

Okruhy k SZUZ

Principy kurikulární reformy. Struktura a význam Rámcového vzdělávacího programu a ŠVP pro denní práci učitele. Základní právní normy pro výkon učitelské profese (z. č. 561/2004 Sb., z. č. 563/2004 Sb., vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád). Organizační struktura školy, organizační řád školy a specifické funkce pracovníků školy. Poradní, metodické a správní orgány školy.

Školní třída a rodina jako sociální skupina. Formování vztahu mezi učitelem a žákem. Specifika komunikace mezi učitelem a žákem.

Poznámka úvodem: Osobně si nemyslím, že by bylo třeba umět vše, co otázka obsahuje, některé věci budete jistě znát (a třeba je nebylo nutné opakovat, ale pro jistotu jsme je zmínila). Otázka je opravdu široká (a moc nechápu propojení kurikula a sociálních skupin – trochu to na mě působí, že nad tím nikdo nepřemýšlel a prostě to nějak splácali), takže si z toho vyberte to nejdůležitější. 😊

Otázka č. 1

Kurikulum, RVP, ŠVP, právní normy, organizace a struktura školy

1.1 Pojmy

Zde jsou uváděny ty pojmy, které se často pletou, pozor na jejich zaměňování, jinak jsou pojmy vysvětlovány v rámci jednotlivých částí otázky.

Kurikulum = pojem není definován jednotně

- „Rozumí se jím většinou 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.“ (Skalková, 1999, s. 69).
- Pedagogický slovník (Průcha et al., 2009, s. 136), pod heslem kurikulum uvádí jeho tři základní významy:
 - o Vzdělávací program, projekt, plán.
 - o Průběh studia a jeho obsah.
 - o Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

Kurikulární dokumenty = pedagogické dokumenty, které vymezují legislativní a obsahový rámec potřebný pro tvorbu školního vzdělávacího programu; systém kurikulárních dokumentů je v ČR vytvářen a uplatňován na dvojí úrovni: státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy

Vzdělávací program = Seberová (2009, s. 122) vychází z Pedagogického slovníku a uvádí, že pojem „může být definován ve třech klíčových“ významech:

- o Může znamenat kurikulární dokument schvalovaný centrálními orgány školství a mající normativní charakter, který obsahuje komplexní vymezení koncepce, cílů, obsahu aj. parametrů vzdělávání pro určitý stupeň či druh školy. Např. RVP ZV apod.
- o Dalším významem pak je označení charakteristického profilu vzdělávání, učebního plánu na konkrétní škole či jiném vzdělávacím zařízení. V tomto pojetí jde o zkonkrétnění vzdělávací nabídky pro skupinu potenciálních klientů. V současné školní praxi ale může být pod tímto pojmem zkratkovitě myšlen třeba konkrétní školní nebo rámcový vzdělávací program.
- o Pojem může být použit i pro individuální vzdělávací plán (IVP), například pro vzdělávání handicapovaných jedinců, vrcholových sportovců, nadaných jedinců apod.

Obor vzdělání = obor soustavy oborů vzdělání, které stanoví vláda nařízením po projednání s příslušnými ústředními odborovými orgány a příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností; pro jednotlivé obory vzdělávání jsou vydávány RVP (tedy např. pro Obor vzdělání základní škola je vydán RVP pro základní vzdělávání apod.)

Vzdělávací oblasti = orientačně vymezené celky vzdělávacího obsahu (např. základního vzdělávání); kupř. RVP ZV obsahuje devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory (např. v RVP ZV je vzdělávací oblast Člověk a společnost tvořena vzdělávacími obory

Vzdělávací obory = samostatné části vzdělávacích oblastí v RVP; vymezují vzdělávací obsah (tedy očekávané výstupy a učivo)

Vzdělávací obsah = souhrn lidského poznání didakticky zpracovaný pro úroveň daného oboru vzdělání poskytující žákům spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace

Okruhy k SZUZ

blízké životu a na praktické jednání, v kurikulárních dokumentech je vzdělávací obsah vymezen pomocí očekávaných výstupů a učiva

Vyučovací předmět = forma didaktického uspořádání vzdělávacího obsahu a jeho organizačního zpracování v ŠVP; z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrováný vyučovací předmět)

