací výuky

- **Chyba:** Příprava je jednotná pro všechny studenty bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti.
- **Důsledek:** Slabší studenti mohou látku nerozumět, zatímco ti nadanější se nudí.
- **Řešení:** Připravit úlohy různé obtížnosti, pracovat s individuálním přístupem a využívat metody jako skupinová práce nebo samostatné projekty.

4. Nedostatečná interaktivita a aktivizace studentů

- **Chyba:** Hodina je postavena převážně na výkladu učitele bez aktivního zapojení studentů.
- **Důsledek:** Studenti pasivně poslouchají, ztrácí pozornost a nemají možnost si látku osvojit prakticky.
- **Řešení:** Zařadit diskuse, skupinové aktivity, hry, případové studie, experimenty nebo problémové úlohy.

5. Chybějící časové rozvržení hodiny

- **Chyba:** Učitel si nepřipraví časový plán jednotlivých částí hodiny.
- **Důsledek:** Hodina se může protáhnout u jedné aktivity a na jiné důležité části nezbude čas.
- **Řešení:** Rozvrhnout si přibližný čas na jednotlivé úseky výuky (např. 10 minut výklad, 15 minut procvičování, 5 minut shrnutí).

6. Nepřipravenost na alternativní scénáře

- **Chyba:** Učitel nepočítá s možnými komplikacemi (technické problémy, špatné pochopení látky studenty, nedostatek času).
- **Důsledek:** Pokud něco nevyjde podle plánu, učitel může ztratit kontrolu nad průběhem hodiny.
- **Řešení:** Mít připravené záložní aktivity nebo jednodušší vysvětlení složitější látky.

7. Absence reflexe a zpětné vazby

- **Chyba:** Učitel po hodině neanalyzuje, co fungovalo a co je třeba zlepšit.
- **Důsledek:** Stejně chyby se opakují, studenti mohou mít dlouhodobé mezery v pochopení učiva.
- **Řešení:** Po hodině si krátce zhodnotit, co se povedlo, co nefungovalo a jak to příště upravit. Požádat studenty o zpětnou vazbu.

Vyvarováním se těchto chyb lze zlepšit kvalitu výuky, zvýšit zapojení studentů a dosáhnout lepších vzdělávacích výsledků.

ŘÍZENÍ REALIZACE VÝUKY

V této fázi se uplatňují různé regulativy (pravidla jednání daná zvyklostmi nebo někým stanovená), ale i řídicí zásahy. Jejich základem je neustálé porovnávání aktuálního stavu s cílovým stavem a rozhodování o

tom, zda a jaká opatření je nutno přijmout k tomu, aby se realita co nejvíce přibližovala představě o ideálním stavu. Jde v podstatě o řízení na základě zpětné vazby.

Plynulost, spád a tempo hodiny

- Vyučovací hodina = dramatický útvar – má dějovou linii, musí zaujmout nejen svým obsahem, ale i průběhem
- Musí mít určitou dynamiku, spád, tempo, ale přitom nesmí postrádat plynulost:
 - nemá-li hodina plynulý průběh, působí jako nepřipravená,
 - neplynulost a nerozhodné chování signalizuje nejistotu učitele nebo jeho nekompetentnost,
 - neplynulost znejistuje a znervózňuje žáky,
 - k dynamice přispívá střídání tempa řeči učitele, obměna metod, živý projev,
 - je dobré střídat činnosti žáků (zátěž - uvolnění, náročnější - méně náročné aktivity, po činnosti náročné na pozornost zařadit vlastní aktivitu žáků).
- **Čím může být narušena plynulost hodiny**
 - nemusí být zaviněna typem učitele nebo jeho neschopností řídit vyučování, ale poměrně často to bývá způsobeno nečekanými momenty, jako: pozdní příchody žáků, nefungující pomůckami, nestejně tempo žáků při vypracovávání úkolů, řešením kázeňských přestupků apod.
- **Tempo**
 - příliš pomalé tempo unavuje a nudí,
 - příliš rychlé ničí poznávací proces (žáci prostě nestačí, nestíhají)
 - Rychlost postupu jednotlivých žáků je nutno sledovat a hlavně reagovat
 - Jinak nastane stav, kdy rychlejší žáci se v získaném čase začnou nudit (případně zlobit) a pomalejší žáci definitivně vypadávají „z kola ven“
 - Spádu a tempu hodiny napomůže učitel také tím, že žákům sděluje, kolik času mají na samostatnou práci, na vypracování úkolu, na vypočítání příkladu nebo na vyplnění testu
 - Samozřejmě to sděluje vždy tak, aby je neuváděl do časové tísně, a tím do stresu.

Organizační pokyny

- Jsou spojeny s: přechodem z hromadné výuky na skupinovou, při změně stanoviště a pracoviště, při sbírání sešitů, při rozdávání materiálů, při rozdělování práce apod.
- **Kdy budou organizační pokyny fungovat?**
 - Pravidla nesmí být komplikovaná,
 - Organizačních pokynů nesmí být příliš mnoho, protože dokonalá organizace není cílem, nýbrž prostředkem,
 - Musí tvořit jen opěrnou konstrukci pro nové informace, nové učivo a činnosti žáků,
 - Nesmí omezovat a likvidovat spontaneitu žáků,
 - Mají být vytvořena ve spolupráci se žáky

Sledování činností žáků

- **Co je nutno sledovat?**
 - činnosti žáků, jejich kvalitu, správnost, originalitu řešení,
 - aktivitu a motivovanost žáků,
 - kázeň, soustředěnost, pozornost, roztržitost,
 - odezvy, souhlasu, nesouhlasu,
 - odmítání, výsměch, nekázeň,
 - vedlejší s výukou nesouvisející činnosti,
 - verbální i neverbální projevy žáků, které signalizují únavu, nepozornost, nudu
- Zejména **projevy nekázně** jsou pro učitele alarmující a musí vést **k interpretaci jejich příčin a k následným opatřením**. Je samozřejmě lepší, když k nežádoucím projevům nekázně vůbec nedojde, což rovněž učitel může ovlivnit

Úloha prostředí a atmosféry pro úspěšnost vyučovacího procesu

- Prostor a atmosféra ve třídě hrají poměrně velkou roli – pokud je špatné, nevlídné či utlumené prostředí = nemožnost dosažení dobrých vzdělávacích výsledků
- Vliv má: složení třídy, rovnost možností, osobnost učitele, kvalita kázně
- Podíl učitele na dobré atmosféře: velmi významně se podílí na vytváření příznivé pedagogické atmosféry – je to v jeho kompetenci (především v jeho zájmu)

- Chování přispívající k dobré atmosféře z hlediska učitele: příznivá očekávání od žáků, zajímavě a poutavě podaná látka, chválení, motivuje, vzbuzuje a uspokojuje zvědavost u žáků, optimismus, možnost seberealizace žáků

REFLEXE A SEBEREFLEXE V PRÁCI UČITELE V NÁVAZNOSTI NA ŘÍZENÍ HODINY

Reflexe = pohospitační pohovor – vybízení k sebehodnocení

- Otázky: Měl vyučující dobře rozvrženou hodinu? Vyhodnotil dobře náročnost učiva? Splnil stanovené cíle = proč? Kontrola hlavních bodů přípravy na hodinu

Je to forma získávání informací o práci, metodách, organizaci a pracovních výsledků jednotlivých učitelů z hlediska získávání zkušeností hospitujících nebo z hlediska potřeb pedagogického řízení školní výchovně vzdělávací práce

Reflexe skupinové činnosti

V závěru skupinové činnosti dochází k vyhodnocení, při němž učitel nalepí svůj flipchart se správným řešením problémové otázky na tabuli. Zdůvodní řešení a vyhodnotí výsledky práce jednotlivých skupin. Pokud studenti udělali nějakou chybu, učitel vysvětlí, proč je toto řešení nesprávné. Členy nejlepší skupiny ohodnotí známkou 1 za práci v hodině. Rozdá namnožená správná řešení a žáci si je nalepí do sešitu.

sebereflexe učitele = zamyšlení nad sebou samým – nad svou osobností, nad svými činy, postoji, chováním atd. Kdo není schopen vnímat své činy, analyzovat je a učit se z nich, nebude svou osobnost rozvíjet, ať už pozitivním či negativním směrem.

SEBEREFLEXE: Pedagogický slovník: „V pedagogickém kontextu nejčastěji sebereflexe učitelů. Zahrnuje několik fází: opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí, stanovení další strategie. Profesionální sebereflexe učitele (ať už začínajícího, nebo zkušeného) je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti“ (J. Průcha a kol, 1995).

- **definice sebereflexe** podle V. Ševce: sebereflexí rozumíme uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací. Dochází při tom k popisu, analýze, hodnocení, uspořádávání a zobecňování vlastních pedagogických zkušeností a poznatků“ (Z. Kalhous, O. Obst, 2005).

Sebereflexe

- sebereflexe je *vnitřní dialog*, který učitel vede se sebou samým, jeho smyslem je porozumět svému jednání
- *zpětně si promítáme* zkušenosti a zážitky z pedagogické situace, rekapitulujeme své pedagogické jednání, komunikační projevy, hledáme odpovědi, proč jsme jednali právě tímto způsobem
- při sebereflexi dochází k *popisu, analýze, hodnocení a uspořádání* vlastních zkušeností
- smysl dává sebereflexe jediné tenkrát, stává-li se *podnětem k autoregulaci* dalšího chování a jednání
- *sebereflexe by měla být nástrojem k rozvíjení osobnosti a kompetence učitele*
- profesionální sebereflexe učitele je nutnou podmínkou jeho odborného růstu

Fáze sebereflexe

- opětovné vybavení
- popis a rozbor klíčových prvků
- hodnocení či přehodnocení
- způsoby vysvětlení
- přijetí rozhodnutí
- stanovení další strategie

Druhy sebereflexe

- uvědomělá x neuvědomělá
- ústní x písemná

Metody a techniky sebereflexe → např.:

1. Sebereflekující otázky – odpovídá si na ně samotný učitel: př. Je moje příprava na výuku dostatečně důkladná? Jaké mám vztahy k žákům a jaké jsou vztahy žáků ke mně?

2. Pozorování své vlastní činnosti pomocí videozáznamu – pomocí videozáznamu může učitel provést hlubší analýzu svých vlastních postupů, ale také celkovou atmosféru v hodině, reakce žáků, způsob komunikace žáků, může se zaměřit i na analýzu probíhající nonverbální komunikace atd.

3. Videozáznam činnosti jiného učitele – tato metoda také může být zdrojem sebereflexe pedagoga, jelikož při sledování kolegovy hodiny může porovnávat metody použité kolegou a metody, které používá on sám, reakce dětí na tyto metody, a hlavně výsledky použitých metod, může například porovnávat také aktivitu dětí v kolegově hodině a ve své hodině.

4. Rozhovor s žáky – jedná se o nepříliš využívanou techniku sebereflexe, i když by zajišťovala velmi cenný materiál pro učitelovu sebereflexi.

5. Vzájemné hospitace – volný rozhovor s kolegy následující po hospitaci může také přispět k uvědomění si určitých aspektů své pedagogické činnosti.

6. Dotazníky k hodnocení učitelů žáky – tato technika se používá většinou na vysokých školách po skončení kurzu.

7. Pedagogický deník – jedná se o účelnou techniku sebereflexe, která dříve bývala povinná během pedagogické praxe studentů a spočívá v zapisování různých zkušeností a poznatků učitele z výuky.

Sebereflexe je proces, který učitel nedokáže podstupovat náhle ze dne na den, musí se jej naučit. Učitel odpovídá na otázky, které klade sám sobě, ovšem nejdůležitější je umět takové otázky zformulovat. Jedná se o **otázky popisné, hodnotící, kauzální a rozhodovací**.

Popisné otázky si učitel klade o učivu, žácích, metodách, způsobech jednání v pedagogických situacích, svých emocionálních prožitcích.

Hodnotící otázky se týkají názorů, postojů, způsobů jednání ve vyučovací hodině.

Kauzální otázky směřují k odhalení příčin a zdrojů postojů a způsobů jednání (proč).

Rozhodovací otázky vedou ke změně postupů, způsobů jednání (jak).

Zjednodušeně, sebereflexí označujeme činnost, kdy si učitel v průběhu svého pedagogického působení klade otázky, ptá se na příčiny, důvody, přemýšlí nad možnými variantami a změnami. Neznamená to pouhé odhalování chyb, ale **hlavně jejich nápravu** a do sebereflexe patří i **ocenění toho, co se ve výuce podařilo nebo bylo efektivní**.

Kdy učitelé přemýšlejí nad vlastní prací?

když jsou při rozboru hospitace vyzváni k sebehodnocení, při setkání s nějakou problémovou situací, kterou jsou nuceni řešit, pokud zkouší některé nové metody a hodnotí jejich výsledky, při porovnávání své pedagogické činnosti s činností některého svého kolegy a také v případě, setká-li se s novými pedagogickopsychologickými poznatky, které by chtěl zařadit do vlastní pedagogické činnosti.

- sebereflexe plní několik funkcí: např. poznávací, zpětnovazební, rozvíjející, preventivní a relaxační.

V souvislosti se sebereflexí se objevují další pojmy, jakými jsou například **autodiagnostika a sebehodnocení**. Autodiagnostika je však pouze prvním krokem v procesu sebereflexe, jež můžeme chápat také jako sebezpoznání. Druhým krokem je sebehodnocení. Při něm jde o vyřknutí hodnotícího soudu mezi realitou a požadovaným výsledkem (kritériem). Následuje stanovení autodiagnózy a následné prognózy neboli plánu dalšího rozvoje.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Didaktika sekundární školy*

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*

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, TYPY UČENÍ

Učení je proces získávání znalostí, dovedností a návyků na základě zkušeností, interakce s prostředím a vnitřních kognitivních mechanismů. Probíhá v průběhu celého života a je ovlivněno biologickými, psychologickými a sociálními faktory.

Typy učení a jejich vztah k učebním činnostem a motivaci žáků

Učení podmiňováním

- **Klasické podmiňování (Pavlov)** – spojování podnětu s reakcí (např. žák si vytvoří pozitivní vztah k předmětu díky příjemné atmosféře ve třídě).
- **Operantní podmiňování (Skinner)** – učení na základě odměn a trestů (např. pochvala za správné odpovědi motivuje k dalšímu úsilí).
- **Instrumentální podmiňování (Thorndike)** – učení pokusem a omylem, určité akty chování jsou nástrojem (instrumentem) k dosažení uspokojení
- **Vztah k učebním činnostem:** Použití pozitivního posilování (např. ocenění úsilí) podporuje motivaci k dalšímu učení.

Sociální učení (observační učení, nápodoba)

- Založeno na sledování modelů (učitelů, rodičů, spolužáků).
- Patří mezi základní mechanismy spojené se socializací jedince.
- **Tři základní formy:** imitace (napodobování), identifikace a učení sociálním posilováním.
- Bandura zdůrazňuje význam vnímání důsledků chování ostatních.
- **Vztah k učebním činnostem:** Učitelé a vrstevníci jako vzory – pokud je učitel nadšený, může tím podnítit zájem žáků o učivo.

Senzomotorické učení

- Spojuje smyslové vnímání a pohybové dovednosti (např. psaní, sport, hra na hudební nástroj).
- Probíhá v okamžiku, kdy se žák učí manipulovat s psacími potřebami, psát, kreslit, kdy se učí různým pohybovým činnostem a dovednostem.
- **Tři základní fáze:**
 1. **kognitivní** – představuje nutnost pochopení zadané úlohy, zapojení kognitivních procesů (pozornost, představivost, paměť, myšlení, řeč), schopnost zorientovat se v tom, co se po nás chce
 2. **fáze počátečního vykonávání činnosti** – probíhá ve škole, zprvu pod dohledem učitele poskytujícího žákovi zpětnou vazbu
 3. **fáze opakování a zdokonalování činnosti** – zahrnuje názorné ukázky, slovní instrukce, kontrolu a sebekontrolu, rozbor chyb; dochází k postupné automatizaci některých reakcí či pohybů
- **Vztah k učebním činnostem:** Nutné pro manuální dovednosti – motivace roste, pokud žáci vidí pokrok.

Verbální učení

- Zaměřeno na osvojování slov a jazykových dovedností (např. učení se nových pojmů, čtení a porozumění textu).
- Učení, při kterém si jedinec osvojuje jednotlivá slova, různé symboly (matematické, fyzikální).
- Základem jsou asociace mezi jednotlivými slovy a realitou (vztah mezi slovem a reálným objektem, situacemi).
- Velký význam hraje paměť a myšlení.
- **Vztah k učebním činnostem:** Motivaci zvyšuje propojení s reálnými situacemi (např. dramatizace textu).

Pojmové učení (kognitivní učení)

- Nejvyšší druh učení u lidí – těsný vztah k myšlení.
- Učení porozuměním vztahům mezi pojmy (např. matematické vzorce, logické vztahy).
- Vytváření a osvojování si pojmů.
- Slova jsou nositelé pojmů, pomáhají pojmy vyjádřit a uchovat si je v paměti.
- Při vytváření pojmů se uplatňují všechny myšlenkové operace (analýza, syntéza, srovnání, generalizace, abstrakce).
- Pojmy pomáhají pochopit okolní svět, jejich znalost umožňuje snáze zkoumat nový objekt, pomáhají při komunikaci.
- **Vztah k učebním činnostem:** Motivaci podporuje aktivní zapojení žáků, řešení problémů a diskuse.

Motivace žáků v procesu učení

Motivace hraje klíčovou roli v efektivitě učení. Dělíme ji na:

- **Vnitřní motivaci** (zájem o učivo, potřeba porozumění).
- **Vnější motivaci** (odměny, známky, pochvala).
- Efektivní učitel využívá kombinaci různých forem učení a motivace, aby podpořil dlouhodobý rozvoj žáků.

ZÁKONY UČENÍ A JEJICH VLIV NA UČENÍ

Proces učení se řídí určitými zákonitostmi, které ovlivňují efektivitu osvojování nových znalostí a dovedností. Mezi základní zákony učení patří **motivace, zpětná vazba, transfer a opakování**.

1. Zákon motivace

- **Definice:** Motivace je vnitřní či vnější hnací síla, která vede jedince k učení. Motivace je základním předpokladem efektivního učení. Pokud žák nemá důvod učit se, je jeho snaha minimální a proces učení neefektivní.
- Prostředek pomáhající zvyšovat efektivitu učební činnosti žáků a jejich motivovanost ve vyučování.
- **Vnitřní** – žák se učí, protože ho to baví, uspokojuje jeho zvědavost nebo mu to dává smysl.
- **Vnější** – motivace pochází z vnějších podnětů (známky, pochvaly, tresty).
- **Vliv na učení:**
 - Vyšší motivace vede k vyšší pozornosti a lepším výkonům.
 - Vnitřní motivace (zájem, zvědavost) je dlouhodobě účinnější než vnější motivace (odměny, tresty).
 - Motivaci podporuje smysluplnost učiva, propojení s reálným životem a pozitivní emoce spojené s učením.
- **V praxi:** Učitel může zvýšit motivaci žáků pomocí zajímavých úloh, propojení s jejich zájmy nebo pochvalou.

2. Zákon zpětné vazby

- **Definice:** Zpětná vazba informuje žáka o správnosti či nesprávnosti jeho výkonu a pomáhá mu učit se z chyb.
- Poskytování zpětné vazby bývá někdy uváděno i jako **zákon důsledku**.
- Úzce souvisí se zákonem motivace.
- Žák získává informace o svém výkonu nebo chování. Zdrojem informace může být samotný žák na základě sebekontroly nebo jiný zdroj (učitel, rodiče, spolužáci).
- Informuje žáka o výsledku jeho úsilí či aktivity, o kvalitě jeho výkonu, nedostacích při cestě k cíli, důsledcích úspěchů a chyb.
- **Vliv na učení:**
 - Pravidelná a konstruktivní zpětná vazba podporuje sebereflexi a efektivnější učení.
 - Okamžitá zpětná vazba je účinnější než opožděná.
 - Negativní zpětná vazba by měla být podávána citlivě, aby neodrazovala od učení.
- **V praxi:** Učitel může poskytovat zpětnou vazbu formou komentářů, sebehodnocení žáků či formativního hodnocení.

3. Zákon transferu (přenosu učení)

- **Definice:** Transfer znamená využití dříve naučených znalostí a dovedností v nových situacích.
- Zkušenost z jednoho učební ovlivňuje jiný akt učení.
- **Specifický transfer** – spočívá ve využití výsledků učební při řešení úkolů, které jsou velmi podobné dříve naučeným činnostem a získaným dovednostem. Využití získaných dovedností v nových situacích.
- **Nespecifický transfer** – spočívá v pochopení vztahů a principů a v jejich využití v nových situacích. Přenos vědomostí nebo návyků z jedné situace do druhé, která je zdánlivě odlišná.
- **Pozitivní transfer** – předchozí znalosti pomáhají při učení nových věcí (např. znalost matematiky pomáhá při fyzice).
- **Negativní transfer** – předchozí zkušenosti komplikují nové učení (např. záměna pravopisu v různých jazycích).
- **Vliv na učení:**
 - Propojení učiva s reálnými situacemi zvyšuje pochopení a zapamatování.
 - Použití analogií a příkladů podporuje transfer znalostí.

- **V praxi:** Učitel by měl ukazovat souvislosti mezi předměty, podporovat mezipředmětové vztahy a aplikovat poznatky v praxi.

4. Zákon opakování

- **Definice:** Opakování je klíčové pro dlouhodobé uchování informací v paměti.
- Je důležité pro všechny druhy učení, výjimkou je učení řešením problému.
- Přispívá k upevňování znalostí a dovedností. Vede k jejich zpřesňování, umožňuje objevovat nové vztahy a souvislosti v rámci studovaného učiva, napomáhá hlubšímu pochopení.
- **Vliv na učení:**
 - Informace, které se pravidelně opakují, se lépe ukládají do dlouhodobé paměti.
 - Efektivnější než mechanické opakování je aktivní procvičování a aplikace znalostí v různých kontextech.
 - Postupné rozložení opakování v čase je účinnější než nárazové učení.
- **V praxi:** Učitel může zařazovat průběžné opakování, testy s časovým odstupem a aplikaci učiva v různých situacích.

Tyto zákony se vzájemně doplňují a ovlivňují. **Motivace** podporuje chuť učit se, **zpětná vazba** ukazuje správný směr, **transfer** pomáhá propojit znalosti a **opakování** zajišťuje dlouhodobé zapamatování.

LEMROVÁ

ČÁP. *Psychologie výchovy a vyučování*

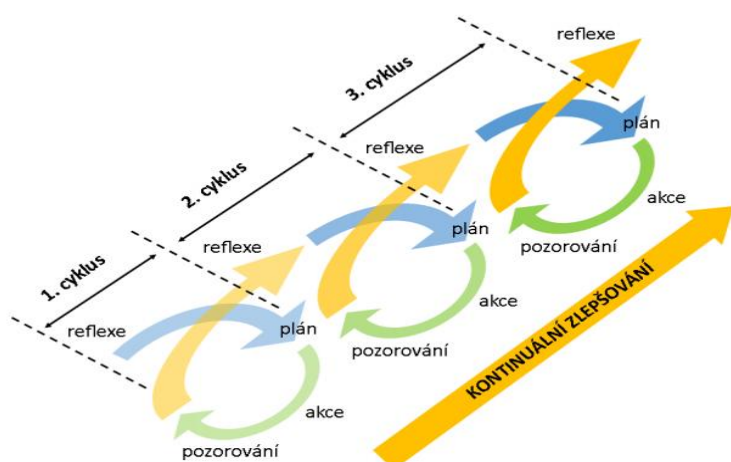
10a. Akční výzkum v kontextu profesního rozvoje učitele. Vlastní hodnocení školy (autoevaluace) jako prostředek rozvoje školy

AKČNÍ VÝZKUM V KONTEXTU PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELE

Akční výzkum je přístup založený na reflexi výuky a je obecně velmi podobný reflektivnímu učení. Je velmi užitečné, když učitel pravidelně a záměrně reflektuje svoji výuku, může však ještě více přispět ke změně tím, že se bude snažit svoji praxi změnit cíleně. Rozdíl mezi reflektivním učením a akčním výzkumem je především v tom, že akční výzkum je angažovaný a klade důraz na význam otázky, na kterou chce znát učitel odpověď.

Akční výzkum je metoda profesního rozvoje učitelů, která propojuje teorii s praxí a umožňuje systematické zlepšování výuky. Učitel se stává výzkumníkem vlastní pedagogické praxe, což mu pomáhá reflektovat a inovovat výukové metody na základě reálných zkušeností.

Používání akčního výzkumu postupně vede nejen k přehodnocování výukových strategií, ale také k nutnosti stále více zdokonalovat pedagogickou práci. S každým dalším opakováním výzkumu, s každým dalším novým cyklem, učitel postupuje výš ve spirále svého rozvoje.



Kochendorfer (1997) se pokusil shrnout 73 publikovaných studií akčních výzkumů do **sedmi obecných oblastí, kterými se učitelé zabývají:**

1. Změny fungování třídy
2. Vliv změny výukových metod a přístupů
3. Porozumění studentům

4. Porozumění sobě jako učitelů
5. Změna ve vztazích s kolegy a studenty
6. Jak naučit studenty nové postupy a poznatky
7. Hledání kvantifikovaných odpovědí (kvantitativní výzkum)

Projekt **CIVIS**, který byl realizován ve školním roce 2017/2018, zahrnoval akční výzkum více než 70 učitelů z 35 škol v ČR. Výzkumy probíhaly za podpory mentorů a zaměřovaly se na různé aspekty výuky, jako jsou spolupráce mezi žáky, podpora motivace, práce se specifickými žáky a rozvoj badatelských dovedností.

Průběh akčního výzkumu

VSTUP DO VÝZKUMU

Krok 0: Najděte východiska pro váš výzkum.

- Co chci zkoumat? Co se mi ve výuce nedaří? Co bych chtěl změnit nebo zlepšit?
- Je akční výzkum vhodný nástroj pro situaci, kterou chci řešit?

AKCE

Krok 1: Učte a sledujte, co se děje.

- Jaká je aktuální situace ve výuce?
- Jaké jsou výsledky?
- Jak jednáme v dané situaci?
- Jak se daný problém v mých hodinách projevuje?