1.2 Principy kurikulární reformy

Pojem Kurikulum

- „Rozumí se jím většinou 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.“ (Skalková, 1999, s. 69).
- To, že v definování pojmu kurikulum není jednotnost, potvrzují autoři Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2009, s. 136), kteří pod heslem kurikulum uvádí **3 základní významy**:
 - o Vzdělávací program, projekt, plán.
 - o Průběh studia a jeho obsah.
 - o Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.
- V české odborné literatuře je často odkazováno na **definici Walterové** (1994, s. 13), podle níž kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek:
 - o Proč vzdělávat?
 - o Koho vzdělávat?
 - o Co vyučovat?
 - o Kdy vzdělávat?
 - o Jak vzdělávat?
 - o Za jakých podmínek vzdělávat?
 - o S jakými výsledky vzdělávat?

Principy kurikulární reformy

- Kurikulární reforma = zásadní změnu vzdělávání i vzdělávací politiky pro zvýšení a zlepšení kvality vzdělávání a efektivity výsledků vzdělávání
- Podstatou kurikulární reformy je změna cílů a obsahu vzdělávání směrem k utváření a rozvoji životních dovedností (klíčových kompetencí) a k přípravě žáků pro praktický život. Změnou procházejí i procesy řízení vzdělávání, jeho průběžná diagnostika a způsoby hodnocení dosahovaných výsledků.
- Školská reforma proběhla od konce 20. století v mnoha vyspělých zemích, zaměřila se především na změny v kurikulu, na snazší přístup ke vzdělávání a zajištění rovnosti ve vzdělávání, na individuální přístup k potřebám vzdělávaných, na celoživotní proces učení, na

Otázky	RVP ZV (2013) – Struktura ŠVP pro základní vzdělávání
Proč?	Motivační název ŠVP. Formulace vzdělávacích záměrů školy na základě zohlednění cílů základního vzdělávání, potřeb a možností žáků, oprávněných požadavků rodičů a dalších aktérů školního života, reálných podmínek školy i jejího sociálního prostředí.
Koho?	Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků mimořádně nadaných.
Co?	Učební plán, učební osnovy (včetně očekávaných výstupů a učiva), začlenění průřezových témat.
Kdy?	
Jak?	Výchovné a vzdělávací strategie uplatňované ve výuce i mimo výuku a sledující rozvoj klíčových kompetencí žáků.
Za jakých podmínek?	Charakteristika školy (velikost, zdroje, spolupráce s okolím, projekty atd.).
S jakými očekávanými efekty?	Přesná formulace výstupů a akceptace standardů jako podklad pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Okruhy k SZUZ

vzdělávání pro život a uplatnění absolventů vzdělávání na mezinárodním trhu práce. Každá reforma se sleduje a vyhodnocuje, probíhají výzkumy.

- Kurikulární reforma v ČR: příprava probíhala ve druhé polovině 90. let minulého století a vrcholila celonárodní diskusí „Vzdělávání pro 10 milionů“ a vznikem Národního programu vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy), která stanovila hlavní směr reformy, realizace změn začala tvorbou rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro předškolní a základní vzdělávání, které byly schváleny v roce 2004, byly pilotovány na vybraném vzorku mateřských a základních škol, na základě tohoto předvýzkumu byly RVP vyhodnocovány a upravovány tak, aby co nejvíce vyhovovaly praxi. Na tyto RVP navázal postupný vznik RVP pro všechny další vzdělávací obory. Od roku 2005 začaly všechny MŠ a ZŠ v zákonem stanoveném dvouletém období připravovat své školní vzdělávací programy (ŠVP). Týmy učitelů si zpracovaly SWOT analýzu školy, začaly si podle svých zkušeností dotvářet obsah vzdělání a pracovat na postupech a vhodných vyučovacích metodách, kterými by dosáhly stanovené cíle. Postupně tak začaly vznikat ŠVP, ve kterých mohli učitelé uplatnit nový přístup ke vzdělávání a své zkušenosti z výuky. Do té doby byl obsah vzdělávání vymezen učebními osnovami jednotlivých vyučovacích předmětů a učebními plány, které byly celostátně platné. Dvoustupňové kurikulum umožňuje učitelům uplatňovat individuální přístup, budovat zaměření školy, zaměřit se na regionálně významná témata, uplatnit vlastní přístup k výuce, své zkušenosti, využívat širší paletu metod apod.
- Na základě zjištěných výsledků se reforma hodnotí, přistupuje se k jejím případným úpravám a stanovují se nové priority. RVP jsou pravidelně revidována (a kromě toho mají školy mají možnost upravovat svá ŠVP i mimo tyto revize, takže kontrola a úpravy probíhají na obou stupních dvoustupňového kurikula). Kurikulární dokumenty jsou živé – v čase se proměňují. To je zapříčiněno různými důvody (např. nové poznatky a objevy v oboru, politická situace, nové výzkumem potvrzené potřeby žáků, změny v legislativě, inspirace jinými státy a jejich školstvím, vliv společnosti – rodičů, komunity apod.) → více k revizím RVP viz <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Podoby kurikula (formy existence kurikula) – podle prof. Průchy je kurikulum **variantní fenomén** (v čase se proměňuje), jeho proměny shrnul do následujících forem:

- o **koncepční forma kurikula** – představa, prvotní pojetí, představa o tom, jak by mělo kurikulum vypadat; (po roce 1990 by koncepční formou u nás byl Národní program rozvoje vzdělávání ČR – tzv. Bílá kniha → není kurikulární dokument!)
- o **projektová forma kurikula** – aby se dala zamýšlená koncepce realizovat musí vzniknout projektová forma (sem spadají kurikulární dokumenty, tzn. na státní úrovni RVP, na regionální úrovni ŠVP)
- o **realizační forma kurikula** (tzn. ŠVP a to, jak se v konkrétní škole skutečně realizuje)
- o **rezultátová forma kurikula** – rezultat=výsledek, fáze ověřování realizace kurikula)
- o **efektová forma kurikula** – zjišťuje se, jaké mělo vzdělávání efekt, jaký dopad má vzdělávání pro společnost (např. zkoumání trendu zvyšujícího se průměrného vzdělávání v ČR – zjišťují to sociologové)

Formy kurikula

- Průcha et al. (2009, s. 137) uvádějí následující formy kurikula:
 - o zamýšlené kurikulum,
 - o realizované kurikulum,
 - o dosažené kurikulum.
- **Zamýšleným kurikulem** je to, co je plánováno a co obsahují kurikulární dokumenty. **Realizované kurikulum** zahrnuje realizaci obsahu kurikulárních dokumentů. Sami ze zkušenosti víte, že co je psáno, může být realizováno v různé kvalitě. Vyplyvá to z charakteru vzdělávací služby, jejíž jednou vlastností je proměnlivost (závislost na tom, kdo službu poskytuje, na prostředí, ve kterém se služba realizuje apod.). **Dosažené kurikulum** pak představuje, co si žáci skutečně osvojili. Odvíjí se jak od zamýšleného a realizovaného kurikula, tak od specifik osobnosti žáka i od prostředí, ve kterém se žák nachází (rodina, komunita apod.).

Druhy kurikula

Okruhy k SZUZ

- Doporučené kurikulum – do kurikula mohou něco doporučovat budoucí zaměstnavatelé (u odborných škol), expert na daný obor, komunita aj. → je to jen doporučeno, někdo říká, že by se to mělo učit
- Předepsané kurikulum = předepsané v kurikulárních dokumentech, povinné, v ČR to jsou RVP
- Podpůrné kurikulum = cvičebnice, učebnice, pomůcky, pracovní listy aj. → to, co podporuje kurikulum
- Hodnocené kurikulum
- Osvojené kurikulum – někdy není osvojené totéž, co hodnocené (můžeme umět víc, než co je stanoveno pro hodnocení)
- Základní kurikulum = to, co by měli všichni zvládnout

3 samostatné druhy kurikula z hlediska formálnosti

- Formální k. – to, co je dáno, např. příprava
- Neformální k. – např. to, co škola nabízí jako svoji aktivitu, ale není to v ŠVP
- Skryté – sem patří klima školy, pracovní kultura apod. (spíše ho jen odhaduji)

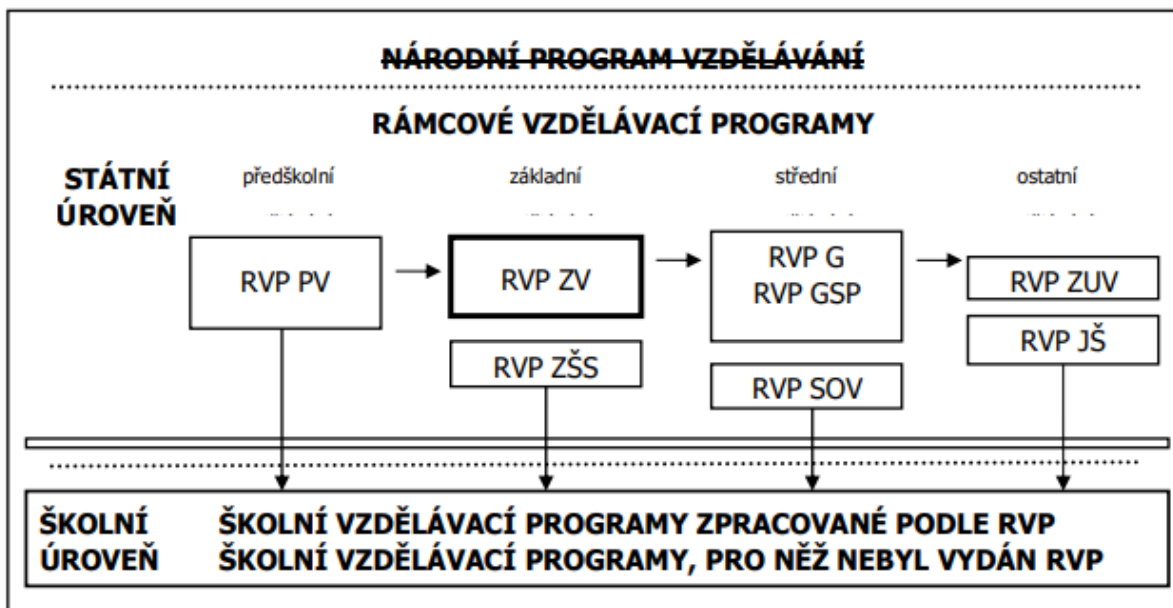
Dimenze kurikula

- kurikulum se skládá z dimenzí, které zpřesňují obsah termínu, termín můžeme rozložit na 4 jeho dimenze
 - o Dimenze ideová (obsahuje obecné cíle vzdělávání a konkrétní cíle; týká se hodnot společnosti, naznačuje cílové perspektivy, cíle můžeme vidět v různé míře obecnosti a konkrétnosti, RVP určuje cíle obecné na státní úrovni a ŠVP udává cíle konkrétní, kterých se učitel snaží dosáhnout; obecným cílem vzdělávání = vychovat uplatnitelného člena společnosti)
 - o Dimenze obsahová (určuje rozsah požadavků z jednotlivých oblastí společenské praxe, určuje, v čem by se měl vzdělávaný vzdělávat, jde o požadavky v učivu, v učebnicích, týká se to jednotlivých předmětů)
 - o Dimenze organizační (odráží jakým způsobem je vzdělávání realizováno, pomáhají prvky jako jsou osnovy, standardy, ŠVP apod.)
 - o Dimenze metodická (týká se metod, jakými metodami a formami vzdělávání dosáhneme, jak zprostředkovat poznatky apod.)

1.3 RVP a ŠVP

Systém kurikulárních dokumentů v ČR (tzv. dvoustupňové kurikulum)

- V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb. byl do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou v ČR vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní (viz schéma 1). Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (v rámci revize z roku 2021 je navrženo odstranění reálně neexistujícího národního NPV, proto je ve schématu přeškrtnuto) a RVP pro jeho jednotlivé obory vzdělání – předškolní, základní a střední vzdělávání (nikoli pro školy! Proto vždy RVP ZV – pro základní vzdělávání **vzdělávání**). Školní úroveň představují ŠVP, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Pro tvorbu a úpravu ŠVP mohou školy využít dostupnou metodickou podporu.
- Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.
- Schéma systému kurikulárních dokumentů



Kurikulární dokumenty ve škole (povinné potvrzené, nepodtržené si tvoří škola či učitelé podle vlastní potřeby)

- RVP
- ŠVP
- IVP (vychází z ŠVP a tvoří se dle individuálních potřeb žáků, tzn. nemusí je mít každá škola pokud nemá žáka, který potřebuje individuální podporu)
- Časově tematický plán předmětu
- Příprava na výuku
- Plány/programy projektů, tematicky integrované výuky, vzdělávací programy pro různé kurzy apod. (vzdělávací akce pro rodiče, komunitu aj., doplňková činnost školy k níž se zpracovávají dokumenty apod.)