POZOROVÁNÍ

Krok 2: Ohlédněte se.

- Jak výuka probíhala?
- Co jsem viděl, co jsem dělal, jak jsem uvažoval, jak jsem se cítil?

REFLEXE

Krok 3: Uvědomte si podstatné aspekty, sbírejte informace.

- Co z toho pro mě vyplývá?
- Co je tím problémem? Co to způsobuje? Co bylo příčinou neúspěchu (nebo úspěchu)?
- Co o daném jevu už vím? Co jsem už vyzkoušel a jak mi to fungovalo?
- Kdo nebo co mi může pomoci? Co potřebuji dostudovat a kde se o dané problematice můžu dozvědět více?

PLÁNOVÁNÍ

Krok 4: Stanovte si výzkumnou otázku a hypotézu

- Na co se zaměřím? Co potřebuji ve výuce ověřit? Co chci vyzkoušet?
- Jaká je moje hypotéza?

Nástroje

Sledovat a ověřit, jak se změna promítla do výuky, může být obtížné. Čím lépe se podaří zformulovat cíl (otázku) učitelova výzkumu, tím konkrétnější bude také představa o metodách a nástrojích, kterými bude možné zjistit, zda a jak se změna projevila ve výuce. Když učitelé začínají s akčním výzkumem, často uvažují tak, že téměř žádné výzkumné metody neznají. Níže uvedený seznam nástrojů a metod, které použili učitelé v projektu CIVIS může být zajímavý jako inspirace a také ukazuje, že řadu nástrojů učitelé už dobře znají.

V rámci projektu CIVIS učitelé využili různé nástroje:

- záznamy v tabulkách (splněno, nesplněno),
- návštěva kolegy pomáhajícího sledovat určitý jev,
- rada od kolegů,
- audiozáznam,
- volné psaní a otázky,
- slohové práce,

- třídnická hodina,
- video,
- audiozáznam,
- doplňující otázky,
- myšlenková mapa,
- sněm rodičů,
- vyzkoušení určité lekce ve dvou třídách
- hodnotící škály,
- pozorování,
- analýza závěrečných evaluací hodin s žáky,
- zpětná vazba od kolegů (pravidelně po skončení a při přípravě další vyučovací hodiny, v případě potřeby i během týdne),
- analýza produktů žáků ve vyučovacích hodinách (texty, obrázky, bezděčné výtvary),
- průběžná zpětná vazba od dětí.

Učitelé zapojení do projektu zmiňovali, že je pro ně obtížné udržet se v procesu akčního výzkumu a systematicky na něm pracovat. Ačkoli měli k dispozici podporu v podobě mentora, ukázalo se, jak důležité je také zaznamenávat si průběžně své postřehy, myšlenky, pozorování i pocity a otázky, ke kterým se mohou vracet a připomínat si je. Vhodnou oporou učitelova výzkumu pro tento účel byl v projektu CIVIS reflektivní deník. Podobu tohoto deníku si učitelé stanovovali sami tak, aby odpovídal jejich potřebám i nastavení učitele – deník, sešit, poznámkový blok, šanon, složka atd.

Význam akčního výzkumu pro profesní rozvoj učitele

Akční výzkum přináší učitelům několik klíčových přínosů:

- **Podpora reflektivní praxe** – učitelé se systematicky zamýšlejí nad svou výukou a hledají způsoby jejího zlepšení.
- **Lepší pochopení pedagogických strategií** – učitelé analyzují dopad svých metod na učení žáků.
- **Zvýšená profesionalita** – učitelé se stávají aktivními inovátory a získávají větší kontrolu nad svým rozvojem.
- **Lepší výsledky žáků** – změny v přístupu k výuce mohou vést k efektivnějšímu učení.

Cyklus akčního výzkumu

Akční výzkum probíhá v cyklickém modelu:

1. **Identifikace problému** – učitel si klade otázky: Co nefunguje? Jak to mohu zlepšit?
2. **Plánování změny** – návrh konkrétních opatření.
3. **Implementace** – zavedení změn do výuky.
4. **Pozorování a sběr dat** – sledování výsledků.
5. **Reflexe a vyhodnocení** – analýza účinnosti změn a rozhodnutí o dalším postupu.
6. **Další cyklus** – na základě zjištění učitel upravuje metody a znovu testuje.

Výsledky akčního výzkumu v projektu CIVIS

Učitelé v projektu CIVIS se zaměřili na různá témata:

- **Spolupráce ve skupinách** – jak zlepšit týmovou práci žáků.
- **Tiché submisivní dítě ve třídě** – jak podpořit osamělé žáky.
- **Badatelská výuka v matematice** – zapojení badatelských metod do matematiky.
- **Bezpečný prostor pro diskusi** – jak vytvořit otevřené a respektující prostředí ve třídě.

Učitelé, kteří se zapojili do akčního výzkumu, vykazovali:

- **Hlubší zaměření na konkrétní problémy výuky.**
- **Schopnost klást si správné otázky a reflektovat vlastní výuku.**
- **Zvýšenou jistotu v zavádění inovací.**
- **Zlepšení výsledků žáků díky cíleným úpravám výuky.**

Akční výzkum se ukazuje jako **účinný nástroj profesního rozvoje**, který podporuje reflexi, inovaci a zkvalitnění výuky. Pro jeho efektivní využití je důležité:

- Formulovat **konkrétní a měřitelné výzkumné otázky.**
- Pravidelně **reflektovat a analyzovat** výsledky výzkumu.

- Sdílet zkušenosti s kolegy a využívat podporu mentorů.

Zapojení akčního výzkumu do běžné praxe umožňuje učitelům **cíleně zlepšovat svou výuku**, což má přímý dopad na výsledky žáků a celkovou kvalitu vzdělávání.

HOLCOVÁ, M.; TRÁVNÍČEK, J.; VORLÍČEK, J. *Akční výzkum v profesním rozvoji učitelů (model CIVIS)*. Brno: Lipka, 219. ISBN 978-80-88212-22-5.

VLASTNÍ HODNOCENÍ ŠKOLY JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE ŠKOLY

Autoevaluace – vnitřní hodnocení školy napomáhá ke zkvalitnění a zefektivnění vzdělávání a výchovy ve škole. Vnitřní hodnocení školy stanoví § 11 a § 12 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

1. Oblasti autoevaluace

- materiální, technické, ekonomické, hygienické a další podmínky ke vzdělávání
- průběh vzdělávání
- školní klima a vzájemné vztahy s rodiči a místní komunitou
- výsledky vzdělávání
- řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- soulad realizovaného školního vzdělávacího programu s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání

2. Cíle a kritéria autoevaluace

Cílem autoevaluace školy je zjistit aktuální informace o stavu školy a tím získat podklady pro plánování a realizaci dalšího rozvoje školy.

Kritéria autoevaluace jsou stanovována pro jednotlivé dílčí cíle, které si škola stanovuje na každý školní rok (jsou stanoveny v rámcovém plánu práce pro každý školní rok).

3. Nástroje autoevaluace

- rozbor dokumentace školy
- rozhovory s učiteli, rodiči
- dotazníky pro rodiče, žáky a učitele
- srovnávací prověrky, dovednostní testy
- hospitace

4. Časové rozvržení autoevaluačních činností

- hospitační činnost (v průběhu celého škol. roku)
- sebehodnocení práce učitelů a hodnocení ředitelem školy za minulý školní rok (začátek škol. roku)
- projednání struktury vlastního hodnocení školy s pedagogickou radou (§ 9 vyhlášky č. 15/2005 Sb.) (do konce září)
- projednání vlastního hodnocení školy v pedagogické radě za minulý školní rok (do konce října)
- dovednostní testy žáků - Kalibro (podzim)
- mapa školy – Scio (dle potřeby)
- srovnávací prověrky (průběžně celý škol. rok)
- dotazníky na klima školy (1x za 2 roky)

Průběžně: rozhovory s učiteli a žáky, výstupy z jednání školské rady

<https://archiv-nuv.npi.cz/ae/autoevaluace-skoly.html>

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.

VYMEZENÍ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Pedagogicko-psychologická diagnostika je proces zjišťování, analýzy a interpretace informací o vzdělávacím a psychologickém vývoji žáka. Slouží k pochopení individuálních potřeb, schopností, obtíží a potenciálu dítěte s cílem zlepšit jeho vzdělávací proces.

Diagnostika:

- Identifikuje silné a slabé stránky žáka.

- Pomáhá učitelům přizpůsobit výuku individuálním potřebám.
- Slouží jako podklad pro návrh podpůrných opatření.

Pedagogická diagnostika je proces shromažďování, analýzy a interpretace informací o žácích a jejich vzdělávacím vývoji. Má tři úrovně pojetí:

- **Nejširší smysl** – zahrnuje pedagogické, psychologické, sociální, biologické i zdravotní aspekty.
- **Užší smysl** – zaměřuje se na rozvoj vzdělání a výchovy žáka.
- **Úzké pojetí** – hodnotí pouze úroveň vzdělání a výchovy, bez zkoumání podmínek a příčin.

FÁZE DIAGNOSTICKÉHO PROCESU

Diagnostický proces lze rozdělit do několika klíčových etap:

1. **Stanovení cíle a oblasti diagnostiky**
 - Co chceme zjistit? (Např. úroveň znalostí, sociální vztahy, příčiny neúspěchu)
 - Jaké metody použijeme?
2. **Sběr informací**
 - Pomocí různých diagnostických metod (testy, pozorování, rozhovory apod.).
3. **Analýza a vyhodnocení dat**
 - Srovnání výsledků se standardy či normami.
 - Hledání vzorců a souvislostí.
4. **Interpretace výsledků**
 - Formulace závěrů o příčinách obtíží nebo silných stránkách žáka.
5. **Návrh pedagogických opatření**
 - Jak podpořit rozvoj žáka?
 - Jak upravit výukové strategie?

METODY

Při diagnostice se využívají různé metody:

Kvantitativní metody (měřitelné výsledky)

- **Didaktické testy** – měření znalostí a dovedností.
- **Dotazníky** – sběr dat od žáků, učitelů nebo rodičů.
- **Sociometrie** – analýza vztahů ve třídním kolektivu.

Kvalitativní metody (hlubší vhled)

- **Pozorování** – sledování chování žáka v různých situacích.
- **Rozhovor** – individuální nebo skupinové diskuse s žákem.
- **Anamnéza** – zjišťování informací o vývoji dítěte od rodičů.
- **Analýza výsledků činnosti žáka** – zkoumání domácích úkolů, písemných prací.

Kombinované metody

- **Případová studie** – podrobné zkoumání jednoho žáka.
- **Experiment** – testování nových přístupů ve výuce.

1. Kvantitativní metody

Tyto metody využívají objektivně měřitelná data a umožňují porovnávání výsledků mezi žáky nebo skupinami.

Didaktické testy

- Používají se k měření úrovně znalostí a dovedností.
- Mohou být standardizované (např. státní testování) nebo učitelem vytvořené.
- Typy testů:
 - **Testy výkonu** – hodnotí úroveň znalostí (např. matematický test).
 - **Testy rychlosti** – zaměřené na časové limity (např. počet správných odpovědí za minutu).
 - **Testy úrovně** – měří hloubku pochopení učiva.
- **Výhody:** objektivita, možnost srovnání výsledků.
- **Nevýhody:** nepostihují kreativitu a hlubší myšlení, žáci mohou podávat horší výkon kvůli stresu.

Dotazníky

- Písemná forma získávání informací od žáků, rodičů nebo učitelů.
- Mohou být anonymní (např. pro zjišťování klimatu ve třídě).
- Typy otázek:

- **Otevřené** – umožňují volnou odpověď (např. "Co tě baví ve škole?").
- **Uzavřené** – žák vybírá z možností (např. ano/ne, škálové otázky).
- **Polouzavřené** – kombinace obou forem ("Jaký předmět tě baví nejvíce? Proč?").
- **Výhody:** rychlý sběr dat, možnost zkoumání většího počtu osob.
- **Nevýhody:** zkreslené odpovědi (např. snaha odpovědět „správně“ místo pravdivě).

Sociometrie

- Zkoumá vztahy ve skupině (např. oblíbenost spolužáků ve třídě).
- Pomáhá identifikovat izolované žáky nebo konflikty.
- **Příklad otázky:** „Se kterými třemi spolužáky bys chtěl sedět v lavici?“
- **Výhody:** odhaluje dynamiku vztahů ve třídě.
- **Nevýhody:** nutná diskrétnost při interpretaci výsledků, aby nevedly k negativním emocím.

2. Kvalitativní metody

Tyto metody se zaměřují na individuální rozvoj žáka a jeho osobnostní rysy.

Pozorování

- Sleduje chování žáka v přirozeném prostředí (např. v hodině, o přestávce).
- Může být **přímé** (učitel sleduje žáka osobně) nebo **nepřímé** (videozáznam, analýza materiálů).
- **Typy pozorování:**
 - **Volné** – nesystematické sledování chování.
 - **Systematické** – zaměřené na konkrétní projevy (např. reakce žáka na úkoly).
- **Výhody:** umožňuje sledovat žáka v jeho přirozeném prostředí.
- **Nevýhody:** časová náročnost, možnost subjektivního zkreslení.

Rozhovor

- Individuální nebo skupinový dialog mezi učitelem a žákem.
- **Strukturovaný** – pevně dané otázky.
- **Polostrukturovaný** – částečně řízený, možnost odbočení k dalším tématům.
- **Neřízený** – volná diskuse.
- **Výhody:** hlubší pochopení žákova myšlení.
- **Nevýhody:** možnost neupřímných odpovědí, ovlivnění atmosférou rozhovoru.

Anamnéza

- Získávání informací o žákovi z minulosti (např. od rodičů, učitelů).
- Druhy anamnézy:
 - **Rodinná** – informace o rodinném prostředí.
 - **Školní** – dosavadní školní úspěchy a obtíže.
 - **Sociální** – vztahy s vrstevníky.
- **Výhody:** hlubší pochopení žákovy situace.
- **Nevýhody:** závislost na subjektivních informacích od rodičů.

Analýza výsledků činnosti žáka

- Hodnocení písemných prací, kreseb, slohových prací, výrobků apod.
- Poskytuje vhled do žákovy kreativity, schopností a myšlení.
- **Výhody:** odráží skutečné dovednosti žáka.
- **Nevýhody:** subjektivita učitele při hodnocení.

3. Kombinované metody

Kombinují kvantitativní a kvalitativní přístupy pro komplexní diagnostiku.

Případová studie (kazuistika)

- Detailní analýza jednoho žáka (např. dítě s poruchou učení).
- Používá se u žáků s individuálními potřebami.
- **Výhody:** hloubkové pochopení problému.
- **Nevýhody:** nelze zobecnit na celou třídu.

Experiment

- Testování nových metod ve výuce.
- Může být **přirozený** (běžné školní prostředí) nebo **laboratorní** (kontrolované podmínky).
- **Výhody:** ověřuje efektivitu výukových metod.

- **Nevýhody:** složitá organizace a vyhodnocení.

MOŽNOSTI A MEZE DIAGNOSTICKÝCH METOD

Možnosti:

- Pomoc při identifikaci problémů a návrh individuálního přístupu.
- Podklad pro inkluzivní vzdělávání.
- Prevence školního selhávání.

Meze:

- Žádná metoda není 100% objektivní.
- Subjektivní zkreslení pedagoga.
- Diagnostika vyžaduje čas a správnou interpretaci.

Diagnostika umožňuje identifikovat silné a slabé stránky žáků, přizpůsobit výuku jejich potřebám a optimalizovat vzdělávací proces.

Omezení zahrnují **subjektivitu hodnotitele**, časovou náročnost, potřebu odborné přípravy a etické otázky.

CHYBY PŘI APLIKACI A INTERPRETACI

Mezi nejčastější chyby patří:

- **Haló efekt** – první dojem ovlivňuje celkové hodnocení.
- **Pygmalion efekt** – očekávání učitele ovlivňuje výkon žáka.
- **Golemův efekt** – negativní očekávání vede ke zhoršení výkonu.
- **Neúplná data** – unáhlené závěry na základě nedostatečných informací.
- **Subjektivita učitele** – osobní sympatie/antipatie ovlivňují hodnocení.

Vnější chyby – špatná příprava pedagoga, nevhodné metody nebo podmínky diagnostiky.

Vnitřní chyby – unáhlené závěry, neúplná data, neznalost souvislostí.

Kognitivní zkreslení – haló efekt, Pygmalion/Golem efekt, centrální tendence, projekční chyby.

PŘEDPOKLADY PRO JEJICH UŽITÍ V PRÁCI UČITELE

Aby učitel efektivně využíval diagnostiku, měl by mít:

- **Teoretické znalosti** diagnostických metod.
- **Schopnost objektivního hodnocení** bez zkreslení.
- **Dovednost analyzovat a interpretovat** získaná data.
- **Schopnost formulovat a aplikovat** pedagogická opatření.
- **Reflexi vlastní práce** – průběžné zlepšování vlastních diagnostických schopností.

BRAUN, R. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha

KUČÍREK, J. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. ISBN 978-8-743-882-1.

11a. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků v práci učitele. Možné způsoby hodnocení výsledků vzdělávání žáků na vysvědčení. Pravidla hodnocení výsledků vzdělávání žáků jako školní regulativ

HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ V PRÁCI UČITELE

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků je klíčovým prvkem pedagogické práce učitele. Slouží nejen k diagnostice úrovně znalostí a dovedností žáků, ale také jako nástroj motivace a zpětné vazby pro učitele i samotné žáky.

Hodnocení žáků = sdělení učitelů, které je určeno žákům a vypovídá o míře jejich úspěšnosti ve vzdělávacím procesu. Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace (známky) nebo prostřednictvím písemných zpráv (slovní hodnocení). (Průcha, Walterová, Mareš 2003)
Slavík považuje za **školní hodnocení** všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.

Systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků.

Podstatou je **zjištění kompetencí žáka a formulace hodnotících soudů** na základě **porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným**, formulovaným jako cíle výuky.

Funkce hodnocení (Kyriacou)

1. Hodnocení má být **pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci** – o tom, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků.
2. Hodnocení má poskytovat **žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu**. Proto by i žáci měli mít co nepřesnější představu o standardu, kterého mají dosáhnout.
3. **Hodnocení má žáky motivovat**. Hodnocení může být pro žáky pobídkou, aby si lépe zorganizovali svou práci, učili se tomu, co se po nich žádá, a tak dosáhli lepšího hodnocení.
4. Hodnocení slouží jako **podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka**, které umožňují rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáků. Záznamy lze použít při jednání s učiteli a rodiči žáků.
5. Hodnocení umožňuje **poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka**.
6. Hodnocení umožňuje **posoudit připravenost žáka pro další učení**. Slouží jako ukazatel připravenosti žáka na zvládání dalšího učiva.

Funkce hodnocení (Turek)

- **výchovná funkce** – formování pozitivních vlastností a postojů a odstraňování negativních postojů
- **rozvíjející funkce** - rozvoj schopnosti sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení žáků

Typy hodnocení

- **Formativní hodnocení** – průběžné hodnocení během výuky, zaměřené na podporu učení. Patří sem zpětná vazba, sebehodnocení nebo hodnocení vrstevníky. Má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů.
- **Sumativní (finální, shrnující) hodnocení** – slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žakově výkonu, určené často i pro někoho mimo školu. Provádí se obvykle na konci určitého vyučovacího období – pololetí, konec školního roku, konec školní docházky).
- **Kriteriální hodnocení** (hodnocení absolutního výkonu) – žák je hodnocen podle předem stanovených kritérií (např. procentuální úspěšnost v testu). Hodnotí se bez ohledu na výkony ostatních žáků.
- **Normativní hodnocení** (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní) – srovnání žáka s ostatními ve skupině.
- **Diagnosticke hodnocení** – zaměřuje se na odhalení učebních obtíží žáků a zjištění speciálních vzdělávacích potřeb.
- **Sebehodnocení a vzájemné hodnocení** – rozvíjí kritické myšlení a odpovědnost žáků za vlastní pokrok.

MOŽNÉ ZPŮSOBY HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NA VYSVĚDČENÍ

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků na vysvědčení může mít různé formy, které závisí na vzdělávacím systému, věkové skupině žáků a pedagogických cílech školy. Zde jsou nejčastější způsoby hodnocení:

1. Klasifikace známkami

Tento tradiční způsob hodnocení využívá numerickou škálu, která se v různých zemích liší. V Česku se běžně používá:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 – dobrý
- 4 – dostatečný
- 5 – nedostatečný (neprospěl/a)

Výhody:

- Jednoduchost a srozumitelnost
- Možnost rychlého srovnání výkonu žáků

Nevýhody:

- Často neodráží úsilí a individuální pokrok žáků
- Může demotivovat žáky se slabšími výsledky

2. Slovní hodnocení

Slovní hodnocení poskytuje podrobnou zpětnou vazbu na výkon žáka, jeho pokrok a doporučení pro další rozvoj. Používá se zejména na 1. stupni ZŠ, ale i na alternativních školách.

Výhody:

- Podporuje sebereflexi a motivaci žáků
- Poskytuje hlubší vhled do silných a slabých stránek

Nevýhody:

- Může být subjektivnější
- Náročné na časovou přípravu učitele

3. Kombinace známek a slovního hodnocení

V některých školách se používá smíšený model – žák dostane známku i slovní hodnocení, které ji doplňuje a vysvětluje.

Výhody:

- Kombinuje objektivitu známek s detailní zpětnou vazbou
- Podporuje motivaci žáků

Nevýhody:

- Vyžaduje více času na zpracování

Celkové hodnocení žáka se na vysvědčení vyjadřuje stupni:

Celkové hodnocení na vysvědčení shrnuje výsledky vzdělávání žáka za dané období (obvykle pololetí nebo školní rok). V českém školním systému se nejčastěji používají následující formy:

1. Prospěl(a) s vyznamenáním

Tento status získá žák, pokud splní všechny následující podmínky:

- Průměr známek je **do 1,5** (zaokrouhleno matematicky)
- Žádná známka není horší než **chvalitebný (2)**
- Z chování má známku **velmi dobré (1)**
- Toto hodnocení ukazuje, že žák dosahuje výborných výsledků a je vzorný i po stránce chování.

2. Prospěl(a)

Žák splní podmínky pro postup do dalšího ročníku, pokud:

- Nemá známku **nedostatečný (5)** z žádného předmětu
- Tento status znamená, že žák úspěšně zvládl učivo, ale jeho výsledky nejsou natolik výjimečné, aby dosáhl na vyznamenání.

3. Neprospěl(a)

Žák je hodnocen jako neprospěl, pokud:

- Má **nedostatečnou (5)** z jednoho nebo více povinných předmětů
- Není schopen postoupit do dalšího ročníku
- V tomto případě má žák možnost vykonat opravnou zkoušku v srpnu. Pokud ji nesloží, může opakovat ročník nebo přejít na jiný typ vzdělávání (např. jinou školu).

4. Nehodnocen(a)

Tento status se uděluje, pokud žák:

- Má **nedostatek podkladů pro hodnocení**, například kvůli dlouhodobé absenci (nemoc, individuální vzdělávací plán)
- **Nenavštěvoval školu dostatečně dlouhou dobu** na to, aby mohl být objektivně hodnocen
- V takovém případě může být hodnocen dodatečně nebo absolvovat komisionální přezkoušení.

Celkové hodnocení na vysvědčení dává jasný přehled o studijních výsledcích žáka a jeho způsobilosti pokračovat v dalším vzdělávání.

PRAVIDLA HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ JAKO ŠKOLNÍ REGULATIV

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků je jedním z klíčových prvků školního systému a je upraveno legislativou, včetně **školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.)** a prováděcích vyhlášek, především **vyhlášky č. 48/2005 Sb.** (pro základní vzdělávání) a **vyhlášky č. 13/2005 Sb.** (pro střední vzdělávání).

Každá škola by podle zákona 561/2004 měla mít směrnici pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. To jakým způsobem mají být žáci hodnoceni je také součástí školního řádu. Směrnice by měla mít následující obsah:

1. Zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou
 - a. Vymezení pojmu hodnocení a jeho významu, kdy se vydává vysvědčení, způsoby hodnocení, postup při nemožnosti hodnocení na konci pololetí/roku, co má rodič dělat v případě, že nesouhlasí s výsledkem hodnocení.

- b. Podmínky klasifikace chování, kritéria posuzování, možnosti následků porušení školního řádu...
- 2. Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků,
- 3. Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace
 - a. Jednotlivé formulace klasifikací (dobrý, výborný, dostatečný,...)
- 4. Zásady pro používání slovního hodnocení, hodnocení v ZŠ speciální
 - a. Co obsahuje slovní hodnocení, kdy je udělováno,...
- 5. Zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace
 - a. Kritéria k dosažení stupňů: prospěl(a) s vyznamenáním, prospěl(a), neprospěl(a),...
 - b. Zohlednění žáků s cizím státním občanstvím v rámci výuky Českého jazyka,...
- 6. Způsob získávání podkladů pro hodnocení
- 7. Podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách
- 8. Způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1. Cíle a zásady hodnocení

Hodnocení slouží k poskytnutí zpětné vazby žákům, učitelům i rodičům. Musí splňovat následující principy:

- **Srozumitelnost** – hodnocení musí být jasné a transparentní.
- **Objektivita** – posuzování výkonu žáků musí být spravedlivé.
- **Motivační funkce** – hodnocení by mělo podporovat žáky v učení.
- **Individuální přístup** – musí zohledňovat schopnosti a potřeby žáků.
- **Pravidelnost** – průběžné hodnocení pomáhá sledovat pokrok.

2. Formy hodnocení

Hodnocení může mít různé podoby v závislosti na školním řádu a vzdělávacích potřebách žáků:

- **Numerická klasifikace (známky 1–5)** – nejběžnější způsob hodnocení na základních a středních školách.
- **Slovní hodnocení** – detailnější zpětná vazba (často na 1. stupni ZŠ nebo u žáků se speciálními potřebami).
- **Kombinace známek a slovního hodnocení** – umožňuje přesnější vyjádření výkonu.
- **Bodové nebo procentuální hodnocení** – využívá se například u testů.
- **Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení** – podporuje aktivní zapojení žáků.

3. Kritéria celkového hodnocení na vysvědčení

Na konci pololetí je žák klasifikován jedním z následujících způsobů:

- **Prospěl(a) s vyznamenáním** – průměr známek do 1,5, žádná známka horší než 2, chování velmi dobré.
- **Prospěl(a)** – žák nemá žádnou známku **nedostatečnou (5)**.
- **Neprospěl(a)** – žák má jednu nebo více známek **nedostatečných (5)**.
- **Nehodnocen(a)** – pokud nebylo možné žáka hodnotit (např. dlouhodobá absence).

4. Hodnocení chování žáků

Vedle prospěchu je hodnoceno i chování žáků na třístupňové škále:

- 1 – velmi dobré
- 2 – uspokojivé
- 3 – neuspokojivé

Hodnocení chování může ovlivnit i celkové hodnocení na vysvědčení (např. pro vyznamenání je nutné mít známku 1 z chování).

5. Opravné zkoušky a přezkoušení

- **Opravné zkoušky** – pokud žák neprospěje z jednoho nebo dvou předmětů, může vykonat opravnou zkoušku.
- **Komisionální přezkoušení** – v případě nesouhlasu se závěrečným hodnocením mohou žák nebo jeho zákonný zástupce požádat o přezkoušení.

6. Právní rámec a školní řád

Každá škola musí mít **školní řád**, který obsahuje pravidla hodnocení v souladu s legislativou. Tento dokument specifikuje:

- Kritéria pro hodnocení žáků
- Pravidla klasifikace
- Podmínky opravného hodnocení a přezkoušení

- Zásady formativního hodnocení
Školní řád je závazný pro učitele, žáky i rodiče.

KALHOUS, OBST. *Školní didaktika*

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*

<https://archiv-nuv.npi.cz/ae/zasady-hodnoceni-prubehu-a-vysledku-vzdelavani-a-chovani.html>

<https://portal.csicr.cz/zskomjar/Clanek/992>

Vyhláška č. 48/2005 Sb. *Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*

Vyhláška č. 13/2005 Sb. *Vyhláška o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři*

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).

MOTIVACE VE ŠKOLE

Motivace je klíčovým faktorem ovlivňujícím úspěšnost žáků ve škole. Pokud jsou žáci motivováni, učí se efektivněji, mají větší chuť objevovat nové věci a vytrvají i při obtížích. Naopak nedostatek motivace vede k nezájmu, pasivitě a horším výsledkům.

Bývá označována jako **pohnutka**.

Souhrn intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního. (Plháková)

Vnitřní psychická síla podněcující člověka k určitému jednání, které může mít podobu aktivity nebo odpočinku. **Výsledkem** je dosažení určitého cíle.

Fáze motivace

- **počáteční fáze** – jedinec zahajuje své chování a dává mu směr nebo cíl
- **průběžná fáze** – ovlivňuje intenzitu nebo sílu chování, slouží k udržování potřebné aktivity vzniklé v počáteční fázi
- **výsledná fáze** – nastupuje po dosažení cíle

Motivační úroveň je závislá na kombinaci charakteristik jedince (zájmy, potřeby) a na vnějších podmínkách (cíl, odměna, hra, pochoutka)

ZDOJE MOTIVACE

Motivace žáků k učení vychází z různých zdrojů. Tyto zdroje mohou být **vnitřní** (zájem, radost z objevování) nebo **vnější** (odměny, známky, sociální uznání). V ideálním případě se vzájemně doplňují.

1. Vnitřní zdroje motivace

Vnitřní motivace pochází **ze samotného žáka** – z jeho zvědavosti, touhy učit se a vnímaného smyslu učiva.

- **Zájem a zvědavost** – pokud učivo souvisí s tím, co žáka baví, je motivován objevovat nové věci.
- **Smysluplnost** – pokud žák chápe, jak může znalosti využít v reálném životě, učí se s větším nasazením.
- **Pocit kompetence** – když žák vidí svůj pokrok a cítí se schopný, roste jeho sebedůvěra a chuť pokračovat.
- **Autonomie a svoboda volby** – možnost rozhodovat o svém učení (např. vybrat si téma projektu) zvyšuje zodpovědnost a angažovanost.
- **Radost z úspěchu a překonávání výzev** – učivo, které není příliš lehké ani příliš těžké, udržuje motivaci.
- **Pocit kontroly nad vlastním učením** – pokud má žák možnost volby, cítí se více zapojený.

2. Vnější zdroje motivace

Vnější motivace pochází z **okolního prostředí** – zahrnuje **odměny, známky, pochvaly nebo sociální uznání**.

- **Odměny a tresty** – mohou krátkodobě motivovat, ale nejsou efektivní pro dlouhodobé učení.
- **Známky a hodnocení** – mohou být silným motivátorem, ale pokud jsou jediným cílem, mohou vést ke stresu a povrchnímu učení.

- **Sociální uznání** – pochvala učitele, rodičů nebo spolužáků může motivovat k lepším výkonům.
- **Soutěživost a hry** – motivace soutěžit nebo vyhrávat může vést k většímu zapojení.
- **Vliv učitele a rodičů** – pozitivní přístup, podpora a povzbuzení mají velký vliv na motivaci žáků.

VÝZNAMNÉ MOTIVÁTORY PRO ŠKOLNÍ PRÁCI ŽÁKŮ

Motivace je řazena mezi významné činitele ovlivňující úspěch, školní život, školní výkon. Motivace žáků k učení je ovlivněna řadou faktorů, které mohou podporovat jejich snahu, vytrvalost a zaujetí pro školní práci. Motivační faktory slouží jako **indikátory odlišnosti** mezi jedinci. Na každého žáka působí v různé míře a každý je prožívá a reaguje na ně po svém. Znalost **motivačních faktorů** pomáhá učitelům porozumět příčinám chování a jednání žáků. Motivační faktory jsou vždy **ovlivněny věkem žáka a emocemi**.

Mezi nejvýznamnější motivátory patří **úspěch a neúspěch, očekávání a úsilí, motivační přesvědčení, cílové zaměření, stanovení cíle a samotná činnost žáka**.

1. Úspěch a neúspěch

Úspěch – pocit, že zvládli úkol nebo dosáhli zlepšení, motivuje žáky k další práci.

Neúspěch – může být demotivující, ale pokud je vnímán jako výzva k dalšímu učení, může posílit vytrvalost.

Jak pracovat s úspěchem a neúspěchem?

- Podporovat růstové myšlení (učit žáky, že neúspěch je příležitostí k učení).
- Dávat konstruktivní zpětnou vazbu, která povzbuzuje k dalšímu zlepšování.
- Oceňovat pokrok a snahu, nejen výsledky.

2. Očekávání a úsilí

Očekávání úspěchu – pokud žák věří, že zvládne úkol, vyvine větší úsilí.

Úsilí – intenzita a vytrvalost při řešení úkolu přímo ovlivňuje dosažené výsledky.

Pokud si žák věří, užívá vhodnější strategie vedoucí k úspěchu. Pokud si nevěří, často provádí řadu neefektivních úkonů, na které vynakládá mnoho energie a úsilí, avšak bez efektu, což vyvolává pocit frustrace.

Jak posílit očekávání úspěchu a podporovat úsilí?

- Pomáhat žákům nastavovat realistické cíle.
- Ukazovat jim strategie, jak překonávat překážky.
- Zdůrazňovat, že úsilí vede k pokroku („Když na tom budeš pracovat, zlepšíš se“).

3. Motivační přesvědčení žáků

Motivační přesvědčení se týká toho, jak žáci vnímají sebe sama ve vztahu k učení. Soubor názorů, postojů a hodnot žáka, jeho zájmy, které se týkají oblasti učiva nebo vyučovacího předmětu. Souvisí s názorem žáka na účelnost metod, kterými je předmět vyučován.

Sebedůvěra a sebeúčinnost – pokud si žák věří, že úkol zvládne, je motivován se mu věnovat.

Přesvědčení o smyslu učení – žáci, kteří vidí užitek v tom, co se učí, mají vyšší motivaci.

Vnímání vlastních schopností – pokud žáci věří, že mohou zlepšit své schopnosti, učí se s větším nasazením.

Jak posílit pozitivní motivační přesvědčení?

- Podporovat růstové myšlení (např. místo „Nejsem dobrý v matematice“ → „Ještě se to učím“).
- Ukazovat reálné příklady úspěchu (např. „Podívej se, jak ses zlepšil oproti minulému měsíci“).
- Podporovat vnitřní motivaci tím, že ukážeme smysl učiva.

4. Cílové zaměření žáků

Cílové zaměření popisuje, **proč** se žáci učí a čeho chtějí dosáhnout. Souvisí s ním **aspirační úroveň žáka**, kterou se rozumí stanovování cílů, na než si troufá, které si vytyčuje a u nichž očekává, že je zvládne.

Mistrovské zaměření (růstové myšlení) – žák se učí, aby pochopil a zlepšil se.

Výkonnostní zaměření – žák se učí, aby získal dobré známky nebo byl lepší než ostatní.

Jak podpořit mistrovské (růstové) zaměření?

- Zdůrazňovat proces učení, ne jen výsledky.
- Podporovat otázky, zkoušení různých strategií a kreativní myšlení.
- Pomáhat žákům vnímat chyby jako součást učení.

5. Stanovení cíle

Stanovení cíle pomáhá žákům soustředit se na konkrétní kroky a udržet motivaci.

Společné stanovování cílů mezi žákem a učitelem – pokud je vzájemná dohoda ohledně učebních cílů, je vyšší šance na jejich splnění. Žáci, kteří poznají, že učitel zohledňuje jejich osobní cíle, snáze přijmou cíle stanovené učitelem.

Krátkodobé cíle – např. „Dnes se naučím deset nových slovíček.“

Dlouhodobé cíle – např. „Chci se zlepšit v angličtině, abych se domluvil na dovolené.“

Jak učit žáky stanovovat si cíle?

- Umožnit jim, aby si nastavovali vlastní cíle.
- Pomoci jim rozdělit velké úkoly na menší kroky.
- Podporovat reflexi („Jaký pokrok jsem udělal?“).

6. Činnost a aktivita žáka

Aktivní zapojení zvyšuje motivaci a vede k hlubšímu učení.

Pokud žák chápe hodnotu a význam učební činnosti a aktivit s ní spojených, stává se méně závislým na vnějších pobídkách a odměnách. Žáci mají větší zájem o činnosti, které považují za užitečné, potřebné, hodnotné.

Samostatná práce a objevování – žáci si více pamatují, když přicházejí na věci sami.

Spolupráce a diskuse – sdílení názorů a týmová práce podporují motivaci.

Zážitkové a praktické učení – propojení učiva s reálnými situacemi zvyšuje zapojení.

Jak podpořit aktivní zapojení?

- Používat projektové učení a praktické úkoly.
- Podporovat diskuse, řešení problémů a týmovou práci.
- Dávat žákům prostor pro kreativitu a vlastní přístup k úkolům.

ODMĚNY A TRESTY

Jsou považovány za nejběžnější nástroj k usměrňování chování a jednání ve školách a v rodině. Odměna se využívá při upevňování žádoucího, trest pro odstranění nežádoucího chování. Udělování odměn i trestů musí být uvážlivé. Odměnou či trestem je pouze to, co žák sám jako odměnu či trest vnímá, přiměřeně svému věku.

Odměny a tresty jsou jedním z nejstarších nástrojů motivace. Správné používání odměn může posílit pozitivní chování a podporovat vnitřní motivaci, zatímco nesprávné užívání trestů může vést ke strachu, odporu k učení a poklesu motivace.

Role odměny v životě žáka

Odměny mohou posílit žádoucí chování a pomáhají vytvářet pozitivní vztah ke škole a učení.

- **informuje** žáky o vhodnosti jejich chování a jednání
- **poskytuje kladné hodnocení společnosti** za výkony a chování žáků
- **vyvolává libé emoční zážitky** a uspokojování některých potřeb, čímž reguluje plnění školní práce

Formy odměn

- **hmotné** – známky, žetony, body nebo písemné pochvaly
- **sociální** – spojené s mezilidskými vztahy (úsmev, pohlazení, pozornost, zájem o žáka a jeho mimoškolní život)
- **činnosti a aktivity** – činnosti, které žáci rádi vykonávají (krmení zvířat, pomoc při přípravě pomůcek k vyučování, péče o třídu, plánování školního výletu)

Formy odměn střídá, s přihlédnutím k věku žáků, jejich zájmům, prostředí, ze kterého pocházejí. Při přílišné frekvenci se motivační účinek odměny snižuje.

Role trestů ve školní práci

Tresty slouží k potlačení nevhodného chování, ale jejich efektivita závisí na tom, jak jsou používány. Aby plnily svůj účel, je nutné jejich používání zvažovat, promýšlet a udělovat je citlivě. Za efektivnější je považováno spojení odměny s trestem, kdy po udělení trestu nastoupí odměna za požadované žádoucí chování.

- **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

Tresty by měly být **spravedlivé, přiměřené a předvídatelné**.

- **fyzické tresty** – spíše ponižují, frustrují, vedou ke strachu, agresi někdy k delikventnímu chování
- **psychické tresty** – mohou přejít do psychického týrání a z dlouhodobého hlediska mohou mít neblahý vliv na osobnost dítěte, podoba ignorování, ztráty náklonnosti, izolace, podoba projevu negativních emocí (křik, vyhrožování)
- **potrestání zákazem** – odejmutí něčeho příjemného, oblíbeného a uložení neoblíbené aktivity (odepření použití telefonu, setkání s kamarády, sledování filmu, úklidové práce, dlouhý domácí úkol navíc)

Tresty by měly být použity jen v případě zastavení nebo odstranění nežádoucího chování. Měl by být udělen ve chvíli, kdy se nežádoucí chování rozjíždí. Okamžitý zásah společně s přiměřeným trestem mají silnější dopad, zvyšuje se možnost nápravy. Žák musí vědět, za co je potrestán.

Důvody pro pečlivé zvažování trestů

- **strach a úzkost** – tresty bývají založené na strachu a úzkosti, což může vést k tomu, že žák trest z jedné situace (při výuce jednoho předmětu) přenesse na celý vyučovací proces
- **narušení vztahu** – důvěra trestajícího učitele může postupně klesat a narušovat vztah žáka s učitelem
- **vyhýbavé chování** - příjemný pocit úniku z nepříjemné situace bývá odměňující, somatické potíže (bolest hlavy, břicha, nevolnost), lhaní, záškoláctví a jiné způsoby, jak se vyhnout vyučování
- **nezvládnuté emoce a mocenské postavení** – tresty mohou odrážet nezvládnuté emoce či využívání mocenského postavení trestajícího (křik je projevem obou prohrěšků, i formou agrese)
- **touha po pomstě** – přehnané trestání, příliš tvrdé tresty mohou vést k útlumu, apatii, pasivitě, ale také ke vzpouře, vzdoru a touze po pomstě
- **méněcennost a ponížení** – nepřiměřené tresty vytváří pocit méněcennosti a vedou k pocitu ponížení

Dlouhodobé používání trestů je zhoubné pro budování zdravé sebedůvěry žáka a důvěry k učiteli.

Zásady frekvence a užívání odměn a trestů

Jak efektivně používat odměny?

- **Odměňovat přiměřeně a ne příliš často** – aby si žák nezvykl na odměny jako na samozřejmost.
- **Odměňovat nejen výsledek, ale i proces učení.**
- **Preferovat vnitřní motivaci** – postupně přecházet od vnějších odměn k podpoře radosti z učení.

Jak efektivně používat tresty?

- **Používat je výjimečně a přiměřeně** – trest by měl být úměrný provinění.
- **Vysvětlit důvod trestu** – žák by měl rozumět, proč je trestán.
- **Nabídnout možnost nápravy** – například rozhovor, omluva nebo jiný způsob řešení.
- **Zachovat důstojnost žáka** – trest nesmí být ponižující nebo veřejně zesměšňující.

DALŠÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI

- **novost situace**
- **sociální vlivy**, kterým jsou žáci vystaveni (možnost spolupráce, soutěžení, porovnávání)
- **osobnost žáka** – jeho zájmy, hodnoty, postoje
- **prostředí**, z něhož žák do školy přichází
- **styl vyučování** – rigidita, jednotvárnost, důraz na známky, nepřiměřené zdůrazňování soutěžení (spíše demotivující)
- **emoce** – navozené vyučováním, vztahem mezi žáky a učiteli, emoce spojené se školou

LEMROVÁ

12a. Metody didaktické diagnostiky (ústní a písemné zkoušení, didaktické testy). Další metody pedagogické diagnostiky (pedagogické pozorování, rozhovor, sociometrie).

Didaktická diagnostika se zaměřuje na hodnocení znalostí, dovedností a schopností žáků s cílem zlepšit jejich vzdělávací proces. Didaktická diagnostika je klíčovou součástí vzdělávacího procesu, protože umožňuje učitelům získat zpětnou vazbu o úrovni znalostí a dovedností žáků.

Hrabal – poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti žáka (skupiny žáků), které je orientováno na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje.

Pro tuto diagnostiku je charakteristická dlouhodobost, nepřetržitost a respektování vzájemných podmíněností mezi jednotlivými kategoriemi školní didaktiky. Aby bylo možné zkvalitnit výuku a docílovat převážně pozitivních výsledků, je nutné žáky co nejvíce znát. Vědět, za pomoci kterých dostupných diagnostických metod zjistíme co nejsnadněji objektivní informace:

- o rozvoji myšlení, paměti a pozornosti žáků
- o úrovni jejich vědomostí a dovedností v předmětech, kterým vyučujeme, učebních činností, učební kázně, pracovní vytrvalosti
- o jejich hodnotové orientaci, zájmech, vztahu k předmětu, úrovni perspektivní orientace, sebepojetí
- o jejich sociální pozici a roli ve třídě, v sociálních vztazích, kvalitě výchovného působení rodiny.

Funkce

Teoreticko-praktická disciplína školní didaktiky, slouží především k praktickým potřebám učitelů při přípravě, realizaci a vyhodnocení výuky. Předkládá učitelům řadu diagnostických postupů, metod a návrhů různých forem vyhodnocení. Doporučuje, jak získané poznatky využívat pro stanovení optimální prognózy a na jejím základě permanentně ovlivňovat výuku.

ÚSTNÍ ZKOUŠENÍ

Ústní zkoušení je tradiční metodou ověřování znalostí, při které učitel pokládá otázky a žák na ně odpovídá ústně. Tento typ diagnostiky může mít podobu formální zkoušky před třídou nebo neformálního rozhovoru během výuky.

Komunikace učitele se žákem za účelem získání podkladů pro hodnocení jeho vědomostí a dovedností i komplexního posouzení momentálního rozvoje patří ve školní praxi mezi nejběžnější. Učitel získává informace nejen o vědomostech a dovednostech žáků, ale i o dalších vlastnostech žáka (o úrovni myšlenkových procesů, slovní zásoby, rychlosti reakce, schopnosti komunikace, vlivu stresového zatížení).

Učiteli se doporučuje promyslet scénář ústního zkoušení. **Zadávané učební úlohy** by měly být formulovány věcně správně, měly by být žákovi srozumitelné a jednoznačné. Měly by korespondovat s jeho momentální úrovní vědomostí, s rozvojem jeho kognitivních funkcí a respektovat jeho temperament.

Cíle ústního zkoušení

- Ověření nejen faktických znalostí, ale také schopnosti argumentace a formulace myšlenek.
- Diagnostika hlubšího porozumění danému tématu.
- Možnost individuálního přístupu k žákovi.

Výhody:

- Možnost okamžité zpětné vazby.
- Umožňuje posoudit hloubku porozumění a argumentační schopnosti žáka.
- Možnost přizpůsobit otázky konkrétnímu žákovi a jeho úrovni.
- Umožňuje okamžitou zpětnou vazbu a vysvětlení případných nejasností.
- Hodnotí nejen znalosti, ale i komunikační schopnosti žáka.
- Učitel může klást doplňující otázky a zjistit úroveň kritického myšlení.

Nevýhody:

- Subjektivní hodnocení – může být ovlivněno osobními sympatiemi učitele.
- Stres a nervozita žáků mohou negativně ovlivnit jejich výkon.
- Časová náročnost – individuální zkoušení trvá déle než písemná diagnostika.
- Obtížné srovnání výsledků mezi žáky.

Příklady ústního zkoušení

- Klasické individuální zkoušení u tabule.
- Frontální výuka s otázkami na celou třídu.
- Diskuze na dané téma (např. v literatuře nebo občanské výchově).
- Obrácené zkoušení (žák pokládá otázky učiteli nebo spolužákům).

PÍSEMNÉ ZKOUŠENÍ

Písemné zkoušení je metoda, při které žák odpovídá na otázky písemnou formou. Může mít různé podoby – od krátkých písemek po rozsáhlé slohové práce či analýzy textu.

Cíle písemného zkoušení

- Posoudit schopnost formulovat odpovědi písemnou formou.
- Ověřit znalosti na širší škále témat v kratším čase.
- Zajistit objektivnější hodnocení než při ústním zkoušení.

Výhody

- Umožňuje objektivnější hodnocení díky písemnému záznamu odpovědí.
- Snižuje vliv trémy a stresu při ústním projevu.
- Žáci mají více času na promyšlení odpovědí.
- Snazší archivace a porovnávání výsledků.

Nevýhody

- Oprava testů může být časově náročná.
- Neumožňuje okamžitou zpětnou vazbu.
- Existuje riziko opisování nebo použití nepovolených pomůcek.
- Někteří žáci mají problémy s písemným vyjadřováním, což může ovlivnit hodnocení.

Příklady písemného zkoušení

- Krátké písemné testy na ověření faktických znalostí.
- Eseje a slohové práce (hodnocení analytického myšlení a argumentace).
- Diktáty (v jazykové výuce).
- Praktické úlohy (např. matematické výpočty, fyzikální rovnice).

DIDAKTICKÉ TESTY

Didaktické testy jsou specifickým druhem písemného zkoušení, které se zaměřuje na systematické a objektivní ověření znalostí. Mohou být **standardizované** (např. státní maturita) nebo vytvořené učitelem pro konkrétní výukové potřeby.

Patří mezi písemné diagnostické formy získávání informací především o učebních činnostech a učebním výkonu žáka. Pro pracovní potřeby učitele lze didaktický test definovat jako nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky (Byčkovský). Pod pojmem výsledek výuky chápeme veškerou změnu v osobnosti žáka zapříčiněnou procesem výuky ve stanoveném časovém úseku. Zjištění úrovně těchto změn má význam především pro zpětnovazební informaci učitele, ale i žáka.

Cíle didaktických testů

- Ověřit znalosti a dovednosti žáků na základě předem definovaných kritérií.
- Poskytnout kvantitativní výsledky, které lze snadno analyzovat.
- Minimalizovat subjektivitu hodnocení.

Vlastnosti didaktického testu

- **validita** (účinnost, vhodnost) – test je validní, když ověřuje skutečně to, co má být ověřeno
- **reliabilita** (spolehlivost) – test je spolehlivý, když výsledky jím dosahované jsou minimálně ovlivněny náhodnými vlivy, při opětovném použití za stejných podmínek by měl poskytovat stejné výsledky
- **senzibilita** (citlivost) – test, který umožňuje zjistit i menší rozdíly v rozsahu a kvalitě zjišťovaných parametrů, příliš náročný nebo příliš snadný test tuto požadovanou vlastnost nemá, protože dostatečně nediferencuje mezi žáky
- **praktičnost** – test by neměl svou náročností překročit stanovenou časovou dimenzi ani schopnost soustředěnosti většiny žáků

Typy testových úloh

- **Otevřené otázky** – vyžadují vlastní formulaci odpovědi.
- **Uzavřené otázky** – žák vybírá z nabízených odpovědí.
- **Doplňovací úlohy** – žák doplňuje chybějící slova nebo čísla.
- **Přířazovací úlohy** – spojování pojmů nebo definic.
- **Usuzovací úlohy** – řešení problémových situací nebo interpretace textu.

Výhody

- Objektivní hodnocení (zejména u uzavřených otázek).

- Rychlá oprava (zejména u testů s výběrem odpovědí).
- Možnost srovnání výsledků mezi žáky a třídami.
- Širší pokrytí učiva v kratším čase.

Nevýhody

- Může podporovat mechanické učení bez hlubšího porozumění.
- U uzavřených testů existuje riziko tipování správné odpovědi.
- Některé typy úloh nelze hodnotit automaticky a vyžadují subjektivní posouzení.

Příklady didaktických testů

- **Testy SCIO** (např. OSP, TSP).
- **Státní maturitní testy.**
- **Testy v jazykových kurzech** (např. IELTS, TOEFL).
- **Školní testy vytvořené učitelem** na základě probraného učiva.

Pedagogická diagnostika se nezaměřuje pouze na znalosti a dovednosti žáků, ale i na jejich **chování, sociální vztahy, motivaci a celkový rozvoj**. K tomu se využívají různé metody, jako je **pedagogické pozorování, rozhovor a sociometrie**.

PEDAGOGICKÉ POZOROVÁNÍ

Pozorování je základní metoda diagnostiky, při které učitel sleduje **chování žáků** ve třídě nebo jiném prostředí. Na základě toho si dělá závěry o jejich schopnostech, vztazích a přístupu k učení.

Typy pozorování

- **Zúčastněné pozorování** – učitel je aktivní součástí situace (např. sleduje žáky během skupinové práce).
- **Nezúčastněné pozorování** – učitel sleduje situaci bez zásahu (např. pozoruje chování žáků o přestávce).
- **Strukturované pozorování** – učitel má předem stanovená kritéria, která sleduje (např. míra aktivity žáků při výuce).
- **Nestrukturované pozorování** – učitel sleduje dění volně a zapisuje si zajímavé postřehy.

Výhody

- Přirozené prostředí – žáci se chovají běžně, nejsou ovlivněni testem nebo rozhovorem.
- Nenáročné na organizaci – učitel může pozorovat kdykoli během výuky.
- Poskytuje cenné informace o chování žáků, jejich sociálních vztazích a pracovních návycích.

Nevýhody

- Subjektivita – učitel může interpretovat situace podle svého pohledu.
- Časová náročnost – dlouhodobé pozorování vyžaduje trpělivost a pečlivost.
- Žáci mohou své chování měnit, pokud si všimnou, že jsou sledováni.