Struktura RVP ZV¹

- Vymezení RVP pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů
- Charakteristika základního vzdělávání
- Pojetí a cíle základního vzdělávání
- Klíčové kompetence
 - = souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti; v RVP ZV jsou KK vymezeny na úrovni, které mají dosáhnout všichni žáci na konci základního vzdělávání
 - v etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: k. k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní
- Vzdělávací oblasti (tvořené jedním či více vzdělávacími obory)
- Průřezová témata
 - = témata, která reprezentují v RVP aktuální okruhy problémů současného i budoucího světa a stávají se povinnou součástí základního vzdělávání; jsou důležitým formativním prvkem ZV a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot; stávají se příležitostí pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci
 - Pro ZV jsou vymezeny tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova

¹ Celkově zaměřuji tuto kapitolu spíše na RVP ZV a jim odpovídající ŠVP, pro jiné obory vzdělávání je to obdobné, ale samozřejmě ne zcela stejné – liší se např. ve vymezení vzdělávacího obsahu, vzdělávacích oblastech i oborech, obsahují navíc odborné kompetence atd.

Okruhy k SZUZ

- RVP ZV umožňuje různé způsoby realizace průřezových témat (existují 3 způsoby jakými mohou být PT zakomponována do ŠVP):
 - Zakomponování do učebních osnov jednotlivých předmětů (pracuje s částmi PT v rámci různých předmětů).
 - Projektové dny či týdny (pracuje se s učivem PT jako s celkem po určitý čas aktivitami napříč předměty a se zapojením celé školy, např. den zdraví, den mediální gramotnosti apod.)
 - Vznik nových specializovaných předmětů (za předpokladu, že škola na to má odborně vzdělané učitele mohou díky disponibilním hodinám vzniknout nové předměty, např. předmět mediální výchova)
 - Tyto způsoby lze kombinovat (nejčastější variantou bývá zakomponování do učebních osnov a zároveň vytvoření projektových dnů)
- Rámcový učební plán (rozdělený na jednotlivé vzdělávací oblasti a obory, u nichž je vždy jejich charakteristika a vzdělávací obsah tvořený očekávanými výstupy a učivem).
- Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- Vzdělávání žáků mimořádně nadaných
- Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV
- Zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu
- Slovníček použitých výrazů
- Příloha Standardy pro základní vzdělávání (konkretizují očekávané výstupy do jasné formulovaných cvičení, otázek, činností apod.)

Význam RVP pro učitele

- RVP tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Proto je pro práci učitele zcela zásadní.
- RVP formuluje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání (určuje tak cíl práce učitele).
- RVP zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě, vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení, podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.
- RVP podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. (Dává učiteli značný prostor pro realizaci na základě vlastních zkušeností, individuálních potřeb žáků apod.)²

Struktura ŠVP

- Identifikační údaje školy
- Charakteristika školy
- Charakteristika ŠVP
- Učební plán
- Učební osnovy
- Hodnocení žáků³

Význam ŠVP pro učitele

- ŠVP určuje zaměření školy, její hlavní cíle, strategie, koncepce... Umožňuje tak škole (i jejím zaměstnancům) se profilovat.
- ŠVP určuje hodinovou dotaci jednotlivým předmětům, případně vznik specializovaných předmětů průřezových témat anebo začlenění průřezových témat do obsahu konkrétních předmětů.

² Tyto myšlenky vychází do značné míry z RVP ZV, jistě Vás napadne celá řada dalších významů RVP pro práci učitele. 😊

³ Jedná se o zjednodušenou verzi, ale věřím, že pro přehled stačí, logicky vychází z RVP.