Příklady využití

- Pozorování chování žáků při skupinové práci (aktivita, komunikace, spolupráce).
- Sledování vztahů mezi žáky (kdo se s kým baví, kdo je často osamocený).
- Pozorování reakcí žáků na různé výukové metody (zájem, nuda, frustrace).

ROZHOVOR

Rozhovor je metoda pedagogické diagnostiky, která spočívá v **cíleném kladení otázek** s cílem zjistit informace o postojích, pocitech, názorech nebo problémech žáka.

Typy rozhovorů

- **Strukturovaný rozhovor** – učitel má připravený seznam otázek a postupuje podle nich.
- **Polostrukturovaný rozhovor** – učitel má základní okruhy otázek, ale přizpůsobuje je situaci.
- **Nestrukturovaný rozhovor** – volná konverzace, která přirozeně plyne podle reakcí žáka.

Výhody

- Možnost získat hlubší informace o žákovi, jeho pocitech a přístupu ke vzdělání.
- Umožňuje individuální přístup – učitel se může soustředit na konkrétní problémy.
- Poskytuje zpětnou vazbu a prostor pro sebereflexi žáka.

Nevýhody

- Časová náročnost – individuální rozhovory mohou trvat dlouho.

- Žáci nemusí být upřímní, mohou se bát říct pravdu.
- Subjektivní interpretace odpovědí učitelem.

Příklady využití

- Individuální rozhovor s žákem o jeho motivaci k učení.
- Skupinové rozhovory o atmosféře ve třídě.
- Rozhovor s rodiči při řešení problémů žáka.
- Rozhovor jako součást kariérového poradenství.

SOCIOMETRIE – diagnostika sociálních vztahů

Sociometrie je metoda, která se používá k **zjištění vztahů ve skupině** (např. ve třídě). Pomáhá identifikovat **oblíbené žáky, izolované jedince nebo konfliktní vztahy**.

Spočívá v poznání struktury třídy jako sociální skupiny, v zjištění rolí a pozic jednotlivých žáků v této skupině, sociálních vztahů mezi žáky a určení těch vlivů, které na ně výrazně působí. Učitel by měl znát odpovědi na otázky: Kteří žáci patří mezi vůdce třídy? Kteří jsou nejpobornější a naopak? Kteří jsou izolovaní od třídního kolektivu? Jaká je soudržnost třídy? Vyskytují se ve třídě mimořádně nepříznivé vztahy mezi některými jedinci či skupinami? Jaká je celková atmosféra ve třídě?

Test SO-RA-D

Test **SO-RA-D** je diagnostický nástroj sloužící k hodnocení **sociálního klimatu třídy**. Používá se k analýze vztahů mezi žáky a jejich postavení ve skupině.

SO-RA-D znamená tři klíčové oblasti, které test sleduje:

- **SO – Sociabilita** (schopnost navazovat vztahy, oblíbenost žáka)
- **RA – Rating (hodnocení druhými)** (jak je žák vnímán spolužáky)
- **D – Dynamika** (změny vztahů v čase)

Cíl testu: Identifikovat postavení jednotlivých žáků v třídním kolektivu a pomoci učitelům při práci se sociálními vztahy ve třídě.

Sociometrický test

Žákům se položí otázky typu:

- S kým bys nejraději seděl ve třídě?
- S kým bys chtěl spolupracovat na projektu?
- S kým bys nejraději trávil přestávky?

Žáku uvedenému na prvním místě můžeme přisoudit 3 body, na druhém místě pak 2 body, atd. Součet bodů u jednotlivých žáků podává přehled o jejich pozici a roli ve třídě. Dále lze odpovědi zpracovat do **sociometrické matice** nebo **sociogramu** – grafické znázornění vztahů ve třídě, toto zpracování je ale náročné na čas.

Výhody

- Pomáhá učiteli pochopit dynamiku třídy a vztahy mezi žáky.
- Umožňuje identifikovat žáky, kteří mohou potřebovat podporu (např. sociálně vyloučené děti).
- Poskytuje podklady pro zlepšení třídní atmosféry.

Nevýhody

- Žáci nemusí odpovídat upřímně (obava z reakce spolužáků).
- Může odhalit konflikty nebo rivalitu, což může situaci dočasně zhoršit.
- Výsledky se mohou měnit v čase – sociální vztahy nejsou statické.

Příklady využití

- **Třídní učitel mapuje vztahy mezi žáky** (kdo je oblíbený, kdo je izolovaný).
- **Zjištění, jak fungují skupiny ve třídě** – zda jsou některé děti vyloučené z kolektivu.
- **Pomoc při prevenci šikany** – identifikace rizikových vztahů.

Pro zjištění sociálního klimatu třídy lze využít dotazníkovou metodu **Classroom Environment Scale (CES)** – dotazník posuzuje sociální klima třídy z těchto hledisek: zaujetí žáka školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelovu pomoc žákům, orientaci žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Dotazník je pro žáky 2. stupně ZŠ a pro studenty SŠ. Žáci odpovídají na 24 otázek ano-ne, délka vyplnění je kolem 20 minut.

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

Komunikace je sdělování, předávání a přijímání významů mezi lidmi. Může probíhat buď v přímém kontaktu, nebo zprostředkovaně. Umožňuje vzájemné porozumění mezi jedinci. Slouží k předávání zpráv, podnětů a příkazů, k ovlivňování názorů a postojů, k působení na chování. Mezilidská komunikace je jedním z nejdůležitějších nástrojů vzniku, utváření a udržování kontinuity kultury.

Komunikace ve škole je klíčovým prvkem pro úspěšné vzdělávání a dobré fungování školního prostředí. Může se týkat komunikace mezi různými skupinami – učiteli, žáky, rodiči, školním personálem a také mezi žáky navzájem. Efektivní komunikace přispívá k lepší spolupráci, porozumění a řešení problémů.

Typy komunikace ve škole:

1. Komunikace mezi učiteli a žáky:

- Učitelé komunikují se žáky při výuce, při poskytování zpětné vazby, ale i při řešení problémů, které se mohou ve třídě objevit.
- Měla by být jasná, empatická a respektující, aby žáci měli prostor pro otázky a vyjadřování svých názorů.

2. Komunikace mezi žáky:

- Mezi žáky probíhá komunikace jak v rámci výuky, tak i mimo ni – při přestávkách, při spolupráci na projektech nebo při vyjadřování názorů a pocitů.
- Důležité je podporovat otevřenost, toleranci a respekt mezi žáky.

3. Komunikace mezi učiteli a rodiči:

- Rodiče by měli mít možnost být informováni o pokroku svého dítěte, o jeho chování, případně o problémech, které se mohou objevit.
- Komunikace mezi školou a rodiči může probíhat formou konzultací, třídních schůzek, školních zpráv nebo emailů.

4. Komunikace mezi školním personálem:

- Mezi učiteli, administrativním personálem, školními poradci a dalšími pracovníky školy je důležité udržovat pravidelnou a efektivní komunikaci pro zajištění hladkého chodu školy.

DRUHY KOMUNIKACE

Komunikace může probíhat různými způsoby, které se dají rozdělit na několik hlavních typů. Každý druh má svůj význam a vliv na to, jakým způsobem si lidé předávají informace, pocity nebo názory. Zde jsou hlavní druhy komunikace:

1. Verbální komunikace

Verbální komunikace je realizovaná prostřednictvím jazyka a řeči, používáním slov. Je založena na používání slov, což zahrnuje jak mluvené, tak psané slovo. Tento typ komunikace je nejběžnější a nejjasnější způsob předávání informací.

- **Mluvená komunikace:** Používání slov ve formě řeči – například v rozhovorech, výuce nebo prezentacích.
- **Psaná komunikace:** Komunikace prostřednictvím textu, jako jsou e-maily, dopisy, zprávy nebo zprávy na školních platformách.

Příklady:

- Vysvětlení učiva učitelem.
- Rozhovor mezi žáky.
- Psaní poznámek nebo úkolů.

2. Neverbální komunikace

Neverbální komunikace se týká všech způsobů vyjádření bez použití slov. To zahrnuje:

- **Gestikulace:** Různé pohyby rukou, které mohou doprovázet slova nebo sloužit k vyjádření emocí (např. ukazování prstem nebo mávání).
- **Mimika:** Výrazy obličeje, které vyjadřují pocity nebo emoce, například úsměv, zamračení, překvapení apod.

- **Pohledy:** Oční kontakt může znamenat zájem, pozornost, ale i nepohodlí nebo agresivitu, v závislosti na situaci.
- **Doteky:** Doteky, jako jsou pozdravy (podání ruky), přátelské poplácání po rameni nebo podpora ve formě objetí, mohou být důležitým způsobem komunikace.
- **Postavení těla (kinetika):** Tělesný postoj, například zkřížené paže, přitahování se k osobě nebo obrácení se zády, může značit otevřenost nebo naopak uzavřenost.

Příklady:

- Učitel se usmívá na žáky, což znamená podporu.
- Když žák pohlédne do očí učiteli, ukazuje tím respekt a pozornost.
- Pokud žák zkříží paže, může to znamenat, že je uzavřený nebo se necítí pohodlně.

3. Komunikace skrze činy a jednání

Tento typ komunikace se týká toho, co děláme, nikoliv toho, co říkáme. Někdy naše činy mohou mluvit hlasitěji než slova, a to buď pozitivně, nebo negativně. Zahrnuje např. provedení určitého úkolu, vykonání konkrétního gesta nebo předvedení dovednosti. Může být velmi účinná zejména v situacích, kdy slova nedokážou dostatečně vyjádřit záměr nebo sdělení.

- **Akce a chování:** To, jak se chováme k ostatním, jaký přístup máme k práci nebo jak zvládáme úkoly.
- **Přítomnost a ochota pomoci:** Jak se projevíme v náročných situacích, zda jsme ochotní pomoci nebo se zúčastnit aktivit.

Příklady:

- Učitel, který pomáhá žákovi s úkolem, ukazuje tím podporu a ochotu.
- Žák, který se aktivně zapojuje do školního projektu, ukazuje svou zodpovědnost a zájem.

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.

Cíle podle Vymětala

- výměna informací
- ovlivňování chování lidí
- ovlivňování mezilidských vztahů a vztahu jednotlivce k sobě samému – komunikace slouží k vyjádření sympatie či antipatie, ovlivňuje vnímání a interpretaci skutečností

TYPY PROBLÉMOVÉ KOMUNIKACE NA ŠKOLÁCH

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 vzdělávání. Naopak nedostatečná komunikace může vést k nedorozumění, frustraci a snížené motivaci žáků.

Komunikace s agresivním jedincem

Agrese zahrnuje nadávky, urážky, ponižování a jiné formy násilné komunikace. Tento typ problémové komunikace může vést k šikaně mezi žáky, studenty i učiteli. Komunikace s agresivním jedincem ve školním prostředí vyžaduje citlivý a profesionální přístup

Neverbálně

- při jednání s agresivním jedincem zachovejte klid a vlídné chování
- udržujte bezpečnou vzdálenost
- oční kontakt má být klidný, neměl by být moc upřený a dlouhý
- pohyby mají být klidné, pomalé a dobře čitelné

Verbálně

- používat techniky aktivního naslouchání – nechat jedince vyjádřit jeho obavy, frustrace nebo hněv
- validizovat jeho pocity – konstatováním, že je rozčilený, dáváme zpětnou vazbu, jak to na nás působí
- používat pozitivní a klidný jazyk – mluvit pomalu a jasně
- omezit se na faktické informace – vyhnout se spekulacím nebo nejasnostem
- pokud má v něčem agresivní jedinec pravdu, přiznat to
- nevracet se ke stejnému tématu opakovaně

- zajistit si bezpečí
- zaznamenat incident

Komunikace s úzkostným jedincem

Úzkost je nepříjemný stav od nejisté stísněnosti až po panický děs. Je signálem, který upozorňuje na nebezpečí. Jedince často provází úzkost bez zjevného ohrožení. Komunikace s úzkostným jedincem ve školním prostředí vyžaduje empatii, porozumění a podporu.

Zásady komunikace

- vytvořit bezpečné a podporující prostředí
- poskytnout aktivní naslouchání – projevit zájem o jeho obavy, strachy, být empatický
- být trpělivý a respektovat tempo řeči – úzkostný člověk může potřebovat více času k vyjádření svých myšlenek nebo projevení emocí
- jasně komunikovat a užívat klidný hlas – používat jednoduché a srozumitelné věty
- dodržovat důvěrnost
- nabídnout strategii zvládání úzkosti
- spolupráce s týmem odborníků

Komunikace s depresivním jedincem

Komunikace s depresivním jedincem vyžaduje citlivost, empatii a podporu.

Zásady komunikace

- projevit empatii a pochopení
- být trpělivý a respektovat tempo – depresivní jedinec může mít sníženou energii a motivaci
- nabídnout podporu a zdroje – informovat o dostupných zdrojích podpory, terapie, skupinové podpory
- neodsuzovat a nepředjímat - nevinit jedince za jeho stav být oporou a důvěryhodným prostředníkem, který mu pomáhá vyjádřit pocity a najít cestu ke zlepšení
- dodržovat důvěrnost
- zajistit bezpečnost – v případě obav o jedince nebo při podezření na sebevražedné myšlenky
- ukázat možnosti a naděje

KOMUNIKACE S RODIČEM

Komunikace s rodiči je klíčovou součástí učitelovy práce. Mnozí studenti se této části své práce předem obávají, buď z vlastní zkušenosti, nebo vychází z vyprávění učitelů, kteří mohou častěji sdílet negativní zážitky.

Jednání s rodiči

- učitel by měl pamatovat na skutečnost, že rodiče mohou jednat podle nesprávného vnímání nebo chybných domněnek – jednání může být odrazem dříve vytvořeného postoje vůči škole či učiteli
- počáteční hněv nebo agrese nesmí učitele zastráhit – obvykle pomůže zdvořilost, pozorné naslouchání a vyhýbání se defenzivě
- negativismus a agrese má často základ ve strachu
- rodiče s malým nebo žádným zájmem o školní práce nebo aktivity svých dětí – učitel musí i nadále udržovat kontakt prostřednictvím informací, poznámek a telefonátů
- pokud je třeba vyřešit problémy s chováním, může se schůzky učitele s rodiči zúčastnit i žák – tento přístup může pročistit vzduch
- setkání s rodiči by měla přecházet řádná příprava učitele – obeznámení s výsledky žáka ve všech předmětech, s chováním a poznámkami od ostatních učitelů, s životem mimo školu
- setkání by mělo začít diskuzí o pozitivních, silných i slabých stránkách a dovednostech žáka – pomáhá uvolnit atmosféru, podpořit rodiče
- dát rodičům prostor ke sdělení, ukázat, že učitel naslouchá
- nehádat se, raději probrat méně než nic
- hlídat neverbální komunikaci
-

LEMROVÁ

13a. Výukové metody, jejich kategorizace, volba metod s ohledem na jejich efektivitu. Kooperativní výuka. Odměny a tresty.

VÝUKOVÉ METODY

Výukové metody jsou **způsoby a postupy, které učitelé používají k dosažení vzdělávacích cílů**. Správná volba metody ovlivňuje **efektivitu výuky, motivaci žáků a kvalitu porozumění učivu**.

Patří mezi základní kategorie školní didaktiky. Maňák – koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů. Metodu chápeme jako cestu k cíli, je to koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků, který je zaměřen na plnění výukových cílů.

Aby byla výuková metoda didakticky účinná, měla by splňovat následující kritéria (Mojžíšek):
předává plnohodnotné informace a dovednosti obsahově nezkreslené

- rozvíjí poznávací procesy
- je racionálně a emotivně působivá (strhne žáka k prožitku učení)
- respektuje systém vědy a poznání
- je výchovná
- je přirozená ve svém průběhu i důsledcích
- je použitelná v praxi, ve skutečném životě
- je adekvátní k žákům
- je adekvátní k učiteli
- je didakticky ekonomická
- je hygienická

KATEGORIZACE

Výukové metody lze rozdělit podle různých kritérií.

Klasifikace podle I. J. Lernerera

Vychází z charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělání a ze základní charakteristiky činnosti učitele, který tuto činnost ve výuce organizuje.

1. Informačně receptivní metoda

- je charakterizována předáváním hotových informací žákům
- realizuje se formou výkladu, vysvětlování, popisem, rozhovorem, instruktáží apod.
- didaktickou podstatou je prezentace hotové informace učitelem a její uvědomělé vnímání žáky
- vědomost o způsobu činnosti u žáka nezaručuje jednoznačné osvojení intelektuálních či praktických činností

2. Reproduktivní metoda

- metoda organizovaného opakování způsobů činnosti
- didaktickou podstatou je, že učitel konstruuje systém učebních úloh pro činnosti, která ve své podstatě je žákům již známa prostřednictvím informačně receptivní metody
- plnění úloh lze realizovat ústní reprodukcí, opakovacím rozhovorem, čtením, psaním, řešením typových učebních úloh (matematických, fyzikálních, chemických, historických), napodobováním jazykových modelů
- je třeba brát v úvahu, že nadměrný počet jednotvárných učebních úloh utlumuje u žáků soustředění, omezuje motivaci, a tím zeslabuje trvalost osvojení
- povyšuje úroveň osvojení podle Bloomovy taxonomie do roviny porozumění a částečně do roviny aplikace
- podle Niemierkovy taxonomie do roviny porozumění poznatkům a částečného používání vědomostí v typových situacích

3. Metoda problémového výkladu

- učitel vytyčuje problém (problém to je pouze pro žáky, učitel řešení zná) a před žáky ho postupně řeší
- žáci si zafixovávají algoritmus postupu (formulace problému, stanovení známých a neznámých hodnot, analýza problému, formulace postupu řešení, výběr optimálního řešení, potvrzení správnosti daného řešení, vlastní řešení daného problému),

- u této metody již dominuje tvořivé myšlení
 - faktory tvořivého myšlení
 - fluence - schopnost tvořit co nejvíce myšlenek, domněnek,...
 - pružnosti - schopnost vytvořit různorodá řešení úloh
 - originality - vytvářet řešení bystrá, důvtipná, neobvyklá
 - restrukturační - schopnost změnit význam a použití objektů
 - postihování problémů - schopnost citlivě rozpoznat aktuální problémy nebo předvídat potřeby či důsledky situace
 - elaborace - schopnost vypracovat detaily řešení

4. Heuristická metoda

- učitel konstruuje učební úlohy tak, aby pro žáky znamenaly určitou obtíž a vyžadovaly od nich samostatné řešení některých fází
- charakteristickým znakem je rovnováha mezi aktivitou učitele a žáků

5. Výzkumná metoda

- vedou ke kreativní činnosti při osvojování učiva
- učitel konstruuje úlohy, které žáci samostatně řeší
- vyžaduje od žáků hledání řešení pro celistvý problémový úkol
- aktivita učitele ustupuje do pozadí
- ukazatelem efektivnosti této metody se samostatností žáků při zkoumání a řešení nejprve snadných a později složitějších úkolů

Uvedené metody ve vztahu k poznávacím činnostem žáků je vhodné rozdělit do dvou základních skupin.

A. Reprodukční metody (metoda č. 1 a 2), při nichž si žák osvojuje hotové vědomosti a na požádání je reprodukuje.

B. Produktivní metody (metoda č. 4 a 5), vyznačující se tím, že žák získává převážně samostatně nové poznatky jako výsledek tvořivé činnosti.

Metodu problémového výkladu (č. 3) zařazujeme do **přechodné skupiny**, neboť předpokládá jak osvojování hotových informací, tak i prvky tvořivé činnosti.

Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky (J. Maňák, 2003)

1. Klasické výukové metody

Tradiční metody zaměřené na přenos hotových poznatků a jejich zapamatování.

1.1. Metody slovní

Vyprávění. Vysvětlování. Přednáška. Práce s textem. Rozhovor.

1.2. Metody názorně-demonstrační

Předvádění a pozorování. Práce s obrazem. Instruktaž.

1.3. Metody dovednostně-praktické.

Napodobování. Manipulování, laborování a experimentování. Vytváření dovedností. Produkční metody.

2. Aktivizující metody.

Podporují aktivní zapojení žáků, samostatné myšlení a spolupráci.

2.1. Metody diskusní.

2.2. Metody heuristické, řešení problémů.

2.3. Metody situační.

2.4. Metody inscenační.

2.5. Didaktické hry.

3. Komplexní výukové metody.

Spojují různé přístupy a zahrnují více prvků z různých metodických skupin.

3.1. Frontální výuka.

3.2. Skupinová výuka.

3.3. Partnerská výuka.

3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků.

3.5. Kritické myšlení.

3.6. Brainstorming.

3.7. Projektová výuka.

3.8. Učení dramatem.

3.9. Otevřené učení.

- 3.10. Učení v životních situacích.
- 3.11. Televizní výuka.
- 3.12. Výuka podporovaná počítačem.
- 3.13. Sugestopedie a superlearning.
- 3.14. Hypnopedie.

1. Klasické metody výuky (podle J. Maňáka)

Klasické metody patří mezi tradiční vyučovací metody, které se využívají především k předávání a upevňování znalostí. Jsou zaměřené na systematické a strukturované vedení výuky učitelem, přičemž žáci jsou často v pasivnější roli. Tyto metody jsou osvědčené, ale v dnešním vzdělávání se často kombinují s aktivizujícími a komplexními metodami, aby se zvýšila efektivita učení.

Mezi **metody klasické** J. Maňák začleňuje **metody slovní** (vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor), **metody názorně-demonstrační** a metody **dovednostně-praktické**.

Slovní výukové metody jsou založeny na ústním nebo písemném projevu. Umožňují žákům vyjadřovat své myšlenky, argumentovat, předkládat hodnocení, popisovat své vlastní postoje a jednání.

Vyprávění se zakládá na poutavém líčení příběhu, děje či události. Učitel se snaží žáky zaujmout, emotivně naladit, rozvíjet fantazii a naslouchání druhému. Z výrazových prostředků je užívána přímá řeč, metafora, dramatické zabarvení.

Metodu **vysvětlování** charakterizuje ucelený, logicky uspořádaný postup, jakým je žákům učivo zprostředkováno. Cílem je pochopení problematiky. Při vysvětlování jsou nové informace navazovány na předchozí znalosti, je využíváno názorných pomůcek. Vysvětlujeme jasně, přesně a výstižně.

Přednáškou označujeme delší souvislý projev na odborné téma. Je časově náročnější, prohlubující. Slouží zejména pro objasnění teorie daného oboru.

Výukový rozhovor je charakteristický svou dvousměrnou komunikací. Nejčastěji probíhá mezi žáky a učitelem. Základním prvkem metody je střídání otázek a odpovědí. Výukový rozhovor má směřovat k pedagogickému cíli.

Názorně-demonstrační metody potvrzují důležitost smyslového vnímání a pomáhají učivo názorně prezentovat.

Metoda předvádění zprostředkovává žákovi prožitky prostřednictvím smyslových receptorů.

K tradičně používaným pomůckám sloužícím k prezentaci a demonstraci patří **školní tabule**. V současné době je řada slovních metod doprovázena **elektronickou prezentací**.

Obrazový materiál plní ve výuce několik funkcí: dekoruje, reprezentuje, organizuje, interpretuje, transformuje, motivuje, pomáhá při koncentraci pozornosti a slouží k podpoře poznávacích procesů.

Instruktaž zprostředkovává žákům podněty k jejich další činnosti.

Metody dovednostně-praktické jsou založené na činnostním učení a manuálních dovednostech.

V obecné rovině můžeme **rozlišovat dovednosti**:

- **senzomotorické** – plavání, jízda na kole;
- **intelektové** – čtení, řešení úloh, učební činnosti;
- **sociální** – spolupráce v kolektivu, asertivita, řešení konfliktů apod.

Nápodoba (imitace) je proces, který se zakládá na učení podle předloženého vzoru, **názorného příkladu**. Metoda bývá užívána zejména při učení se **praktickým a sociálním dovednostem**.

Metoda manipulování bývá používána u dětí zejména v mladším školním věku. Ve škole se z dovednostních metod uplatňuje zejména **laborování** a **experiment**.

Dovednost nelze redukovat jen na praktickou činnost. Ve školním učení žáků považujeme kromě tradičních dovedností, jakými jsou psaní, čtení, kreslení, zpívání, pohybové aktivity aj. také dovednosti směřující k řešení úkolů, problémových úloh.

Jádrem **produkčních metod** je výsledný žákův produkt. Uvedené metody jsou založeny na fyzické práci, na pracovní činnosti žáka a tvoří protiklad slovních výukových strategií.

2. Aktivizující metody výuky (Maňák)

Mezi **metody aktivizující** řadí J. Maňák metody diskusní, heuristické metody a metody řešení problémů, metody situační, inscenační a didaktické hry.

Heuristické hry jsou založeny na objevování, **problémové metody** na řešení problémových situací.

Principem **situačních metod** bývá navození modelové problémové situace, kterou je třeba vyřešit, i když žáci nemají dostatek vstupních informací. Žáci formulují alternativní řešení a odhalují příčinu vzniklého problému.

Inscenační metody vycházejí z prvků dramatu a zapojují žáky prostřednictvím vlastní prezentace. Cílem metody je nácvik praktických dovedností a sociální učení.

Didaktické hry jsou aktivizační činnosti žáků s didaktickým cílem.

3. Komplexní metody výuky

Mezi **metody komplexní** řadí J. Maňák výuku frontální, skupinovou a kooperativní, partnerskou individuální a individualizovanou. Dále samostatnou práci žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii, superlearning a hypnopedii.

Frontální výuka je nejrozšířenější komplexní metoda. Spočívá v řídicí činnosti učitele a jednotlivých činnostech žáků. Všichni se podílejí na tomtéž učebním obsahu, postupují stejným tempem, využívají shodné učební strategie a plní společné výukové cíle.

Skupinová výuka může být iniciována učitelem (formálně) nebo žáky samotnými (neformálně). Výběr žáků do skupin lze uskutečnit cíleně nebo náhodně. Podle složení skupin rozlišujeme skupiny heterogenní : homogenní. Při skupinové výuce je důležité promyšlené hodnocení.

Historicky nejstarší organizační formou je **individuální výuka**. Jejím pozitivem je respektování jedinečnosti žáka, hlavní omezení je však malý rozvoj komunikačních a kooperačních aktivit žáků.

Kritické myšlení spočívá v porozumění problémům, v jejich řešení a ve schopnosti posuzovat stanoviska. Učení probíhá v souvislostech a zakládá se na principu tzv. třífázového modelu (evokaci, uvědomění s významu a reflexi). Konkrétními metodami pro výuku mohou být Pětílístek, Volné psaní, Kostky I.N.S.E.R.T., Zpřeházené věty apod.

Brainstorming je komplexní metoda založená na diskusi. Jejím hlavním cílem je kreativně řešit (a vyřešit) určitý představený problém.

Při **projektové metodě** bývají žákům zadávány dlouhodobější úkoly, které umožňují propojení teoretických poznatků s praktickou zkušeností. Je nutná spolupráce všech zúčastněných, rozdělení úloh a samostatné uvažování.

Výuka dramatem navazuje na inscenační metodu. Vyznačuje se komplexnějším zapojením žáka do výuky, využíváním prvků divadla a dramatu.

Základní charakteristikou **otevřeného učení** je aktivní samostatná práce žáků, otevřenost výuky a spolupráce s rodinou.

Na otevřené učení navazuje **učení v životních situacích**. Metoda propojuje teoretické poznatky s praktickými a zařazuje problémové učební situace, se kterými se žák může mimo školu setkat.

Cílem **televizní výuky** je přiblížit žákům vizuální cestou nové informace, které jsou v přirozených školních podmínkách obtížně realizovatelné.

Počítačová výuka ve školách umožňuje zřehlednit látku, vysvětlit ji, zopakovat, vyhodnotit žákovy postupy, řídit laborování, simulovat konkrétní situace apod.

Sugestopedie je metoda, která pomáhá delšímu uchování poznatků. Principem je aktivizace mozkových hemisfér prostřednictvím hudebních skladeb. Na její úspěšnost navazuje **superlearning**.

Hypnopedie je praktikována učením se ve stavu sníženého vědomí. Může být využívána pro odnaučování se negativním návykům, v rámci převýchovy a ve školní výuce při učení se cizím jazykům.

VOLBA METOD S OHLEDEM NA JEJICH EFEKTIVITU

1. Kritéria pro výběr metod

- **Vzdělávací cíl** – metoda musí odpovídat požadovaným výstupům.
- **Věková skupina a úroveň žáků** – rozdílné metody pro různé věkové kategorie a úroveň znalostí.
- **Obsah učiva** – abstraktní témata vyžadují jiné metody než praktické dovednosti.
- **Časové možnosti** – některé metody jsou časově náročnější.
- **Materiální podmínky** – dostupnost pomůcek a technologií.
- **Aktivizace žáků** – zapojení a motivace žáků k učení.

2. Typy výukových metod a jejich efektivita

a) Slovní metody

- **Výklad** – efektivní pro sdělování velkého množství informací, ale pasivní.
- **Rozhovor** – aktivizující metoda, rozvíjí myšlení a argumentaci.
- **Diskuze** – podporuje kritické myšlení, vhodná pro starší žáky.

b) Názorně-demonstrační metody

- **Pozorování a demonstrace** – efektivní pro pochopení abstraktních jevů.
- **Práce s modely, schémata** – podporuje vizualizaci složitých pojmů.

c) Dovednostně-praktické metody

- **Experimenty a laboratorní práce** – velmi efektivní pro přírodovědné předměty, vyžaduje pomůcky.
- **Řešení problémových úloh** – podporuje kreativitu a samostatné myšlení.

d) Aktivizující metody

- **Projektové vyučování** – propojuje teoretické znalosti s praxí.
- **Skupinová práce** – rozvíjí spolupráci a komunikaci.
- **Hry a simulace** – motivují k učení, vhodné pro mladší žáky.

e) Moderní metody

- **E-learning** – umožňuje individuální tempo učení, interaktivní prvky.
- **Flipped classroom** – efektivní při samostudiu a rozvoji kritického myšlení.

3. Kombinace metod

- **Neexistuje univerzálně nejlepší metoda** – je vhodné metody kombinovat.
- **Aktivizující metody zvyšují efektivitu učení** – žáci si více zapamatují, pokud se aktivně podílejí.
- **Reflexe a zpětná vazba** – ověření, zda metoda splnila svůj účel.

KOOPERATIVNÍ VÝUKA

Kooperativní výuka je metoda výuky, která se zaměřuje na aktivní spolupráci žáků mezi sebou při řešení úkolů a učení se. Cílem je, aby se žáci vzájemně podporovali a rozvíjeli dovednosti jako týmovou spolupráci, komunikaci, kritické myšlení a schopnost vyjednávat a argumentovat. Kooperativní učení je založeno na principu, že žáci se učí lépe a efektivněji, pokud mají možnost pracovat společně, sdílet své nápady a vzájemně si pomáhat.

Výuka organizovaná na základě **principů kooperativního učení**. Znamená to, že:

- vychází ze vzájemné spolupráce a aktivity žáků
- systematicky rozvíjí existující sociální vztahy ve třídě
- třída je rozdělena do malých různorodých skupin (obvykle 3-5 žáků) tak, aby žáci mohli komunikovat tváří v tvář.
- učitel plní funkci hlavního organizátora
- Základní vztah mezi žáky ve skupině při plnění úkolu je kooperace, tj. úspěch jednotlivce v dosažení cíle úkolu je vázán na úspěch dalších členů skupiny.
- Součástí učení je využívání a formování sociálních dovedností pro práci ve skupině.
- Sleduje se také to, jak jednotlivci přispívají ke skupinovému úsilí, co a jak se jednotlivý žák učil ve skupinové práci.
- Učení ve skupinách se podrobuje reflexi – nejen v tom, co se děti učily, ale také jak fungovaly sociální vztahy a dovednosti v učení.
- klade důraz na socializaci a utváření komunikačních dovedností
- základními pojmy jsou sdělení, spolupráce, podpora
- znaky této výuky
 - pozitivní vzájemná závislost
 - interakce tváří v tvář
 - osobní odpovědnost, osobní skládání účtů
 - formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností
 - reflexe skupinové činnosti

ODMĚNY A TRESTY

Odměny a tresty ve výuce jsou nástroje, které učitelé používají k řízení chování žáků a motivaci pro dosažení vzdělávacích cílů. Tyto nástroje mohou být efektivní, pokud jsou správně aplikovány, ale je

důležité, aby byly použity promyšleně a citlivě, aby podpořily pozitivní vývoj a nevytvářely negativní prostředí ve třídě.

Odměny ve výuce

Odměny jsou pozitivní reakce na chování žáka, které jsou určeny k podpoře určitého chování nebo výkonu. Mohou mít formu materiálních odměn (např. sladkosti, certifikáty) nebo nemateriálních (pochvaly, uznání).

Typy odměn:

1. Verbalní pochvala:

- Učitel může vyjádřit uznání za dobrý výkon nebo chování slovně, například: „Velmi dobře!“ nebo „Skvěle si poradíš s tímto úkolem!“. Tento typ odměny je důležitý pro rozvoj pozitivní motivace.

2. Materiální odměny:

- Může jít o drobnosti, jako jsou samolepky, diplomy, sladkosti nebo jiné drobnosti, které jsou často využívány v mladších ročnících. Pomáhají motivovat žáky k dosažení cílů.

3. Pochvalné zápisy do žákovské knížky nebo deníku:

- Pochvala nebo ocenění v oficiálních dokumentech může motivovat žáky, kteří se zajímají o svou formální evaluaci.

4. Extra volný čas nebo privilegium:

- V některých případech může být žákům nabídnut bonusový čas na hraní nebo možnost volby aktivit, což může být efektivní odměnou pro pozitivní chování nebo výsledky.

5. Uznání a povzbuzení od spolužáků:

- Zapojení ostatních žáků do procesu odměny může podporovat týmového ducha a vytvářet příznivé prostředí pro učení.

Výhody odměn:

- **Motivace k lepším výkonům:** Odměny mohou žáky motivovat k dosažení vyššího výkonu a lepších výsledků ve škole.
- **Podpora pozitivního chování:** Poskytování odměn za správné chování pomáhá formovat a udržovat dobré chování ve třídě.
- **Zvýšení sebevědomí žáků:** Chvála a uznání od učitele nebo spolužáků zvyšuje sebevědomí žáka a podporuje jeho sebedůvěru.
- **Posílení vztahů mezi učitelem a žáky:** Správné používání odměn může posílit pozitivní vztah mezi učitelem a žáky.

Nevýhody odměn:

- **Nadměrná závislost na odměnách:** Pokud jsou odměny používány příliš často nebo za příliš jednoduché úkoly, mohou žáci začít očekávat odměny i za běžné činnosti, což může oslabit jejich vnitřní motivaci.
- **Nerovnoměrnost odměn:** Nespravedlivé nebo nevyvážené rozdělování odměn může vést k frustraci nebo nespokojenosti mezi žáky.
- **Vytváření vnější motivace:** Žáci se mohou zaměřit na získání odměny místo na skutečné učení, což může omezit dlouhodobý rozvoj a motivaci.

Tresty ve výuce

Tresty jsou negativní reakce na nevhodné chování, které mají žáky vést k nápravě jejich chování. Tresty by měly být použity pouze jako poslední možnost a měly by být přiměřené situaci.

Typy trestů:

1. Verbalní napomenutí:

- Učitel může žáka upozornit na nevhodné chování nebo chování, které není v souladu s pravidly třídy. To může být například formou slova: „Tohle není přijatelné chování.“

2. Dohled nad chováním:

- Pokud žák opakovaně porušuje pravidla, může mu být přiřazena role, ve které musí být pod přísnějším dohledem učitele nebo jiné autority.

3. Odebrání výhod:

- V některých případech může učitel omezit žákovi privilegium, například odebrání času na hraní nebo účast na mimoškolních aktivitách, pokud chování žáka neodpovídá pravidlům.

4. Odebrání bodů nebo známek:

- Pokud žák neplní úkoly nebo porušuje pravidla, může být jeho výkon snížen v podobě ztráty bodů nebo známky.

5. Oddělení žáka:

- V extrémních případech, kdy žák ruší výuku, může být dočasně přemístěn na jiný stůl nebo mimo třídu, dokud nebude schopen chovat se vhodně.

Výhody trestů:

- **Okamžité řízení chování:** Tresty mohou fungovat jako rychlý prostředek pro řešení problémového chování ve třídě.
- **Nastavení hranic:** Tresty pomáhají nastavit jasná pravidla a hranice pro chování žáků.
- **Podpora respektu k autoritám:** Správně aplikované tresty mohou vést k tomu, že žáci budou respektovat učitele a školní pravidla.

Nevýhody trestů:

- **Zhoršení vztahů mezi učitelem a žákem:** Příliš časté nebo přísné tresty mohou vést k negativnímu vztahu mezi žákem a učitelem, což může mít vliv na motivaci a chování žáka.
- **Snížení sebevědomí žáků:** Někteří žáci mohou reagovat na tresty pocitem méněcennosti nebo frustrace.
- **Zvýšení negativního chování:** Příliš časté trestání může vést k tomu, že žáci nebudou hledat způsoby, jak se chovat správně, ale budou se soustředit na to, jak se vyhnout trestu.
- **Zkreslení vztahů mezi žáky:** Neúměrné tresty mohou vést k vzájemným nesvárům mezi žáky a způsobit tak rozbroje mezi skupinami.

Účinné používání odměn a trestů:

- **Proporcionalita:** Odměny a tresty by měly být přiměřené situaci a chování žáka. Tresty by měly být používány pouze tehdy, když je to nezbytné, a měly by být vždy odpovídající závažnosti prohřešku.
- **Konzistentnost:** Učitel by měl být konzistentní v aplikování odměn a trestů, aby žáci věděli, co od něj očekávat.
- **Spravedlivost:** Odměny a tresty by měly být spravedlivé a transparentní, aby žáci věděli, že se budou hodnotit stejně bez ohledu na jejich osobní vztahy s učitelem.
- **Pozitivní posílení:** Místo častých trestů je lepší zaměřit se na pozitivní posilování správného chování a výkonu. Tresty by měly být používány spíše jako výjimečný nástroj než běžná metoda.

Odměny a tresty jsou běžně používané nástroje v pedagogické praxi. Pokud jsou správně aplikovány, mohou významně přispět k motivaci žáků a podpořit pozitivní chování ve třídě. Je důležité najít rovnováhu mezi odměňováním a trestáním, aby byla podpořena vnitřní motivace žáků a pozitivní výukové prostředí.

ČERVENKOVÁ, I. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

KALHOUS, OBST. *Didaktika sekundární školy*

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

Sekundární sociální skupina (primární skupinou je rodina), která je sestavena formálně a na časově omezené období.

Specifická malá sociální skupina. Toto mikrosociální prostředí má významný vliv na chování i učení žáků – členů konkrétní skupiny. Platí to jak o celkovém prostředí školní třídy, tak i o konkrétní skupině vrstevníků, s níž se žák či žákyně kamarádí a jejíž mínění je pro ni/něj důležité.

Taková referenční skupina mívá pak, především u dospívajících, často větší vliv, než učitelé i rodiče.

Má významný vliv na chování i učení žáků

Skupina žáků přibližně stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve třídě. Třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání. (Průcha)

Musí dodržovat pravidla – školní řád + třídní pravidla. Fungování třídy se řídí rozvrhem hodin.

Složení třídy nemusí být stálé, třídy se mohou na různé vyučovací předměty buď dělit, nebo slučovat a také existují i trvalé změny, kdy někteří žáci odcházejí na jiné školy a zároveň mohou do tříd přijít žáci noví. Tyto změny se automaticky promítají do sociálních vztahů jednotlivých tříd. Pořád se však jedná o **uzavřenou skupinu**, která se ve srovnání s jinými sociálními skupinami vyznačuje povinností docházky, důrazem na výkon, porovnáváním se mezi sebou navzájem, bojem s autoritami a dlouhým časem tráveným společně.

Třída je žáky vesměs vnímána jako potencionálně schopná naplnit určité jejich **sociální i emoční potřeby**, např. obliba některých spolužáků, některých činností, konaných v rámci školy a také určitý status a prestiž, získaný členstvím v dané skupině.

Školní třídu tvoří žáci přibližně stejného věku. Jinak je ovšem jejich složení heterogenní, a to nejen z hlediska pohlaví. Třídy, které jsou čistě chlapecké, nebo dívčí, jsou spíše v menšině, a navíc si učitelé často stěžují právě na specifické obtíže chování v těchto uskupeních.

Ve školní třídě se však vyskytuje mnoho dalších rozdílů, které mohou významně ovlivňovat umístění dětí na jednotlivých pozicích v její hierarchii – **školní sebepojetí**. Rozlišit zde můžeme jak vlivy vnitřní, tak vlivy vnější:

- **vnitřní vlivy:** sebedůvěra a sebevědomí, emoční inteligence, schopnosti a motivace pro učení, aktivita, adaptabilita, sociální zralost a dovednosti
- **vnější vlivy:** pohlaví, zdravotní stav, rodinné zázemí a ekonomická úroveň rodiny, vnější fyzický vzhled, doba, po kterou je dítě členem třídy apod.

VÝVOJ ŠKOLNÍ TŘÍDY

Každá třída prochází vývojem směřujícím k budování třídní **koheze** a vytváření **subskupin**. Obojí může mít pozitivní i negativní podobu, pozitivní i negativní dopad na život žáků v dané třídě.

Koheze v souvislosti s vývojem školní třídy znamená soudržnost mezi jejími členy – tedy míru, do jaké se žáci ve třídě cítí propojeni, spolupracují a vzájemně se podporují. Silná koheze ve třídě vede k lepším vztahům mezi žáky, vyšší motivaci k učení a lepšímu třídnímu klimatu.

Její vývoj můžeme rozdělit do několika stádií:

1. rané stadium (prekohezivní)

- na ZŠ se jedná o 1. – 3. třídu, kdy koheze prakticky neexistuje, nebo je velmi malá
- žáci se vážou spíše na paní učitelku
- období adaptace na školu
- normu udává pedagog a žáci ji většinou bez výhrad přijímají, názor paní učitelky je významnější než názor spolužáků a mnohdy i rodičů
- žáci akceptují názor učitele na jiné spolužáky a mají tendenci zaujímat stejný postoj
- u víceletých gymnázií toto stadium spadá cca do období prima – sekunda, žáci mají prekonhezivní stadium za sebou na svých původních školách, přesto je čeká seznamování s novými spolužáky, pedagogy, náročnějším stylem učení i výuky – zkušenost s předchozími stadii a společné aktivity období zkracují a kohezi urychlují

2. stadium prvotní koheze

- jedná se o 4. – 6. třídu ZŠ
- lze pozorovat první projevy pocitu soudržnosti mezi žáky, objevuje se spolupráce a první koheze
- vytváří se první kamarádské 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 – může se poprvé projevit šikana
- význam skupiny pro jedince vzrůstá, postupně se mění vztah žáků vůči učiteli, objevuje se kritika vůči učiteli
- sekunda, max. tercie na víceletém gymnáziu – budování pevnějších vztahů mezi spolužáky, původní loajalita ke třídě či pedagogům postupně slábne

3. kohezní stadium

- Na ZŠ období 7. – 9. třídy
- u víceletých gymnázií spadá do kvinty, na střední škole od 3. ročníku výše
- postupně končí vývoj vztahů, diferenciací třídy a hierarchie jednotlivých členů je stabilizovaná
- na SŠ lze pozorovat silící kritiku vůči spolužákům i pedagogům
- třídní život řídí především sociálně vlivní jedinci

- postavení v sociální třídě sítě je ovlivněno vnějšími (vzhled, zdravotní stav, rodinné zázemí) i vnitřními vlivy (inteligence, studijní úspěšnost, sebedůvěra, angažovanost pro třídu)
- kolektiv je celkově stmelený, společně reaguje na dění ve škole
- pravá koheze nastává tehdy, pokud se třída stane atraktivní pro všechny její členy

TYPY ŠKOLNÍHO KOLEKTIVU Z HLEDISKA DÉLKY TRVÁNÍ

Každá školní třída má svou historii, hierarchii a také dynamiku.

Zcela nový kolektiv

- vytváří se při nástupu do 1. třídy ZŠ, do primy na víceletých gymnáziích nebo do 1. ročníku SŠ
- nejvyšší šance nastavit ve třídě pozitivní a funkční normy chování a spolupráce – **stadium šance**
- komunikace ve třídě teprve vzniká, je možné ji pozitivně ovlivňovat
- doporučuje se podporovat pocit sounáležitosti jednotlivce s kolektivem a společně vytvářet nové normy a pravidla

Částečně nový kolektiv

- nejčastěji u 2. stupně ZŠ, kdy může nastat spojování vícečlenných skupin z několika tříd či škol, nebo naopak rozdělování tříd na specializované
- **stadium opatrné šance**
- doporučuje se rozvolňovat vazby z původních skupinek a podporovat pocit všeobecné sounáležitosti
- je nutné počítat se střetem odlišných norem a pravidel z původních kolektivů

Zaběhaný kolektiv s funkčními pozitivními normami

- fungující kolektiv, se kterým pravděpodobně pracoval učitel s demokratickým přístupem
- je vhodné pokračovat v nastavené linii pouze s možnou dílčí úpravou pravidel
- nevhodné je vystupovat z pozice moci – autoritativním přístupem
- pokud se původní normy neudrží, časem vymizí a jsou nahrazeny novými, zpravidla horšími

Zaběhaný kolektiv bez pocitu sounáležitosti ke třídě

- charakteristické slabé vazby mezi jednotlivými členy kolektivu
- vyskytuje se zde mnoho žáků úplně izolovaných
- chybí pocit sounáležitosti a hierarchie
- u žáků, kterým toto nevyhovuje, převládá pasivita a svou vztahovou energii investují mimo školní kolektiv
- pro vytvoření pocitu sounáležitosti je možné dočasně využít např. soutěžení s jinou třídou a dále rozvíjet spolupráci

Zaběhaný kolektiv s funkčními negativními normami

- role jsou jasně určeny, třída funguje podle skrytých, ale jasně fungujících pravidel
- zvnějšku na první pohled není znát žádná patologie, učitel se může nechat ukolébat zdánlivým dojmem, že je vše v pořádku
- použití partnerské přístupu je velmi rizikové, učitel během velmi krátké doby ztrácí autoritu
- je nezbytné dočasně uplatnit autoritativní přístup – až třída pochopí, že učitel nepovolí, je možné postupně přejít k partnerskému přístupu

TŘÍDNÍ KOLEKTIV Z HLEDISKA JEHO VZNIKU

Na třídy lze nahlížet i podle okolností jejich vzniku, což má dopad na jejich následnou dynamiku.

- **třídy vzniklé náhodně** – bez klíče
- **třídy diferencované** – klíček k zařazení žáka do třídy je specifické zaměření (matematické, výtvarné nadání, sportovní talent)
- **třídy výběrové** – žáci prošli výběrovým sítím, spojuje je výrazné rozumové nadání či talent

TŘÍDNÍ KOLEKTIV Z HLEDISKA POSTAVENÍ ŽÁKA VE TŘÍDĚ

Z pohledu postavení žáka ve školní skupině můžeme rozlišit a popsat **hierarchické pozice**. Postavení žáků vytváří strukturu třídy.

Jednotlivé pozice je možné rozdělit do tří kategorií

- **pozice na základě kompetence** – vyjadřuje zdatnost a školní výkonnost, bývá významnější v mladším školním věku, postupně ztrácí na významu, protože začíná dominovat kompetence v jiných oblastech (sport, umělecké vlohy)

- **pozice na základě vlivu žáka v rámci skupiny** – jde o jedince schopné ovlivňovat chování a interakce ostatních na základě respektování ze strany spolužáků
- **pozice na základě obliby** – vyjadřuje míru citového přijetí ostatními spolužáky, žáci mohou mít pozici oblíbených, přijímaných odmítnutých nebo izolovaných členů

Pro identifikaci jednotlivých pozic slouží různé metody – pozorování, sociometrické dotazníky, kresebné či pohybové technik. Pozice se vyskytují v kombinacích a odráží aktuální postavení žáka v různých směrech.

Další 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 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 rádi středem pozornosti. Na dynamiku třídy nemají velký vliv, někdy jsou nazývány jako „šedé děti“.
- **Pozice omega** – tyto děti jsou kolektivem přijímány nejméně, nemají vliv ani oblibu, spíše vyvolávají negativní odezvu. Mohou se stát i oběťmi šikany.

DYNAMIKA SKUPINY

Každá skupina má svou dynamiku, která je odrazem veškerého dění, každodenních interakcí mezi členy skupiny či členy jednotlivých podskupin, odrazem vztahů mezi jednotlivými členy, reflektuje soužití členů skupiny, které je ovlivňováno také vnějším prostředím (vliv klimatu celé školy, pedagogického sboru).

Veškeré procesy a děje, které se odehrávají ve školní třídě a které představují dynamiku třídy, ovlivňují pozitivní či negativní prožitek a pocity jednotlivých žáků, ale i učitelů, kteří do dané třídy dochází učit. Jde o procesy a děje formující klima i atmosféru každé třídy. Znalost jednotlivých prvků skupinové dynamiky může pomoci porozumět důvodům odlišného chování žáků v různých třídách.

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 jedince i celé skupiny může sloužit dobru, nebo být zneužit. (Kolář)

Souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobnosti 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)

Prvky skupinové dynamiky

Prvky skupinové dynamiky se vzájemně prolínají, ovlivňují, mohou působit odděleně i současně.

- **cíle a normy** – kterých chce skupina dosáhnout, pokud jsou cíle jedinců ve shodě, lze očekávat správné fungování skupiny, v opačném případě hrozí 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.
- **komunikace a interakce** – nejzřetelnější prvek skupinové dynamiky, komunikace (verbální i neverbální) ovlivňuje ostatní prvky dynamiky, způsoby řešení problémů, konfliktů
- **struktura skupiny a role jejích členů** – zahrnuje strukturu vedení skupiny, počet jejích členů, přítomnost i nepřítomnost podskupin a jejich cíle; dále pozice členů, jejich role ve skupině
- **fáze vývoje skupiny** – stadia vývoje skupiny mají vliv na její výkon a vztahy mezi členy
- **atmosféra ve skupině** – vytvářena každodenními interakcemi jejích členů a jejich prožíváním (humor, napětí)

- **koheze či napětí** – představuje síly, které upevňují soudržnost třídy, či naopak síly, které vytváří napětí ve skupině a narušují ji

LEMROVÁ. *Pedagogická psychologie.*

14a. Klíčové kompetence jako východisko pro práci učitele při plánování, realizaci a hodnocení výuky.

Klíčové kompetence jsou souborem dovedností, znalostí a hodnot, které žáci potřebují k tomu, aby mohli úspěšně čelit výzvám jak ve vzdělávacím procesu, tak v každodenním životě. Tyto kompetence jsou základem moderního vzdělávání a pomáhají žákům rozvíjet schopnosti potřebné pro život ve 21. století. Pro učitele představují klíčové kompetence zásadní rámec při **plánování, realizaci a hodnocení výuky**, protože umožňují propojit teoretické vědomosti s praktickými dovednostmi a hodnotami, které žáci potřebují.

RVP po učitelích a škole žádá, aby **vědomosti, dovednosti i postoje** byly ve výuce rozvíjeny především **pospolu**, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně.

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

Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, svůj počátek má v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

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:

- vybírá a využívá 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 nejružnější 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
- přistupuje 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 problému 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

Klíčové kompetence dle nového RVP

- k učení
- komunikační
- osobnostní a sociální
- k občanství a udržitelnosti
- k podnikavosti a pracovní
- k řešení problémů
- kulturní – rozvíjí u žáků schopnost vnímat umění jako specifický způsob poznávání světa a vypovídání o něm, interpretovat a hodnotit různé kulturní a umělecké projevy a porozumět jejich významu a kontextu. Hraje významnou roli při rozvíjení tvůrčího myšlení, kreativity, a obohacování kulturního dědictví.
- digitální

Plánování výuky na základě klíčových kompetencí

Při plánování výuky se učitelé zaměřují na to, jaké klíčové kompetence mají žáci rozvíjet. To znamená, že se učitel musí rozhodnout, jaké konkrétní dovednosti (např. kritické myšlení, schopnost spolupráce, schopnost komunikace) bude ve výuce podporovat. Při plánování výuky by učitel měl brát v úvahu, jakým způsobem se jednotlivé kompetence mohou rozvíjet během výuky. Učitel by měl:

- **Identifikovat klíčové kompetence** relevantní pro daný předmět a třídu, které budou cílem výuky.
- **Formulovat cíle výuky** s ohledem na klíčové kompetence, aby žáci nejen získali znalosti, ale i dovednosti potřebné pro jejich aplikaci v reálném životě.