Okruhy k SZUZ

- Určuje směr a dílčí cíle práce učitele v každém předmětu, učitel si podle učebních osnov předmětů uvedených v ŠVP může chystat přípravy, příp. může podle ŠVP vzniknout časově-tematický plán předmětu a na jeho základě se učitelé pak chystají na výuku.
- ŠVP obsahuje pravidla školy pro hodnocení žáků, kterými by se měl učitel řídit.⁴

1.4 Právní normy

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon); tento zákon určuje a vymezuje:

- zásady a cíle vzdělávání
- vzdělávací programy a jejich systém
- vymezuje vzdělávací soustavu a školská zařízení a jejich právní postavení
- hodnocení škol a školských zařízení
- vyučovací jazyk, vzdělávání příslušníků národnostních menšin
- vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami a žáků nadaných
- práva a povinnosti žáků, studentů, zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků
- práva a povinnosti ped. pracovníků
- organizaci vzdělávání ve školách
- dokumentaci škol a školských zařízení
- bezpečnost a ochrana zdraví ve školách a šk. zařízeních
- ...
- Detailně viz <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon. č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

- Určuje, kdo je pedagogickým pracovníkem (kdo vykonává přímou ped. činnost), předpoklady pro výkon takové činnosti, pracovní dobu ped. pracovníků, další vzdělávání a kariérní systém ped. pracovníků.
- Zákon viz <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

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

- Jedná se o vyhlášku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v dohodě s Ministerstvem práce a sociálních věcí; vychází z § 306 odst. 1 a 5 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce
- Stanovuje pravidla pro vztah mezi zaměstnancem školy nebo školského zařízení a zřizovatelem, zabývá se např. stanovením pracovní doby ped. pracovníků (přímá ped. činnost, činnosti související s přímou ped. činností, jiná práce), čerpání dovolené (určené zpravidla na dobu školních prázdnin), volno k samostudiu (zpravidla v době některých prázdnin či omezení provozu školy), dohled nad žáky ve škole i mimo ni, např. na exkurzích).
- Detailně viz <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>

Za právní normy lze považovat i platné kurikulární dokumenty, které jsou povinné a závazné (RVP, ŠVP, IVP)

1.5 Škola

Škola je:

- **Instituce** (je zřizována společností, služba společnosti, státní financování, řízeno legislativou a státními dokumenty, stát garantuje vzdělávání, společnost/stát/režim prostřednictvím odborného týmu nastavuje cíle vzdělávání → proto je institucí, odpovědnost za RVP nese ministerstvo školství, které jej schválí, mluví do toho zaměstnavatelé – jde jim o ekonomiku, experti, politici, EU – politický vliv z vnitřního prostředí i makroprostředí); institucí jsou všechny školy z pohledu státu

⁴ Opět určitě vymyslíte celou řadu vlastních zdůvodnění významu ŠVP pro učitele.

Okruhy k SZUZ

- **Organizace** (škola je jednotkou, která má své cíle, má ředitele, organizační strukturu, předpisy apod., tzn. musí fungovat jako „firma“, musí být manažersky řízena), z pohledu konkrétní školy je tedy škola relativně autonomní organizací (je poměrně samostatná – např. v ekonomice školy, v personálním obsazení pozic, ale je omezena legislativou a kurikulárními dokumenty)

Organizační struktura školy – určuje strukturu řízení školy (poradní nebo schvalovací vztahy, vztahy vedení-podřízený, úrovně řízení), jak může vypadat viz níže schéma organizační struktura školy

Organizační řád školy – organizační a provozní předpis školy (vnitřní směrnice), který určuje a popisuje organizační strukturu organizace jako celku i jejích dílčích útvarů. Jde o základní dokument, který stanoví základní principy organizace provozu. Ty se pak následně použijí při vytváření dalších dokumentů. Organizační řád patří se zřizovací listinou mezi základní dokumenty školy. Měl by být upravován s každou změnou ve zřizovací listině nebo změnou organizační struktury organizace (měl by se vždy shodovat s realitou). Tento organizační řád stanoví organizační strukturu organizace, zásady řízení, kompetence a z toho vyplývající práva, povinnosti a odpovědnost zaměstnanců organizace (tedy např. určí kolik má škola zástupců ředitele a jaké jsou jejich povinnosti a práva apod.)