- **Integrace kompetencí do aktivit:** Plánovat různé aktivity, které umožní žákům rozvíjet nejen obsahové vědomosti, ale i jejich schopnosti ve všech klíčových oblastech.
- **Rozmanitost metod a strategií:** Využívat aktivní metody, jako jsou projektová výuka, diskuse, kooperativní učení nebo role-playing, které umožňují žákům rozvíjet různé kompetence, zejména komunikativní a sociální.
- **Zohlednění individuálních potřeb žáků:** Učitel by měl plánovat výuku tak, aby podporovala všechny žáky bez ohledu na jejich výchozí úroveň, a zajišťovala rovnost příležitostí pro každého studenta.

Realizace výuky s ohledem na klíčové kompetence

Během realizace výuky je důležité, aby učitel přizpůsoboval metody, prostředí a interakce tak, aby žáci měli možnost prakticky využívat a rozvíjet klíčové kompetence.

- **Podpora samostatnosti a aktivní účasti žáků:** Učitel by měl podporovat žáky v tom, aby aktivně přistupovali k řešení problémů, vyhledávali informace, pracovali samostatně, ale také ve spolupráci s ostatními.
- **Flexibilita ve výuce:** Učitel by měl být schopen přizpůsobit výuku aktuálním potřebám třídy, reagovat na nečekané situace a výzvy, které se mohou během výuky objevit.
- **Vytváření pozitivního a bezpečného prostředí:** Bezpečné a podporující prostředí je klíčové pro rozvoj kompetencí, zejména sociálních a interpersonálních. Učitel by měl dbát na respekt a důvěru ve třídě.
- **Kooperativní metody výuky:** Učitel může využívat metody, které podporují týmovou spolupráci, jako je skupinová práce nebo diskuse, čímž podporuje sociální a interpersonální kompetence žáků.

Jak mohou klíčové kompetence sloužit jako východisko pro realizaci výuky?

Kompetence k učení

- **Co to znamená?** Žáci se učí, jak se učit. Získávají schopnosti, které jim pomohou efektivně se učit a adaptovat na nové situace.
- **Jak to uplatnit při realizaci výuky?** Učitel může při výuce používat metody, které žákům pomohou rozvíjet samostatnost a schopnost pracovat s různými informačními zdroji. To může zahrnovat využívání projektové výuky, samostatné rešerše, diskuse nebo reflexi výukových procesů.

Příklad: Při probírání tématu vědeckých objevů mohou žáci vyhledávat informace, kriticky hodnotit různé zdroje, formulovat otázky a diskutovat, jak se tyto objevy dotýkají jejich každodenního života.

Kompetence k řešení problémů

- **Co to znamená?** Schopnost rozpoznat problém, analyzovat ho a najít řešení.
- **Jak to uplatnit při realizaci výuky?** Učitel by měl vytvářet situace, které vybízejí žáky k samostatnému řešení problémů. To může zahrnovat simulace, brainstormingy, analytické úkoly nebo projektové úkoly, které žákům umožní aplikovat teoretické znalosti v praxi.

Příklad: Při výuce matematiky může učitel zadat úkoly, kde žáci musí použít různé matematické nástroje k vyřešení složitých problémů z reálného života, jako je rozpočtování výdajů nebo plánování projektu.

Kompetence komunikativní

- **Co to znamená?** Schopnost efektivně komunikovat ve formálním i neformálním kontextu, včetně schopnosti naslouchat, argumentovat a vyjadřovat názory.
- **Jak to uplatnit při realizaci výuky?** Učitel by měl vytvářet prostor pro diskuse, prezentace a týmovou práci. Může zahrnovat ústní prezentace, debatní kroužky, rozhovory s odborníky nebo kritické zhodnocení textů.

Příklad: Ve výuce literatury může učitel zadat úkoly, kde žáci musí v rámci diskuse obhajovat své názory na konkrétní knihu nebo postavu a argumentovat svou pozici.

Kompetence sociální a personální

- **Co to znamená?** Schopnost pracovat v týmu, respektovat ostatní, vyrovnávat se s konflikty a efektivně komunikovat v sociálních situacích.
- **Jak to uplatnit při realizaci výuky?** Učitel by měl vytvářet příležitosti pro skupinovou práci, role-playing, kooperativní projekty nebo peer review, čímž žáci získávají dovednosti pro efektivní mezilidskou interakci.

Příklad: Při projektech zaměřených na ekologii mohou žáci pracovat v týmech na vytváření prezentace o ochraně přírody, kde se naučí spolupracovat, rozdělovat úkoly a koordinovat své činnosti.

Kompetence občanské

- **Co to znamená?** Schopnost aktivně se zapojit do společnosti, rozumět právům a povinnostem jednotlivce, chovat se zodpovědně a zohledňovat etické a právní aspekty rozhodování.
- **Jak to uplatnit při realizaci výuky?** Učitel by měl žákům umožnit rozumět zásadním otázkám, které se týkají jejich občanského života. To zahrnuje diskuse o právech a povinnostech, ale i praktické aplikace v rámci výuky.

Příklad: V hodinách občanské výchovy nebo dějepisu může učitel vést diskusi o důležitosti volebního práva, občanské zodpovědnosti nebo aktuálních společenských tématech.

Kompetence pracovní

- **Co to znamená?** Schopnost vykonávat různé pracovní činnosti a využívat různé nástroje a technologie v pracovní sféře.
- **Jak to uplatnit při realizaci výuky?** Učitel by měl vytvářet podmínky pro rozvoj praktických dovedností, které jsou aplikovatelné v pracovním životě. To může zahrnovat práci s technologiemi, analýzu pracovních procesů, nebo zapojení žáků do reálných pracovních projektů.

Příklad: V technických nebo přírodovědných předmětech mohou žáci pracovat s technologiemi, jako jsou 3D tiskárny, programovací jazyky nebo elektronické zařízení, aby se seznámili s profesními dovednostmi.

Kompetence digitální

- **Co to znamená?** Schopnost vyhledávat, hodnotit a využívat informace, které jsou dostupné prostřednictvím digitálních nástrojů.
- **Jak to uplatnit při realizaci výuky?** Učitel by měl žáky vést k efektivnímu vyhledávání informací na internetu, kritickému hodnocení zdrojů a rozlišování mezi spolehlivými a neověřenými informacemi.

Příklad: Při výuce dějepisu nebo biologie mohou žáci využívat internetové zdroje k vyhledávání informací o historických událostech nebo přírodních jevech, přičemž učitel zdůrazní nutnost ověřování faktů a zdrojů.

Hodnocení výuky s ohledem na klíčové kompetence

Hodnocení je klíčovým nástrojem pro zpětnou vazbu a pro určení, jak efektivně byly kompetence rozvíjeny. Učitelé hodnotí nejen znalosti, ale také dovednosti a postoje žáků. Hodnocení by mělo být komplexní a zahrnovat nejen znalosti, ale i dovednosti, které žáci během výuky rozvíjeli.

Při hodnocení výuky hraje významnou roli schopnost učitele reflektovat nejen výsledky žáků, ale i to, jakým způsobem se ve výuce rozvíjejí klíčové kompetence. Klíčové kompetence slouží jako východisko pro hodnocení nejen znalostí a dovedností žáků, ale i pro posouzení jejich schopnosti aplikovat získané vědomosti v praktických, reálných situacích. Učitelé mohou hodnotit výuku v kontextu kompetencí, jako je schopnost se učit, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, vykonávat pracovní činnosti a rozumět digitálním technologiím.

- **Formativní hodnocení:** Průběžné hodnocení, které umožňuje učiteli sledovat pokrok žáků a v případě potřeby upravit výukový proces. Tento typ hodnocení se zaměřuje na poskytování zpětné vazby, která podporuje žáky v dalším rozvoji.
- **Sebe-hodnocení a vzájemné hodnocení:** Učitel by měl umožnit žákům, aby se podíleli na hodnocení své vlastní práce a práce svých spolužáků. To pomáhá rozvíjet jejich schopnost sebereflexe a kritického myšlení.
- **Hodnocení na základě kompetencí:** Učitel by měl hodnotit nejen obsahové vědomosti, ale i to, jak žáci dokáží využívat své kompetence při řešení problémů, práci v týmu, komunikaci a aplikaci získaných znalostí.
- **Individuální přístup:** Učitel by měl přizpůsobit hodnocení tak, aby zohlednil individuální pokrok každého žáka a jeho specifické silné stránky.

Jak mohou klíčové kompetence sloužit jako východisko pro hodnocení výuky?

Kompetence k učení:

- **Hodnocení:** Hodnocení by mělo zohlednit, jak žáci prokázali schopnost samostatně a efektivně se učit, přemýšlet o svých postupech a hodnotit svůj pokrok.

- **Příklad v praxi:** Učitel může hodnotit žáky na základě jejich schopnosti samostatně vyhledávat informace, využívat různé studijní metody, organizovat si čas a vyhodnocovat vlastní proces učení (např. pomocí sebereflexních aktivit nebo portfolií).

Kompetence k řešení problémů:

- **Hodnocení:** Při hodnocení kompetence k řešení problémů učitel posuzuje, jak žáci přistupují k analýze a řešení konkrétních problémů, zda dokážou aplikovat teoretické poznatky na praktické úkoly a jak se vypořádávají s překážkami.
- **Příklad v praxi:** Učitel může zadat úkoly nebo projektové práce, které vyžadují identifikaci problému, navržení řešení a realizaci daného řešení. Hodnotí nejen výsledek, ale i proces a kreativitu při hledání cest k řešení.

Kompetence komunikativní:

- **Hodnocení:** Hodnocení komunikativních kompetencí zahrnuje schopnost žáků jasně a efektivně vyjádřit své myšlenky, argumentovat, naslouchat a komunikovat v různých formátech (ústně i písemně).
- **Příklad v praxi:** Učitel může hodnotit žáky na základě jejich účasti v diskusích, prezentacích, vypracovaných esejích nebo při obhajobě projektů. Důležitý je nejen obsah, ale i forma komunikace (jasnost, struktura, argumentace).

Kompetence sociální a personální:

- **Hodnocení:** Při hodnocení sociálních a personálních kompetencí učitel posuzuje, jak žáci spolupracují, jak se podílejí na týmové práci, jak se orientují v mezilidských vztazích a jak reagují na rozdílné názory.
- **Příklad v praxi:** Hodnocení spolupráce při týmových projektech, schopnosti pracovat v malých skupinách, aktivního naslouchání a respektování názorů ostatních. Učitel může využívat i peer review, kdy žáci hodnotí práci svých spolužáků.

Kompetence občanské:

- **Hodnocení:** Učitel hodnotí, jak žáci rozumí svým právům a povinnostem ve společnosti, jak se angažují v řešení aktuálních společenských problémů, a jak projevují zodpovědný a etický přístup k digitálním technologiím.
- **Příklad v praxi:** Hodnocení účasti žáků v diskusích o etických a sociálních otázkách, jejich angažovanosti v projektech zaměřených na zlepšení komunity, nebo schopnosti aplikovat občanskou odpovědnost v digitálním prostoru.

Kompetence pracovní:

- **Hodnocení:** Hodnocení pracovních kompetencí by mělo zahrnovat schopnost žáků vykonávat úkoly efektivně, organizovat svou práci, používat nástroje a technologie a správně přistupovat k pracovním výzvám.
- **Příklad v praxi:** Učitel hodnotí, jak žáci plánují a organizují své úkoly, jak efektivně pracují v týmu, jak využívají technologie k zjednodušení pracovních procesů (např. tvorba tabulek, prezentací, grafů).

Digitální kompetence

- **Hodnocení:** Digitální kompetence by měly být hodnoceny samostatně v rámci hodnocení výuky, protože jsou klíčové pro schopnost žáků orientovat se v digitálním světě.
- **Příklad v praxi:** Učitel hodnotí, jak žáci využívají digitální nástroje pro tvorbu obsahu, jak komunikují online, jak používají digitální technologie pro získávání informací, a jak bezpečně používají internet.
- **Hodnocení digitálních kompetencí:** V této oblasti může učitel sledovat, jak žáci používají nástroje pro online spolupráci, jak vytvářejí digitální prezentace, jak pracují s informacemi a zda dodržují pravidla digitální bezpečnosti (např. jak chrání svá data, jak se vyhýbají kyberšikaně).

Integrace klíčových kompetencí do širšího vzdělávacího procesu

Výuka by měla směřovat k celkovému rozvoji žáků, což znamená, že klíčové kompetence musí být součástí všech oblastí výuky a ne jen jednotlivých předmětů. Učitel by měl:

- **Zajistit propojení předmětů:** Kompetence se nejlépe rozvíjejí při integraci různých předmětů, takže učitelé by měli spolupracovat mezi předměty a vytvářet příležitosti pro žáky k aplikaci dovedností v různých kontextech.

- **Podporovat celoživotní učení:** Klíčové kompetence jsou základem celoživotního učení, a proto by měla výuka podporovat žáky ve schopnosti se učit i mimo školu a i v dospělosti.

Klíčové kompetence jsou nezbytným základem pro efektivní výuku a pro přípravu žáků na život v dynamickém a měnícím se světě. Učitelé, kteří při plánování, realizaci a hodnocení výuky zohlední rozvoj těchto kompetencí, mohou podpořit u žáků nejen získání vědomostí, ale i dovedností a postojů potřebných pro jejich úspěch v osobním a profesním životě.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

RVP

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

Nadané dítě se vyskytuje v každém kolektivu. Bohužel není v mnoha případech toto dítě rozpoznáno a nedochází tak k naplnění jeho plného potenciálu. Přitom povinností každé školy je vytvořit podmínky pro diagnostiku nadání dětí a ukotvení v ŠVP.

Nadaný žák – Žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Mimořádně nadaný žák – Žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Počet žáků s mimořádným nadáním se odhaduje na 3%. Národní ústav pro vzdělávání poukazuje na to, že tito žáci vyžadují specifické vzdělávací přístupy, jejichž plánování a realizace je často značně náročná a přesahuje rámec běžných povinností a činností, které denně vykonává každý učitel.

Nadání se u žáků může projevovat mimořádnými výkony ve více oblastech, ale také zvýšeným zájmem, kreativitou nebo nadprůměrnými dovednostmi nebo znalostmi v jedné konkrétní oblasti.

Nadaní žáci vykazují prospěch anebo 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 děti mají svá charakteristická specifika. Jejich výčet se různí v pojetí jednotlivých autorů. Pro ilustraci uvádím **přehled dle S. Winebrennerové (2001)**, která charakterizuje nadané žáky ve dvou ohledech:

1. V pozitivním ohledu

- jsou extrémně vyspělí v jakékoliv oblasti učení a výkonu;
- vykazují asynchronní vývoj; mohou být významně napřed v některých oblastech a v jiných oblastech vykazovat věkově adekvátní nebo dokonce opožděný vývoj (např. dokáží číst již ve třech letech, ale ještě v pěti letech si nedokáží zavázat tkaničky u bot);
- mají na svůj věk širokou slovní zásobu a vyspělý verbální projev;
- mají neuvěřitelnou paměť;
- některé věci se naučí neobyčejně rychle a bez pomoci druhých;
- zvládají složitější myšlenkové operace než jejich vrstevníci;
- vykazují schopnost práce s abstraktními myšlenkami, s minimem konkrétní zkušenosti pro pochopení;
- vidí jasně vztahy příčiny a následku;
- vidí vzorce, vztahy a souvislosti, které jiní nevidí;

- vždy přicházejí s "lepšími způsoby" řešení věcí; navrhují je spolužákům, učitelům a dalším dospělým - ne vždy vhodným způsobem;
- dávají přednost komplexním a náročným úkolům;
- jsou schopni přenášet své vědomosti do nových situací a řešení problémů;
- chtějí se podělit o vše, co vědí;
- jsou zvědaví ve všem, co se děje okolo nich a kladou nekonečné otázky;
- jsou nadšení a ostražití pozorovatelé;
- jsou horliví, někdy extrémně citliví či vznětliví; dokáží být zcela pohlceni aktivitami či myšlenkami;
- mají často mnoho (neobvyklých) zájmů, koníčků a sbírek;
- jsou silně motivováni dělat věci, které je zajímají; tyto věci dělají vlastním, osobitým způsobem;
- raději pracují nezávisle, někteří dokonce samostatně;
- mají ohromnou míru energie;
- mají cit pro krásno a lidské pocity, emoce a očekávání;
- mívají zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a fair play;
- zajímají se a vnímají osobně globální problémy;
- mají sofistikovaný smysl pro humor;
- rádi jsou ve vedení, mohou být přirozenou autoritou;

2. V negativním ohledu

- odmítají práci nebo pracují nedbale;
- jsou nervózní při tempu práce třídy, které považují za nedostatečně aktivní nebo když nevidí jasný pokrok práce;
- protestují proti rutinní a předvídatelné práci;
- ptají se na choulostivé otázky; vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem;
- odmítají určování práce a příkazy;
- sní v průběhu dne;
- ovládají třídní diskuse;
- bývají panovační k učitelům i spolužákům;
- jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním;
- jsou přecitlivělí vůči kritice, snadno se rozplácí;
- odmítají se podřídit;
- odmítají kooperativní učení;
- "hrají divadlo" a ruší spolužáky;
- mohou se stát "třídním šaškem";

VYMEZENÍ TERMÍNŮ NADANÍ A TALENT

Neexistuje jedna definice nadání, která by měla všeobecnou platnost

Nadané nebo talentované je to dítě, které soustavně vykazuje významné výkony v jakékoliv hodnotné oblasti snažení. (Witty) Hodnotné oblasti snažení znamenají mnohem víc než jen existenci jediného kritéria, např. IQ.

Nadání může být víc než vysoké IQ, nemusí se tedy nutně projevovat v kognitivní složce, ale například v pohybové dovednosti, sportu či umělecké tvorbě.

Nadání podle RVP ZV – soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace.

Psychologický slovník – Nadání je soubor vloh, které jsou předpokladem úspěšného rozvíjení schopností. Nejčastěji je pojem používán ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné či duševní. (Hartl)

Společným jmenovatelem mnoha definic nadání je, že se projevuje vysokým rozvojem schopnosti jedince v určité oblasti.

Další tvrzení uvádí, že **nadání** je spíše vrozené, **talent** je jak vrozený, tak získaný pomocí rozvoje.

Talentem jsou často označovány schopnosti zděděné po rodičích a rozvíjené v rodinném prostředí.

Nadání je soubor kognitivních schopností, jako **talent** je označováno umělecké a pohybové projevování jedince. (White)

TYOLOGIE NADANÝCH ŽÁKŮ

Cílem typologie není škatulkování těchto dětí, ale spíše poukázání na to, s jakými typy nadaných dětí se může učitel nejčastěji setkat.

Typologie podle Bettse a Neihartové

- **úspěšné nadané dítě** – velmi dobře se učí, má samé jedničky, dovede jednat s dospělými, je poslušné, nemá žádné problémy s chováním, učitel ho často správně identifikuje
- **vysoce tvořivé nadané dítě** – stále vymýšlí něco nového, experimentuje, obtížně se přizpůsobuje pevnému školnímu systému, otravuje dospělé, chce měnit školní pravidla, chování bývá konfliktní
- **nadané dítě maskující své schopnosti** – schovává své skutečné, často nadprůměrné schopnosti, aby bylo přijato ostatními spolužáky, mívá nízké sebevědomí i sebehodnocení, často je frustrováno, častěji se to týká nadaných dívek, zejména na počátku střední školy
- **ztroskotané, odpadlé nadané dítě** – často stojí v opozici proti všem a všemu, protestuje proti dospělým, rodičům, učitelům, kamarádům, sourozencům; je stále nespokojené a dává to najevo, má snížené sebevědomí, má pocit, že mu nikdo nerozumí, školní výkony bývají nevyrovnané, hodnocení průměrné až podprůměrné
- **nadané dítě s určitou vývojovou poruchou** – nejčastěji se specifickou vývojovou poruchou učení, bývá velmi nadané, ale školní výsledky tomu neodpovídají, školní práce bývá často nedokončena, není schopno pracovat pod časovým tlakem, bojí se selhání
- **autonomní nadané dítě** – bývá velmi nezávislé, vystačí si samo se sebou, schopno riskovat, velmi pozitivní sebehodnocení, školní vzdělávací systém využívá tak, aby z něj mělo co nejvíce užítu
- **žák s dvojí výjimečností** – souběh nadání s jakýmkoli handicapem nebo poruchou, školní výkonnost bývá rozporuplná, souběh diagnóz vytváří u žáků různorodý profil, což ztěžuje jejich identifikaci; patří sem nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie), s poruchami chování ADHD či ADD, s Aspergerovým syndromem

IDENTIFIKACE A DIAGNOSTIKA NADANÝCH ŽÁKŮ

Prvotní **identifikace** se děje ve škole, kde si učitel či učitelé často všimnou nadprůměrných výkonů žáka. Občas tento podnět vzejde i od rodičů či zákonných zástupců, kteří si mohou u dítěte nadání všimnout dříve. Nadání si mohou všimnout také vedoucí volnočasového kroužku. Na základě této prvotní identifikace, které se odborně říká **nominace**, pak dochází k odbornému posuzování nadání

Renzulli a Reis navrhuji **čtyři etapy identifikace** (Davis, Rimm, 1998):

1. **Navržení na základě výsledku testu.** Žák může být navržen mezi nadané po absolvování standardizovaného inteligenčního nebo výkonnostního testu.
2. **Navržení učitelem.** Po prvním kroku by měla následovat konzultace s učitelem, který žáka dobře zná, nejlépe s třídním učitelem.
3. **Alternativní cesty.** Do této kategorie spadají nominace dalších osob, které žáka dobře znají. Mezi takové osoby mohou patřit např. rodiče, vrstevníci, ale také osoby navržené samotným žákem, který je identifikován. Tím se nemyslí, že by žák musel nutně sám sebe vnímat jako nadaného, ale může se např. přihlásit do nějaké soutěže či olympiády; sám bez nucení okolí. Tato kategorie zahrnuje také výsledky testu tvořivosti.
4. **Závěrečný návrh (bezpečnostní krok).** Do této kategorie spadají návrhy ostatních učitelů. Tento krok byl vytvořen z důvodu, že nominace jedním učitelem by mohla být zabarvena osobním preferováním určitého žáka. Po oběhu návrhů všemi předešlými kroky, je seznam navržených žáků předložen právě ještě dalším učitelům.

Odborná diagnostika spadá v ČR do činnosti PPP, které 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 speciálním pedagogem, a to za použití standardizovaných metod a testů. Diagnostika není jednorázovou záležitostí, obvykle se skládá z několika na sebe navazujících kroků.

Komplexní psychologická zadání by měla zahrnovat:

- analýzu dat z rodinné a osobní anamnézy
- standardizovaný komplexní individuální test rozumových schopností
- posouzení tvořivosti

- zjištění osobnostních charakteristik a vlastností (včetně sociálních a komunikačních dovedností)
- analýzu výsledků pedagogické diagnostiky učitelů zaměřené na různé charakteristiky osobnosti žáka a na projevy v jeho chování
- zjištění specifik práce s učitelem a strategií myšlení (učební a kognitivní styly)
- analýzu motivace a zájmové činnosti
- případně podle potřeby profesní orientaci

Výsledkem celého procesu diagnostiky je **závěrečná zpráva**, ve které je obsaženo jak zjištění míry nadání dítěte, tak další doporučení, jak s ním dále pracovat. O závěrech z celého identifikačního procesu informuje psycholog rodiče i dítě na osobní konzultační schůzce.

V procesu identifikace mohou hrát svou roli i krajší **koordinátoři podpory nadání** – odborníci, kteří jsou v problematice nadání speciálně vyškoleni. Dítě diagnostikují a pomáhají při sestavování IVP. Může jim být psycholog nebo speciální pedagog. Podporu školám a školským zařízením v oblasti podpory nadání a péče o nadané poskytuje NPI.

PRÁCE S NADANÝM ŽÁKEM

Nadaní žáci vyžadují specifické vzdělávací potřeby, které je nutné zabezpečit. Je třeba jim umožnit, aby se v oblastech, které korespondují s jejich schopnostmi, vzdělávali odlišně než jejich vrstevníci. Opatření je možno nastavit na úrovni školy, učitele nebo na úrovni samotného žáka. V ideálním případě jsou zapojeny všechny tři složky. Využívají se přístupy **akcelerační** (urychlení) vzdělávacího procesu nebo **enrichmentu** (obohacení) vzdělávacího procesu.

Akcelerační

Akcelerační umožňuje nadanému žákovi postupovat rychleji školním vzdělávacím systémem, čímž se přizpůsobuje jeho tempu učení.

Formy akcelerační

- **Přeskakování ročníku** – umožnění dřívějšího přechodu do vyššího ročníku.
- **Rychlejší probírání učiva** – individuální plán umožňující dokončení látky v kratším čase, přepracování učebních osnov
- **Model otáčivých dveří** – umožňuje, aby se žák v předmětech, kde dosahuje mimořádných výsledků, účastnil výuky ve vyšších ročnících a nepracoval s kmenovou třídou
- **Předčasný vstup do školy** – umožnění nástupu do školy dříve než v běžném věku.

Výhody akcelerační

- Zabraňuje nudě a frustraci nadaných žáků.
- Umožňuje rychlejší dosažení akademických cílů.
- Motivuje k dalšímu vzdělávání a podporuje sebedůvěru.

Rizika akcelerační

- Sociální a emocionální nepřipravenost na starší kolektiv.
- Možné mezery ve znalostech kvůli přeskočeným tématům.
- Nedostatečná adaptace v novém ročníku.

Enrichment

V našich podmínkách se vyskytuje nejčastěji. Podstata je v poskytování dodatečné nebo odlišné výuky přidané k obvyklým cílům a činnostem učebního plánu. Enrichment rozšiřuje a prohlubuje učivo bez nutnosti zrychlení tempa vzdělávání. Cílem je podpořit kreativitu, kritické myšlení a hlubší porozumění tématu.

Opatření na straně školy – poskytnutí širší nabídky zájmové činnosti, založení klubů pro práci s mimořádně nadanými žáky v jednotlivých vědních oborech, stáže v jiné škole

Opatření na straně učitelů – pestrost didaktického zpracování učební látky (např. využití problémového učení), prohloubení, obohacení učiva, větší výzvy než spolužáci

Opatření na straně žáků – vyžaduje vlastní iniciativu a motivaci svůj talent rozvíjet, zapojení se do projektů, zpracovávání úvah a esejí či vytváření ročníkových prací nebo účasti na zájmových kroužcích

Formy enrichmentu

- **Obohacení učiva** – prohloubení znalostí nad rámec běžného kurikula (např. rozšířená témata, práce s odbornými texty).
- **Projektová výuka** – individuální nebo skupinové projekty umožňující hlubší průzkum tématu.

- **Výzkumné aktivity** – práce s vědeckými metodami, experimenty, exkurze.
- **Soutěže a olympiády** – účast na akademických, uměleckých nebo sportovních soutěžích.
- **Mentoring a spolupráce s experty** – spolupráce s odborníky z univerzit nebo firem.
- **Mezioborové a kreativní aktivity** – spojování různých oblastí vědění, například vědy a umění.

Výhody enrichmentu

- Umožňuje individuální rozvoj žákových zájmů.
- Podporuje kreativitu a hlubší myšlení.
- Pomáhá integrovat nadané žáky do kolektivu.

Rizika enrichmentu

- Nedostatečná systematičnost (některé aktivity nemusí mít jasný vzdělávací cíl).
- Zvýšená pracovní zátěž pro učitele.
- Riziko přetížení nadaného žáka, pokud je na něj kladeno příliš mnoho požadavků.

LEMROVÁ

15a. Učitelé jako profesní skupina. Etické aspekty v práci učitele, prestiž učitelského povolání, zdravotní rizika práce učitele. Autorita učitele. Tvorba třídních pravidel v kontextu specifik třídy. Formy spolupráce školy a rodiny a jejich realizace v prostředí školy.

UČITELÉ JAKO PROFESNÍ SKUPINA

Učitelé jako profesní skupina hrají klíčovou roli ve vzdělávání a výchově budoucích generací. Jejich práce přesahuje pouhé předávání znalostí – ovlivňují myšlení, hodnoty a dovednosti svých žáků a studentů. Pro úspěšnost výuky nezáleží tolik na tom, jaké vlastnosti učitel má, ale spíše na tom, co učitel fakticky dělá a jak to dělá.

Didaktika sekundární školy

Charakteristika profese

1. Vzdělání a kvalifikace

- Učitelé musí splňovat určité kvalifikační požadavky, včetně vysokoškolského pedagogického vzdělání.
- Průběžné vzdělávání a profesní rozvoj jsou klíčové pro udržení vysoké kvality výuky.

2. Pracovní náplň

- Výuka a příprava na vyučovací hodiny.
- Hodnocení žáků a vedení administrativy.
- Komunikace s rodiči a spolupráce s kolegy.
- Zapojení do mimoškolních aktivit a projektů.

3. Výzvy profese

- Rostoucí administrativní zátěž.
- Náročné pracovní podmínky, včetně emočního a psychického stresu.
- Finanční ohodnocení, které v mnoha zemích neodpovídá náročnosti práce.

Význam učitelů pro společnost

Učitelé mají zásadní dopad na kvalitu vzdělávacího systému a tím i na budoucnost celé společnosti. Jejich práce ovlivňuje nejen akademické výsledky žáků, ale také jejich schopnost kriticky myslet, spolupracovat a adaptovat se na měnící se svět.

Specifika učitelského povolání

Učitelské povolání má mnoho specifik, která ho odlišují od jiných profesí. Jeho jedinečnost spočívá nejen v odborných znalostech, ale i v pedagogických dovednostech, emoční inteligenci a schopnosti pracovat s různorodými skupinami lidí.

1. Práce s lidmi a vliv na společnost

- Učitelé denně interagují se žáky, rodiči i kolegy, což vyžaduje vysokou míru empatie a komunikačních dovedností.
- Mají přímý vliv na vzdělávání a formování budoucích generací.

2. Kombinace pedagogických a psychologických dovedností

- Učitel musí nejen odborně zvládat svůj předmět, ale také rozumět psychologii žáků.

- Každý žák je jedinečný a vyžaduje individuální přístup.

3. Emoční náročnost a stres

- Učitelé často čelí vysoké psychické zátěži – od problémových žáků po náročné rodiče.
- Musí zvládat stres, být trpěliví a udržovat autoritu.

4. Nepřetržitá příprava a celoživotní vzdělávání

- Výuka nekončí jen ve škole – učitelé se musí neustále připravovat na hodiny, hodnotit práce žáků a sami se vzdělávat.
- Rychlý vývoj společnosti a technologií vyžaduje, aby učitelé sledovali nové trendy ve vzdělávání.

5. Administrativní zátěž

- Kromě výuky musí učitelé vést dokumentaci, připravovat podklady k hodnocení a účastnit se školních porad.
- Mnoho učitelů vnímá narůstající administrativní povinnosti jako jednu z největších výzev profese.

6. Mimoškolní aktivity a zapojení do komunity

- Učitelé často organizují školní akce, exkurze a volnočasové aktivity pro žáky.
- Mnohdy se podílejí na rozvoji školy i širší komunity.

7. Pracovní doba přesahující školní vyučování

- Přestože se může zdát, že učitelé pracují pouze v době vyučování, ve skutečnosti tráví mnoho času přípravou na hodiny, opravováním testů a administrativou.

8. Odpovědnost a etické aspekty

- Učitelé mají velkou odpovědnost nejen za vzdělání, ale i za výchovu žáků.
- Musí dodržovat etické normy a být vzorem pro studenty.

Vývoj profesní dráhy učitele

1) volba učitelské profese

- 1/5 studentů VŠ jsou studenti učitelství, často však náhradní řešení

2) pregraduální příprava

- bývá často terčem kritiky, zda není moc akademická a málo praktická, zda nechybí zřetel k mezipředmětovým vztahům apod.

3) profesní start

- první rok učitelské práce se považuje za rozhodující období pro utváření profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky. Přitom se projevuje *šok z reality* - profesní náraz. Učitelé zjišťují, že nejsou připraveni na všechno, co od nich práce vyžaduje.
- důležitost uvádějícího učitele.
- nástupní podmínky nejsou vždy příznivé - nedostatečné materiální vybavení škol, nadměrné úvazky, soc. klima.
- další obtíže jsou udávány s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti, jednání s rodiči, uplatnění individuálního přístupu k žákům, stanovení obsahu a rozsahu učiva aj.

4) učitel expert

- je takový, který díky svému vzdělání a zkušenostem dokáže dělat věci, které ostatní neumějí, nebo je dělá spolehlivěji a efektivněji
- minimálně po 5 letech praxe

5) vyhasínající učitel

- přibližně po 25 – 30 letech praxe
- stereotyp, rezignace, příliš konzervativní postoje, specifické zdravotní problémy
- někdy dochází k syndromu vyhoření – vyčerpání fyz. a psych. Sil, ztráta zájmu o práci, změna pracovních postojů

(Učitel sekundární školy 1, 2007, s. 9 – 18)

ETICKÉ ASPEKTY V PRÁCI UČITELE

Výraz „etika“ pochází z řecky slova *ethos* = obyčej, zvyk

Jako termín se zpravidla chápe jako:

- teorie mravnosti
- systém mravních hodnot

- mravní chování
- mravní výchova

Mravní chování a výchova jsou založeny na uznaných normách chování, které mohou být vyjádřeny v etických (mravních) kodexech.

Obeční požadavek vyjádřený slovy: „*učitel má být pro žáky vzorem v uznávání etických hodnot*“ je založen na způsobu vykonávání praktických učitelských činností v souvislosti s **nepsanými etickými normami**.

Etické (mravní) kodexy

Jsou souborem obecných regulativních pravidel (norem):

- tyto **normy** vystihují nejpodstatnější rysy platné morálky,
- mají funkci ideálního modelu jednání,
- mají návodný charakter (je žádoucí, abychom jednali v souladu s tím, co uvedená zásada označuje za mravně správné)
- normy slouží jako hodnotové regulátory jednání (co je dobré, špatné, správné, nesprávné)

Profesní etika - „**Soubor etických požadavků, které je nutno respektovat při výkonu určité profese. Ve vyspělých zemích bývají tyto požadavky shrnuty do etického kodexu dané profese**“.

(*Pedagogický slovník* PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Praha: Portál 1995, s.63. ISBN 80-7178-029-4, heslo „profesionální etika“)

Profesní etiky:

- řeší problémy jednotlivých povolání
- konstituují se jako soubor mravních zásad, které mají bezprostřední vztah ke zvláštním úkolům konkrétního povolání.
- určují, co je dobré, správné, mravně únosné při výkonu povolání,

Profesní etiku mají všechna povolání.

Profesní etické kodexy

Už v minulosti považovány za významný **nástroj k dodržování zásad platné morálky**.

Příklady – středověk: - řemeslníci museli být členy příslušných cechů a jim byli také odpovědní za úroveň vykonávaného řemesla, ale také za poctivost při jeho výkonu). zdůrazněna pracovitost a solidnost,,

Nebo: středověká etika rytířů (sedm rytířských ctností) – statečnost, bojovnost oddanost panovníkovi,

Respektování a **uznávání mravního kodexu není vynutitelné zákonem**, i když jednotlivé v něm obsažené normy mohou být zároveň součástí právního kodexu.

Příklad:

Ukládá-li soud trest za zabití člověka, je to nikoliv proto, že jde o neetický (amorální) čin, ale proto, že byla porušena zákonost.

Společné etické požadavky na profese:

(ať už jsou tyto požadavky zakotveny v etickém kodexu nebo ne.)

- požadovaná kvalifikace,
- postavení profese ve společnosti,
- definování vztahu mezi klientem a profesionálem,
- zachování služebního tajemství,
- odborný růst,
- pravidla pro odměňování,
- pravidla pro případy porušení zásad,
- vymezení konzultačních, poradenských a posuzovatelských služeb,
- pravidla pro styk s veřejností,
- způsoby kontroly výkonu profese.

Etika ve vztahových povoláních

Existují povolání, pro která je etika typičtější, než pro jiná. Jsou to povolání, kterým se říká **povolání vztahová**. Například profese lékaře, soudce, učitele, politika, novináře, tedy taková, kde je obsaženo **zaměření na člověka a interakce s ním**.

Zvláštnost a obtížnost takových povolání je dána tím, že „objektem“ působení pracovníka je člověk. Výsledek profesní činnosti je pak závislý nejen na odbornosti vykonavatele profese, ale i na druhém člověku, který do interakce vstupuje.

Učitelství nemá oficiálně stanovený etický kodex, na rozdíl od lékařů, zdravotních sester, sociálních pracovníků a pěstounů. Důvodem může být snad to, že učitelství je samo o sobě považováno za takové povolání, které se po etické stránce natolik ustálilo v průběhu století, že takový (psaný) kodex ani nepotřebuje.

Pedagogická (profesní) etika

Je to aplikace profesní etiky na profesi učitele a vychovatele.

Čili: = soubor etických požadavků kladených na pedagogy, v souvislosti se specifikou pedagogických a didaktických činností, které se odehrávají v interakci učitele a žáka.

Požadavky pedagogické etiky mohou být **přímo formulované**, nebo **jen implicitní**, předpokládané, očekávané.

Základem etického chování (pedagogické etiky) člověka je **uznávání určitých hodnot, zaujímání postojů a jednání podle nich**.

Mravní profil učitele

Kromě uznávání a dodržování hodnot je profesní etika učitele založena také **na plnění povinností a osobních a mravních kvalitách**. Z toho plynou představy o tom, jaký má být

„ideální učitel“, tj. učitel s dokonalým mravním profilem. Do **mravního profilu** učitele patří schopnost:

- **sebeakceptace** - být sám sebou a být vyrovnanou osobností, znát své přednosti i nedostatky, umět se s nimi vyrovnat, eliminovat jejich nepříznivé působení a využívat rysů kladných, být schopen nadhledu a postupného zlepšování své činnosti na základě rostoucí zkušenosti.
- **akceptace druhých** - brát ostatní takové, jací jsou, být tolerantní k jejich chybám, ale nepomíjet je, při výchově stavět na dobrém, které je obsaženo, i když v míře nestejně, v každém jedinci.
- **komunikativnost a láska k dětem** - vycházet z lidské přirozenosti, z potřeby mezilidských vztahů, mít rád děti, chápat i jejich nedostatky a odlišnosti, snažit se pěstovat jejich vlohy a dávat jim svůj vztah k nim najevo.
- **Informovanost** – ovládat vědomostí ze svého oboru, pedagogiky a psychologie, mít schopnost odpovídat na dotazy žáků z nejrůznějších oblastí, být ochoten zajímat se o otázky filozofie, sociologie, veřejného života a kultury vůbec.

Dále by ideální (optimální) **učitel měl být**:

- dobře informovaný,
- flexibilní,
- optimistický,
- modelem rolového chování,
- schopen uvádět teoretické poznání do praxe,
- důsledný,
- jasný a stručný,
- otevřený vůči druhým,
- trpělivý,
- vtipný,
- dostatečně sebejistý,
- dobře připraven na profesní dráhu,
- vhodně upravený.

(Učitel sekundární školy 2, 2007, s. 9 -14)

Učitelské povolání je spojeno s vysokou mírou odpovědnosti, a proto je důležité, aby se učitelé řídili etickými zásadami. Tyto zásady nejen chrání práva a důstojnost žáků, ale také posilují důvěru společnosti v učitelskou profesi.

1. Respekt k žákům

- Učitel by měl ke všem žákům přistupovat rovnocenně, bez předsudků či diskriminace.

- Respektování individuality a osobnosti žáků je klíčové pro vytvoření bezpečného a podporujícího prostředí.
- Důležité je chránit soukromí a důvěrné informace o žácích.

2. Objektivita a spravedlnost

- Hodnocení žáků by mělo být spravedlivé, objektivní a transparentní.
- Učitel by neměl zvýhodňovat nebo naopak znevýhodňovat žádného žáka.
- Je nutné vyhnout se osobním sympatiím či antipatiím, které by mohly ovlivnit hodnocení.

3. Profesionální vztahy

- Vztah mezi učitelem a žákem by měl být profesionální a respektující, bez jakýchkoliv nevhodných či manipulativních prvků.
- Důležité je udržovat také korektní vztahy s rodiči a kolegy.

4. Důvěrnost a ochrana informací

- Učitelé mají přístup k citlivým informacím o žácích a jejich rodinách, které nesmí být zneužity nebo sdíleny bez oprávnění.
- Je nutné respektovat soukromí nejen žáků, ale i kolegů a rodičů.

5. Odpovědnost a osobní integrita

- Učitel by měl být vzorem nejen ve znalostech, ale i v chování a morálních hodnotách.
- Měl by se vyvarovat jakéhokoli neetického jednání, jako je podvádění, manipulace nebo korupce.
- Důležité je dbát na sebevzdělávání a profesní růst.

6. Reakce na nevhodné chování a šikana

- Učitel má povinnost chránit žáky před jakoukoli formou šikany, diskriminace či násilí.
- Měl by aktivně řešit konflikty a podporovat zdravé mezilidské vztahy.

7. Politická a náboženská neutralita

- Učitel by neměl propagovat žádné politické ani náboženské ideologie ve výuce.
- Měl by podporovat kritické myšlení a umožnit žákům vytvářet si vlastní názory na základě faktů.

PRESTIŽ UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

Prestiž učitelského povolání se liší v různých zemích a historických obdobích. Zatímco v některých kulturách je učitel vnímán jako klíčová a vysoce respektovaná osobnost, v jiných se potýká s nedostatečným společenským uznáním a finančním ohodnocením.

Faktory ovlivňující prestiž učitelů

A) Společenské vnímání

- V zemích jako Finsko, Jižní Korea nebo Japonsko mají učitelé vysoký společenský status a jsou považováni za klíčové hybatele vzdělání a rozvoje společnosti.
- V jiných státech, například v některých evropských zemích, je prestiž učitelů nižší kvůli podceňování jejich práce a nízkým platům.

B) Finanční ohodnocení

- Výše platu často odráží prestiž profese – v zemích, kde jsou učitelé dobře placeni, je jejich práce více respektována.
- Nízké finanční ohodnocení v některých státech vede k demotivaci a odlivu talentovaných pedagogů.

C) Náročnost a odpovědnost profese

- Učitelé mají obrovskou odpovědnost za vzdělávání a výchovu mladých generací.
- Jejich práce přesahuje pouhou výuku – zahrnuje psychologickou podporu žáků, komunikaci s rodiči i administrativní povinnosti.

D) Mediální obraz učitelství

- Veřejnost často vnímá učitelství podle toho, jak je prezentováno v médiích.
- Negativní zprávy o problémech ve školství mohou snižovat prestiž profese, zatímco pozitivní příklady inovativních učitelů ji mohou posilovat.

Jak zvýšit prestiž učitelského povolání?

- **Lepší finanční ohodnocení** – konkurenceschopné platy mohou přilákat kvalitní odborníky do školství.
- **Snížení administrativní zátěže** – více času na výuku a práci se žáky místo nadměrné byrokracie.

- **Podpora profesního rozvoje** – investice do vzdělávání učitelů a jejich profesní růst zvyšují kvalitu výuky i společenskou prestiž.
- **Oceňování a respekt ze strany společnosti** – veřejné uznání práce učitelů, zlepšení jejich mediálního obrazu a podpora ze strany politiků a institucí.
- **Větší autonomie ve výuce** – důvěra v učitele jako odborníky, kteří mohou inovativně přizpůsobovat výuku potřebám žáků.

Prestiž učitelského povolání v České republice je dlouhodobě diskutovaným tématem, ovlivněným různými faktory, včetně společenského vnímání, finančního ohodnocení a pracovních podmínek.

1. Vnímání prestiže učitelů ve společnosti

Podle výzkumů veřejného mínění je učitelské povolání v České republice vnímáno jako jedno z prestižních. Pravidelné průzkumy ukazují, že učitelé se často umísťují na předních příčkách žebříčků prestiže povolání, hned za lékaři a vědci. [Aktuálně.cz - Víte, co se právě děje+1](#) [Charles University Digital Repository+1](#)

2. Sebevnímání učitelů

Navzdory pozitivnímu vnímání veřejností mají samotní učitelé často pocit, že jejich profese není dostatečně společensky oceněna. Podle šetření TALIS 2018 pouze 16 % českých učitelů souhlasilo s tvrzením, že společnost si váží jejich profese. [csicr.cz](#)

3. Faktory ovlivňující prestiž

- **Finanční ohodnocení:** Nízké platy jsou často zmiňovány jako hlavní důvod nízké prestiže učitelského povolání. Mnoho učitelů uvádí, že nedostatečné finanční ohodnocení snižuje jejich společenskou prestiž a autoritu u žáků. [Ministry of Education, Youth and Sports](#)
- **Kvalifikace a kompetence:** Přítomnost nekvalifikovaných učitelů ve školách může negativně ovlivnit vnímání profese. Téměř dvě třetiny studentů pedagogických fakult se domnívají, že nekvalifikovaní učitelé snižují prestiž povolání. [Ministry of Education, Youth and Sports](#)

4. Snahy o zvýšení prestiže

V posledních letech byly podniknuty kroky ke zvýšení prestiže učitelského povolání. Novela zákona o pedagogických pracovnících zavedla garanci platů pedagogů navázanou na průměrnou mzdu v Česku, což by mělo přispět ke zvýšení zájmu o učitelskou profesi a zlepšení jejího společenského postavení. [Občanská demokratická strana](#)

5. Dopad pandemie COVID-19

Pandemie COVID-19 přinesla zvýšenou pozornost na roli učitelů ve společnosti. Během distanční výuky se ukázala nezastupitelná úloha učitelů, což vedlo k určitému nárůstu prestiže této profese. [EDUin](#)

I když je učitelské povolání v České republice veřejností vnímáno jako prestižní, existuje rozpor mezi tímto vnímáním a tím, jak učitelé sami hodnotí své postavení ve společnosti. Faktory jako finanční ohodnocení, pracovní podmínky a společenské uznání hrají klíčovou roli v posilování prestiže této důležité profese.

ZDRAVOTNÍ RIZIKA PRÁCE UČITELE

Učitelské povolání patří mezi psychicky i fyzicky náročné profese, které mohou vést k různým zdravotním problémům. Dlouhodobé vystavení stresu, hlasová zátěž nebo sedavý životní styl mohou negativně ovlivnit zdraví učitelů.

1. Psychická zátěž a syndrom vyhoření

- **Stres a tlak na výkon** – učitelé čelí vysokým nárokům ze strany žáků, rodičů i školského systému.
- **Syndrom vyhoření** – dlouhodobý stres může vést k emočnímu vyčerpání, apatii a ztrátě motivace.
- **Problémy se spánkem** – stres a pracovní přetížení mohou způsobit nespavost a další spánkové poruchy.

2. Hlasová zátěž a problémy s hlasivkami

- Učitelé denně mluví několik hodin nahlas, což může vést k **chrapotu, zánětům hlasivek nebo chronické afonii (ztrátě hlasu)**.
- Nesprávné dýchání a špatná hlasová technika mohou způsobit **únavu hlasivek** a další komplikace.

3. Pohybové problémy a bolesti zad

- Dlouhé stání v průběhu výuky může způsobovat **bolesti nohou, zad a kloubů**.
- Naopak dlouhé sezení při opravování testů a přípravě na hodiny přispívá k **problémům s páteří a špatnému držení těla**.

- Nedostatek pohybu vede k **nadváze a dalším civilizačním chorobám**.

4. Oslabení imunity a časté nemoci

- Učitelé jsou v neustálém kontaktu s velkým množstvím žáků, což zvyšuje riziko **virových a bakteriálních infekcí** (chřipka, nachlazení, COVID-19).
- Častá práce v přetopených nebo špatně větraných učebnách může vést k **respiračním onemocněním**.

5. Psychosociální problémy

- **Náročná komunikace s rodiči a žáky** může způsobovat úzkost a frustraci.
- **Kyberšikana** a negativní zpětná vazba ze strany žáků nebo rodičů může vést k **depresím a úzkostným poruchám**.
- **Pocit nedocenění** a nízká společenská prestiž učitelského povolání mohou způsobit **snížené sebevědomí a frustraci**.

AUTORITA UČITELE

= moc, vliv, uznání osobnosti

Bývá pojímána v trojí rovině:

- všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv
- obecně uznávaný odborník, vlivný činitel
- ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie)

Autorita **osobní** (přirozená, primární) x **funkcionální** (profesionální) x **poziční** (abstraktní, formální sekundární). Jednotlivé složky autority se překrývají, působí společně.

Ve školní praxi rozlišujeme autoritu formální a neformální.

Formální autorita:

- V prvním z těchto významů je autorita pravomocí, legitimní mocí vyplývající z formálního (úředního, právního) postavení učitele jako zástupce společnosti vůči žákům - formálně pověřeným určitým rozhodováním, například organizováním vyučování, hodnocením a klasifikováním žáků apod. V tomto významu se jedná o tzv. formální autoritu; je dána zákony a předpisy, které vymezují postavení učitele. Dřív byla akceptovatelná, nyní ne (rodiče, žáci)

Neformální autorita:

- Ve druhém významu označuje autorita určitou kvalitu vztahu žáků k učiteli, spočívající v dobrovolném přijetí, dobrovolném uznání vedoucího postavení učitele žáky. Neformální autorita není automaticky dána formálním postavením učitele, ale učitel, který jí chce dosáhnout, o ni musí usilovat. Dosáhne-li jí, není to nic konečného – autoritu je potřeba neustále udržovat a obnovovat v čase a vůči novým žákům. Měla bych žáky motivovat k učení a zájmu o předmět. Učitel by měl mít znalosti, dovednosti, kladný vztah, podporovat je

Autorita bývá také někdy zaměňována s oblibou učitele u žáků. Je-li učitel u žáků oblíben, podporuje to jeho autoritu; samotná obliba však autoritu nezakládá. Učitel je u žáků oblíben především tehdy, uspokojuje-li jejich přání, avšak tato obliba se rychle ztrácí, není-li tomu tak, zvláště například při konfliktech. Je chybou (objevující se často u začínajících učitelů), chce-li učitel za každou cenu získat oblibu žáků, kterou se snaží nastolit třeba tím, že klade na žáky nízké požadavky nebo pomlouvá-li před žáky jiné učitele, kteří nejsou oblíbeni.

Žáci: Důležitou podmínkou na straně žáků pro to, aby si učitel u nich mohl vybudovat autoritu, je jejich motivace k učení a zájem o vyučovací předmět. Do velké míry má tuto podmínku učitel ve svých rukou - velmi záleží na něm, jak dovede žáky zaujmout a pozitivně motivovat k učení. Kromě toho se do vztahu učitele a žáka promítnou i charakteristiky žákovy osobnosti (např. extrovertnost - introvertnost, jeho postoje - nejen k vyučovacím předmětům, ale třeba i ke škole, k jiným lidem ap.).

Učitel: Na straně učitele mezi podmínky, které rozhodují o tom, zda a jak si bude schopen budovat u žáků autoritu, patří:

- Odborná způsobilost učitele: je to podmínka nutná, bez ní učitel autoritu žáků asi nezíská.
- Pedagogická způsobilost učitele: sem patří dovednosti, které dělají učitele učitelem. Motivace, organizace vyučování, zaujmutí, pozornost...
- Vztah učitele k žákům: žáci rychle rozpoznají, jaký k nim má učitel vztah - zda je to vztah kladný, zda má učitel o ně zájem, zda mu na nich záleží - či na druhé straně zda je k nim učitel lhostejný či dokonce negativně zaujatý.

Autorita učitele je nezbytným předpokladem jeho práce; učitel ji musí mít, aby vůbec mohl efektivně vyučovat. Měl by se snažit dosáhnout u svých žáků neformální autority, která vytváří nejpriznivější základ pro učení žáků.

Autorita učitele se dělí na **formální** (daná zákony a školními pravidly) a **neformální** (založená na dobrovolném respektu žáků). Skutečná autorita učitele není vynucená, ale přirozeně vybudovaná prostřednictvím důvěry, odbornosti a spravedlnosti.