Specifické funkce pracovníků školy – z organizačních předpisů vyplývají specifické funkce pracovníků školy, jedná se o funkce jako např. ředitel, zástupce ředitele, výchovný poradce, školní psycholog, školní metodik prevence, koordinátoři výuky, třídní učitelé atd. (dále také např. vedoucí učitel odloučeného pracoviště, u SŠ např. vedoucí učitel praktické výuky atd.)

Poradní, metodické a správní orgány školy

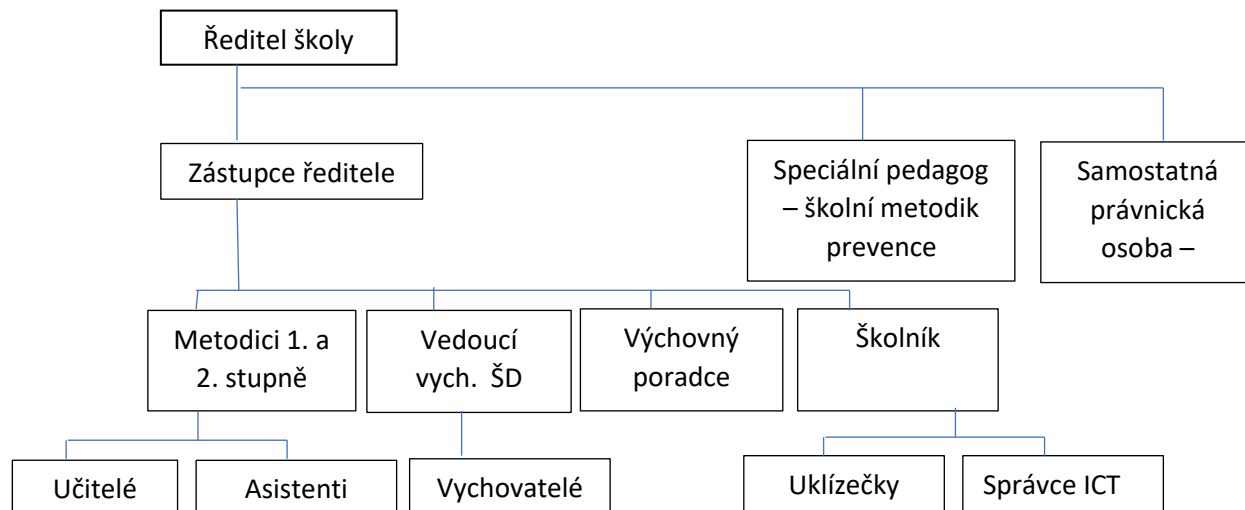
- **Širší vedení školy** (kolegium ředitele): správní orgán, který rozhoduje, strategicky řídí chod školy, příp. plánuje, organizuje, kontroluje průběh činností školy
- **Školská rada**: jedná se orgán nařízený zákonem (musí existovat pro každou školu regionálního školství a to od základního vzdělávání, MŠ je mít nemusí), působí jako protiváha ředitele (ředitel nesmí být jejím členem)⁵, je představitelem státní správy, je tvořena z 1/3 volenými představiteli pedagogických pracovníků dané školy kromě ředitele, z 1/3 volenými zákonnými zástupci anebo zletilými žáky a z 1/3 zástupci ředitele jmenovanými ředitelem, školská rada musí být svolána alespoň dvakrát ročně, má poměrně velké pravomoci a ředitel je povinen s radou probírat vše ohledně chodu školy (ŠR hlasováním schvaluje výroční zprávy, šk. řád a jeho přílohu: pravidla pro hodnocení, vyjadřuje se k ŠVP a realizaci výuky, projednává rozpočet a hospodaření školy, může podat podnět zřizovateli na vyhlášení nového konkurzu, je-li se stávajícím ředitelem nespokojena atd.)
- **Pedagogická rada, metodická sdružení, předmětové komise, kolegium třídních učitelů atp.**: poradní a metodické orgány školy, které plánují, organizují, kontrolují či přímo řídí konkrétní vykonavatele průběhu vzdělávání a výchovy, každá škola má však různé orgány (popsáno právě v organizačním řádu školy) podle velikosti a možností školy (na malých školách to může vše zastávat jeden ředitel, na větších existuje celá řada různých orgánů).