Základní faktory ovlivňující autoritu učitele

- **Odborná způsobilost** – hluboké znalosti předmětu a schopnost udržovat si aktuální informace.
- **Pedagogické dovednosti** – schopnost organizovat výuku, efektivně vysvětlovat látku a motivovat žáky.
- **Vztah k žákům** – férový, respektující přístup a zájem o jejich potřeby.
- **Osobnostní vlastnosti** – spravedlivost, důslednost, čestnost, klidné vystupování, ale i přiměřená náročnost.
- **Vztah k předmětu** – nadšení pro obor pomáhá žákům získat motivaci.
- **Vystupování a komunikace** – jasné vyjadřování, neverbální komunikace, celkové chování ve škole i mimo ni.

Chyby, které oslabují autoritu učitele

- **Autoritativní přístup** – příliš přísný učitel potlačuje svobodu žáků, čímž ztrácí jejich důvěru.
- **Snaha o přehnanou oblibu** – nízké nároky nebo pomlouvání kolegů mohou dočasně zvýšit popularitu, ale oslabují respekt.
- **Nedostatek odbornosti** – pokud učitel neumí odpovědět na otázky nebo dělá chyby, jeho autorita upadá.
- **Nespravedlnost a protekce** – upřednostňování některých žáků vede k nedůvěře a podkopání autority.

Bez autority nelze efektivně vyučovat. V moderní společnosti, kde autorita obecně slábne (např. v rodině), je důležité, aby učitelé vědomě budovali respekt založený na důvěře a spravedlnosti.

Vališová, A., Kasíková, H. (eds.): Pedagogika pro učitele. Grada, Praha 2011.

Petty, G.: Moderní vyučování. Portál, Praha 2006.

TVORBA TŘÍDNÍCH PRAVIDEL V KONTEXTU SPECIFIK TŘÍDY

Třídní pravidla jsou zásadním prvkem efektivního řízení třídy. Pomáhají vytvářet bezpečné a respektující prostředí, podporují disciplínu a usnadňují učení. Aby byla pravidla účinná, měla by být přizpůsobena specifickým potřebám a dynamice konkrétní třídy.

Proč jsou třídní pravidla důležitá?

- **Pomáhají udržet pořádek a organizaci** – jasně definovaná pravidla předcházejí konfliktům a nedorozuměním.
- **Podporují pozitivní atmosféru** – žáci vědí, co se od nich očekává, a cítí se ve třídě bezpečně.
- **Zvyšují odpovědnost žáků** – pokud se na tvorbě pravidel podílejí, mají k nim větší respekt.
- **Usnadňují učiteli práci** – učitel nemusí řešit neustálé kázeňské problémy, může se více soustředit na výuku.

Jak přizpůsobit pravidla specifikům třídy?

Každá třída má svá specifika – věkovou skladbu, úroveň spolupráce, kázeňské návyky a vztahy mezi žáky. Proto je důležité pravidla přizpůsobit těmto faktorům:

Věk žáků

- U mladších dětí by měla být pravidla jednoduchá, srozumitelná a vizuálně podpořená (např. piktogramy).

- U starších žáků je vhodné formulovat pravidla společně a více je zapojit do jejich tvorby.

Typ třídy (běžná, inkluzivní, problémová apod.)

- U tříd s větším podílem žáků se speciálními potřebami je dobré zohlednit individuální přístup a upravit pravidla tak, aby byla pro všechny srozumitelná a proveditelná.
- U tříd s častými kázeňskými problémy je klíčová důslednost a jasné sankce při porušení pravidel.

Kultura a vztahy ve třídě

- Ve třídě s dobrou spoluprací mohou být pravidla flexibilnější, s důrazem na vzájemný respekt.
- Ve třídě s konflikty je nutné zaměřit se na pravidla podporující respekt, empatii a řešení sporů.

Jak efektivně vytvořit třídní pravidla?

- **Zapojení žáků** – žáci by měli mít možnost pravidla spoluvytvářet, což zvyšuje jejich motivaci k jejich dodržování.
- **Jasnost a srozumitelnost** – pravidla by měla být stručná, jednoznačná a snadno zapamatovatelná.
- **Pozitivní formulace** – místo „Nesmíš křičet!“ raději „Mluvíme klidným hlasem“.
- **Viditelnost pravidel** – pravidla by měla být na viditelném místě (nástenka, plakát).
- **Pravidelná reflexe** – pravidla mohou být aktualizována podle vývoje třídy.

Co dělat, když žáci pravidla porušují?

- **Důslednost** – pravidla platí pro všechny stejně, učitel je musí vymáhat spravedlivě.
- **Pozitivní motivace** – místo trestů funguje lépe pochvala a ocenění správného chování.
- **Dohoda o důsledcích** – jasně nastavené důsledky (např. přátelské napomenutí, přímá domluva, individuální rozhovor).

Opatření spočívá ve stanovení jasných, konkrétních a srozumitelných hranic v chování žáků. Pravidla fungování v kolektivu třídy je třeba nastavit předem („desatero“). Všichni žáci ve třídě musejí vědět, které chování je ještě přijatelné a které už nikoliv. Zároveň učitel reaguje na nové situace, vůči kterým se svým postojem jasně vymezuje.

Čemu pomáhá:

- Prevenci nevhodných forem chování žáků.
- Identifikaci konkrétního nepříjemného chování např. v konfliktních situacích.
- Využívání principu „přirozených následků nepříjemného jednání žáka“ vede žáky k většímu uvědomění a zodpovědnosti za vlastní chování.

Nastavení pravidel:

Třídní hodiny jsou velmi dobrou možností k stanovování pravidel třídy i prostorem k řešení jejich porušování. Při nastavování pravidel je třeba si ujasnit s žáky i sami pro sebe několik otázek:

- proč pravidla existují
- kdy mají pravidla smysl
- mohou lidé chtít pravidla dodržovat
- co pomáhá fungování pravidel a co je možné dělat s tím, když dohodnutá pravidla nefungují

Obecně platí, že se lidé raději řídí pravidly, na jejichž tvorbě se mohli spolupodílet, než těmi, které nemohli ovlivnit. Toto plně využijeme při tvorbě vlastních pravidel soužití ve třídě při tvorbě tzv. Desatera naší třídy (pravidla naší třídy). Pravidla soužití ve třídě by měla vznikat na základě potřeb žáků. Abychom toho dosáhli, iniciujeme jejich tvorbu, ale samotnou aktivitu necháme na dětech.

Formulace pravidel:

Při formulování pravidel využíváme následující pravidla:

- **konkrétně** – pravidlo má přesně vyjadřovat, jaké chování zakazuje nebo vyžaduje. Příliš obecné formulování pravidel neumožňuje jejich jasné pochopení
- **spíše pozitivně** – pozitivní formulace nás daleko lépe oslovují, proto zkusíme pravidla naší třídy formulovat co nejvíce pozitivně
- **raději menší počet** – za efektivní lze ve třídě považovat maximálně deset pravidel. Příliš velké množství doporučení ohledně chování může způsobovat, že s jejich dodržováním nebo porušováním nebudeme moci efektivně pracovat
- **společné vymezení reakce na porušení pravidla (sankce)** – vymezení toho, co se stane, když někdo poruší domluvená pravidla

Podpora fungování pravidel:

- **zviditelnění** – pravidla musí být sepsána a vyvěšena pro všechny žáky na viditelném místě, na které můžeme při práci se třídou lépe odkazovat
- **dejte prostor dětem a jejich nápadům** – děti se zeptejte, jak můžeme společně dosáhnout fungování pravidel ve třídě. Děti často reagují návrhem trestů za nedodržování pravidel. Společně s dětmi se domluvte, jaké metody budete k podpoře fungování pravidel používat
- **správcovství jednotlivých pravidel** – k jednotlivým pravidlům můžeme jmenovat jejich správce (skupinu žáků), která bude o dané pravidlo pečovat, snažit se ho sama dodržovat a reagovat na to, když je pravidlo někým porušeno
- **hraní situací** – hraní situací, ve kterých někdo poruší jasně stanovené pravidlo a ostatní žáci mají s tím něco dělat, je velmi dobrým způsobem, jak naučit žáky řešit situace nefungování dohodnutých pravidel třídy
- **oceňování za dodržování pravidel** – práce s pravidly v sobě zahrnuje i posilování a ocenění výskytu chování, které je pravidlem vyžadováno
- **upozorňování na nefungování pravidel** – v tomto případě platí, že pokud na nějaké chování nereagujeme okamžitě, stává se většinou nepsanou normou, podle které se pak chová většina třídy. Je vhodné vytvořit si vlastní systém reagování na porušení pravidla a dát žákovi jasně najevo, že svým chováním pravidlo porušuje

FORMY SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY A JEJICH REALIZACE V PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Spolupráce rodiny a školy nemá přesnou definici, hlavními aktéry ve vzdělávání mladého člověka je právě rodina a škola. Spolupráce těchto dvou institucí je proto opravdu klíčová. Snaha o spolupráci rodiny a školy vystupuje stále více do popředí, je to však komplikovaný proces. Funkce školy a rodiny se v mnoha ohledech prolínají, což předpokládá, aby v nějaké podobě fungovala spolupráce.

Téma spolupráce školy a rodiny je velmi důležité pro úspěšný rozvoj žáků, protože se jedná o propojení dvou klíčových prostředí, ve kterých dítě vyrůstá – domácnosti a školy. Spolupráce těchto dvou subjektů by měla být efektivní, otevřená a oboustranná, aby se maximalizoval vzdělávací a výchovný potenciál.

Ve vztahu rodiny a školy je škola institucí, která musí mít opravdový zájem na tom, aby v trojúhelníku žák-učitel-rodice byli všichni spokojeni a naplňovalo se základní poslání školy.

Rodina a její funkce

Rodina je nejstarší společenská instituce, plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Rodiny pomáhají formovat hodnoty a postoje, vytváří vhodné emocionální klima a buduje interpersonální vztahy.

Škola a její funkce

Tradiční funkcí školy je poskytnout vzdělání žákům určitých věkových skupin v organizovaných formách pomocí vzdělávacích programů. V dnešní době přebírá více funkcí pro socializaci žáků – připravuje je na život osobní, občanský i pracovní.

Žák jako aktér spolupráce rodiny a školy

Důležitým aktérem ve spolupráci mezi školou a rodinou je také samotný žák, který může ovlivnit spolupráci těchto dvou institucí a podílet se na ní. Děti svůj prospěch a své prožitky ze školy nesdělují nejen z důvodu, že by se bály reakce rodičů, ale také proto, že jim některé informace přijdou zbytečné či nepodstatné.

Hlavní cíl školy a rodiny je vychovávat a vzdělávat co nejlépe.

Formy spolupráce rodiny a školy

využívají se konzultační hodiny, třídní schůzky, individuální pohovory, besedy, školní slavnosti, výlety, výstavy školních prací žáků, spoluúčast rodičů na vedení a organizování školy (školní rada, SRPŠ, dozor na výletech...)

1. osobní kontakt pedagoga s rodiči

Důležitou osobou je třídní učitel.

- dny otevřených dveří
- orientační setkání
- čas příchodu a odchodu dítěte ze školy
- telefonické rozhovory

- konzultace učitel – rodič – žák
- společná setkání (schůzky, akce)
- konzultační hodiny, třídní schůzky
- vzdělávací akce pro rodiče

2. Písemné formy komunikace a spolupráce pedagoga s rodiči dětí

- letáčky, brožury, příručky, webové stránky
- zpravodaj, školní/třídní časopis
- neformální zprávy o dítěti a dění ve škole
- informační nástěnka pro rodiče
- schránka pro návrhy
- emailové služby a SMS zprávy, deníček

3. Účast rodičů ve třídě/škole (dozor na výletech, školní slavnosti, výstavy, besedy)

- rodič jako pozorovatel/návštěvník
- rodič jako odborník
- rodič asistent
- rodič členem rodičovské rady/školské rady

Dále – školská rada, třídní schůzky, informační odpoledne, konzultační hodiny

Variety spolupráce mezi učitelem a rodiči

- pravidelné informace o žácích a jejich hodnocení podávané ze strany učitele rodičům
- společné třídní schůzky učitelů s rodiči
- pravidelné konzultace učitelů s rodiči
- individuální rozhovory učitelů s rodiči za přítomnosti žáka
- konzultace rodičů s učitelem v případě problémů žáka
- vstupy rodičů do třídy spojené s pozorováním dítěte ve školním prostředí nebo s pomocí rodičů při výuce
- učitelova znalost situace v rodinách

Podmínky spolupráce rodiny, školy a učitele

- rodiče by měli pojímat učitele s úctou, respektovat jeho autoritu a odbornou úroveň
- učitelé by měli být ochotni podrobovat svou práci oprávněné a slušně podané kritice a požadavkům rodičů
- učitelé by měli mít schopnost jasně formulovat a obhajovat svou práci
- rodiče i učitelé by měli umět konstruktivně komunikovat, vzájemně se respektovat

Spolupráce mezi školou a rodinou je klíčová pro rozvoj dětí a úspěšné vzdělávání. Školy by měly vytvářet podmínky pro otevřenou a vzájemně respektující komunikaci, která přispěje k lepší podpoře dětí a jejich rozvoji. To znamená nejen pravidelnou výměnu informací, ale i aktivní zapojení rodičů do školních aktivit a rozhodování.

VALIŠOVÁ, A.; KOVAŘÍKOVÁ, M. *Obecná didaktika*

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

Atribuce neboli **přisuzování** je termín používaný při vysvětlování příčin chování lidí, zahrnující složité kognitivní procesy. Je důležitá pro efektivní komunikaci a interakci. Jde o proces složitý, ne vždy vědomý, při němž lze velmi snadno podlehnout vlastním emocím, zájmům, potřebám, cílům a stereotypům. O konečném výsledku procesu atribuce rozhoduje množství informací, které jsou dospuntné, ale také to, jak dané informace zpracujeme, ke kterým se přikloníme, které naopak nepovažujeme za správné.

Aplikace procesu atribuce do školního prostředí může pomoci pochopit chování všech aktérů edukačního procesu. Může pozitivním směrem ovlivnit motivaci žáků. Může pomoci pochopit, jak lze ovlivnit

sebepečetí řáků, jak ovlivnit chování řáků i učitelů. Ukazuje, jaké informace a faktory jedinec preferuje při vyhodnocování a řisuzování příčin vlastního chování i chování druhých lidí. Vytváření spojitosti mezi tím, co považujeme za příčinu a následek, je obsahem tzv. **kauzální atribuce**.

Atribuce znamená **proces, při kterém si lidé vysvětlují příčiny událostí, chování nebo výsledků** – ať už svých vlastních, nebo těch u druhých.

Jednoduše: Když se něco stane, snažíme se pochopit proč.

VYMEZENÍ TERMÍNU KAUZÁLNÍ ATRIBUCE

Kauzální atribuce je psychologický pojem, který označuje proces, při němž jedinec řisuzuje příčiny událostem, chování nebo výsledkům. Tento koncept se využívá především v sociální psychologii k vysvětlení, jak lidé interpretují své vlastní chování i chování druhých.

Trojdimenzionální teorie příčin B. Weinera:

- **lokalizace příčin (vnitřní a vnější příčiny)** – příčina je řisuzována vlastností, schopností nebo úsilím jednotlivce (např. „uspěl jsem v testu, protože jsem chytrý“) = **vnitřní příčina**; **vnější příčina** = příčina je řisuzována vnějším faktorům, jako jsou náhoda, obtížnost úkolu nebo chování jiných lidí (např. „neuspěl jsem, protože test byl příliš těžký“)
- **stability příčin** – zvažuje, zda se jev opakuje stabilně nebo výjimečně – učitel je přesvědčený, že dnešní řáci jsou nevychovaní a líní = **jev stály, stabilní**, nemění se v čase; **nestabilní příčiny** = mohou se měnit (náhoda, momentální úsilí)
- **míry ovlivnitelnosti příčin** – příčiny, u nichž člověk zvažuje míru jejich ovlivnitelnosti – **ovlivnitelné podmínky** (úsilí, pozornost řáka ve škole), **neovlivnitelné nebo těžce ovlivnitelné** (rodinné podmínky, intelekt řáka); vyhodnocení dimenze ovlivnitelnosti je významné pro motivaci, s pocitem ovlivnitelnosti stoupá motivace

Všechny uvedené dimenze příčin mají jak motivační, tak emocionální důsledky pro další úsilí, chování a jednání jak řáků, tak i učitelů.

Weinerova teorie se často využívá v pedagogice a pracovní motivaci. Například studenti, kteří přičítají svůj neúspěch **nedostatku schopností (vnitřní, stabilní, nekontrolovatelná příčina)**, mohou ztrácet motivaci. Naopak ti, kteří jej přičítají **nedostatečné přípravě (vnitřní, nestabilní, kontrolovatelná příčina)**, mohou být motivováni ke zlepšení.

Tato teorie ukazuje, jak naše interpretace příčin ovlivňuje nejen naši motivaci, ale i sebevědomí, emoce a budoucí chování.

ATRIBUČNÍ TENDENCE PŘI VYSVĚTLOVÁNÍ ÚSPĚCHU

Atribuční tendence jsou systematické způsoby, jakými lidé řisuzují příčiny událostem a chování. Často vedou k chybám a zkreslení v úsudku. Lidé mají v procesu atribuce tendenci přiklánět se k určitým vysvětlením častěji, k jiným méně často. Tyto tendence jsou individuální, ovlivněny osobností a prostředím, v němž k atribuci dochází. Pro vytvoření úsudku o možných příčinách chování bývá využíváno **kauzálních schémat** – pravidel, díky kterým jedinec vytváří vlastní závěry o příčině jevů:

- **vnitřní, dispoziční atribuce** – příčinou chování jsou dispozice (vlastnosti či rysy osobnosti daného jedince) nikoliv okolnosti (řákově chování si učitel vysvětluje např. tím, že je líný, inteligentní, snaživý, nevychovaný atd.)
- **vnější, situační atribuce** – řisuzování příčin chování situačním faktorům (vlivům okolí), k vlastnostem jednatelce není přihlíženo vůbec nebo minimálně
- **sebeobranná atribuce** – tendence obviňovat druhé a vyhýbat se hledání vlastní zodpovědnosti (vinu nehledá jedinec u sebe)
- **základní atribuční chyba (omyl)** – tendence pozorovatele řisuzovat u druhého jedince dispoziční faktory jeho chování, u sebe má pak jedinec v podobné situaci tendenci vysvětlovat své chování především situačními vlivy

ZÁKLADNÍ ATRIBUČNÍ CHYBA

Základní atribuční chyba je **tendence přeceňovat dispoziční (vnitřní) faktory a podceňovat situační (vnější) faktory při vysvětlování chování druhých lidí**. Bývá zřetelná v případě, kdy porovnáváme naše chování s druhými.

Příklad:

- Pokud vidíme někoho, kdo se rozčiluje na pokladní v obchodě, máme sklon si myslet, že je **hrubý nebo netrpělivý (dispoziční atribuce)**, místo abychom zvažovali, že mohl mít **špatný den nebo byl předtím vystaven stresující situaci (situační atribuce)**.

Proč k této chybě dochází?

1. **Pozornost je zaměřena na člověka, ne na situaci** – Když pozorujeme něčí chování, soustředíme se více na osobu než na okolnosti.
2. **Menší znalost kontextu** – Ostatní lidi neznáme tak dobře jako sami sebe, proto máme tendenci si jejich chování vysvětlovat jejich povahou.
3. **Kulturní vlivy** – Západní kultury (např. evropské, americké) více zdůrazňují individualismus, což podporuje dispoziční atribuci.

Důsledky základní atribuční chyby:

- Může vést k **předsudkům a stereotypům**, protože přisuzujeme lidem vlastnosti bez znalosti jejich situace.
- Ovlivňuje **mezilidské vztahy**, protože lidé si mohou nesprávně vykládat chování druhých.

Tato chyba je běžná v každodenním životě, ale její uvědomění může pomoci k objektivnějšímu hodnocení druhých.

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ATRIBUCI JEDINCE

Existuje mnoho faktorů, které mohou atribuci člověka ovlivnit, a mohou se různě kombinovat. U některých faktorů není vliv zcela prokázán. Uplatňují se faktory motivační a kognitivní (informační). Výsledek bývá odrazem osobnosti pozorovatele

- **sebepojetí** – naše sebevědomí, sebeúcta, sebehodnocení se mohou projevit nejen při vysvětlování dosažených úspěchů a neúspěchu, ale i v chování – zda se pustíme do určité aktivity nebo ne, a to podle toho, zda se vnímáme jako schopní nebo neschopní danou činnost zvládnout
- **motivace** – pokud je posuzovatel motivován potřebou zachovat si např. sebeúctu, může chování druhých vysvětlovat faktory a vlivy, nad kterými nemá kontrolu (sociální prostředí a rodinná výchova žáků)
- **přesvědčení** – hotová přesvědčení, předsudky i zkušenosti, které mohou vést k určitým atribučním závěrům
- **sebeuposilující a sebeobránné tendence** – lidé mívají v určitých situacích tendence si připisovat zásluhy na úspěchu a naopak popřít odpovědnost za neúspěch; **sebeznevýhodňování** – jedinec předjímající vlastní neúspěch využije vnějších vlivů ke zmírnění dopadu neúspěchu (nemůže podat odpovídající výkon z důvodu nemoci)
- **emoce** – tendence přisuzovat vnitřní či vnější faktory akterovi chování, určitá událost vede pozorovatele k atribuci a ta může být zdrojem pozitivních či negativních emocí, které se podílí na způsobu chování
- **očekávání** – může ovlivnit upřednostnění vnitřních či vnějších faktorů a ovlivnit tak následné chování i jednání člověka
- **vztah mezi aktéry** – atribuce vnímaných příčin chování bude odlišná, bude-li posuzovaným někdo nám blízký a naopak pokud jím bude někdo, koho neuznáváme
- **příslušnost k určité skupině** – posílení vlastní sociální identity – připisování pozitivní vnitřní atribuce členům vztahné skupiny a naopak
- **pohlaví** – není zcela jasně prokázána souvislost, ženy mají tendenci vysvětlovat svůj úspěch větším úsilím, muži větším podílem svých schopností

ATRIBUCE U ŽÁKŮ A UČITELŮ

Do vyučovacího procesu významně zasahují **atribuční tendence a styly**. Atribucím podléhají jak žáci, tak i učitelé. Je důležité, aby učitelé o působení atribuce a atribučních tendencí věděli, významně totiž ovlivňují jejich vztahy se žáky i motivaci žáků ke školní práci, a to pozitivním i negativním směrem.

Atribuční styly = atribuční tendence, které jsou pro některé žáky v určitých situacích typické. Žáci se snaží hledat příčiny pro vysvětlení výsledku vlastního výkonu nebo jednání, pro vysvětlení úspěchu nebo neúspěchu

- **egodefenzivní atribuční tendence** – žák přebírá vyšší odpovědnost za pozitivní důsledky a nižší odpovědnost za negativní důsledky svého jednání nebo výkonu, cílem je zachovat si pozitivní sebeobranu

- **kontradenzivní atribuční tendence** – žák přebírá odpovědnost za negativní důsledky svého jednání, za selháním vidí převážně dispoziční příčiny, častá zkušenost s neúspěchem může vést až k rezignaci, k naučené bezmocnosti

Příklon k atribučním stylům může být ovlivněn:

- zažíváním úspěchu nebo neúspěchu ve škole
- žákovou pozicí ve třídě
- komunikační dovedností žáka a zvykem prezentovat se před druhými
- mírou výkonové motivace žáka
- atribuční tendencí učitelů – mívají tendenci podporovat egodefenzivní atribuce u úspěšných žáků, u neúspěšných podporují svým přístupem spíše kontradenzivní atribuci, až naučenou bezmocnost

Reakce učitelů na úspěch i neúspěch mohou významně ovlivnit atribuce žáků, což ukazuje na důležitost **zpětné vazby** a významnou roli učitele v atribučních procesech žáků. Pro poskytování zpětné vazby je důležité, aby učitel znal úsudek žáků o úspěchu a neúspěchu, aby věděl, jak žáci své výkony hodnotí a čím si je vysvětlují, aby mohl vyhodnotit situaci a žákovi pomoci v utváření adaptabilnějších atribucí.

Atribuce učitelů hrají významnou roli i při **vyhodnocování chování žáků**. Učitelé mají tendenci přičítat příčiny špatného chování ve škole spíše žákům samotným a podceňovat faktory související s výukou.

ATRIBUCE A VÝKONOVÁ MOTIVACE

Žáci s **výkonovou motivací** mají tendenci zaměřit se na dosahování úspěchů, přisuzují úspěch svým schopnostem, svému úsilí. Vybírají si úkoly střední obtížnosti. Příliš obtížným se vyhýbají, protože jsou schopni posoudit, na co stačí a lehké úkoly je odrazují, protože je vnímají jako nezajímavé. Neúspěch může tyto žáky spíše motivovat v pokračování při plnění cíle.

Žáci, u kterých převažuje **tendence vyhnout se neúspěchu**, hledají příčinu ve svých nedostatečných schopnostech a mívají tendenci práci vzdávat. Nevěří, že jsou schopni dosáhnout výkonu, i když by své úsilí zvýšili. Volí snadné úlohy, kde předpokládají, že neselžou. U těchto žáků je namístě učitelova **podprůrná intervence**.

Pro motivaci ke školní práci je důležité, jak si žák vysvětluje **atribuce hodnotitelů** (zda svými schopnostmi, náhodou, přízní nebo nepřízní učitele, obtížností učiva). Žák si kromě vlastních atribucí vytváří své **motivační struktury**. Výsledkem jsou buď **struktury aktivnější** – vedou k překonávání překážek, nebo **struktury neaktivní** – vedou k rezignaci a pasivitě, a to nejen ve školních a mimoškolních aktivitách ale i v životních postojích.

Naučená bezmocnost – rekční vzorek, kterému mohou s větší pravděpodobností podlehnout žáci, kteří mají tendenci přičítat událostem vnitřní negativní vlivy (atribuce se zde váže na problém sebeúcty) a jsou přesvědčení, že zde působí vnější vlivy, kterým se nejde vyhnout.

LEMROVÁ. *Pedagogická psychologie*