Jak může vypadat organizační struktura školy (každá škola to však má trochu odlišně podle velikosti, personálních i jiných možností, podle svého zaměření u SOŠ atd.)

Struktura řízení školy (ZŠ Skuteč)

⁵ V systému školství vytváří protiváhu řediteli (ředitel má poměrně velké rozhodovací pravomoci, je představitelem státní správy, na stejnou úroveň je potřeba dostat další prvek, který bude ředitele kontrolovat.

Okruhy k SZUZ



SPŠS Valašské Meziříčí (schéma má velmi pěkně naznačeny poradní, správní a metodické orgány školy a jejich vztah k vedení školy a také barevným odlišením rozlišeny jednotlivé úrovně řízení školy).

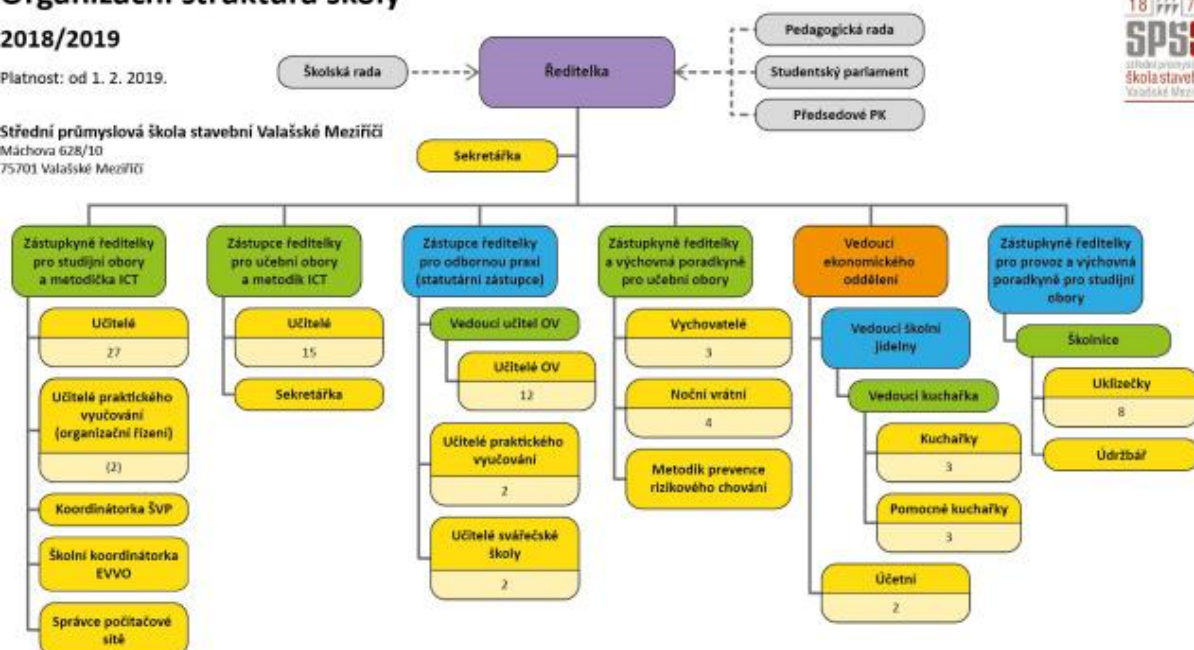
Zdroj: <http://www.spsstavvm.cz/cs/informace-o-skole/dokumenty/organizacni-schema-skoly.html>

Organizační struktura školy

2018/2019

Platnost: od 1. 2. 2019.

Střední průmyslová škola stavební Valašské Meziříčí
Máchova 628/10
75701 Valašské Meziříčí



Úrovně řízení:

- 1. ●
- 2. ●
- 3. ●
- 4. ●

- - - - -> Poradní a/nebo schvalovací funkce
- > Vedení
- Poradní orgány ředitelky školy

Poznámka:

Učitelé praktického vyučování jsou uvedeni dvakrát

Okruhy k SZUZ

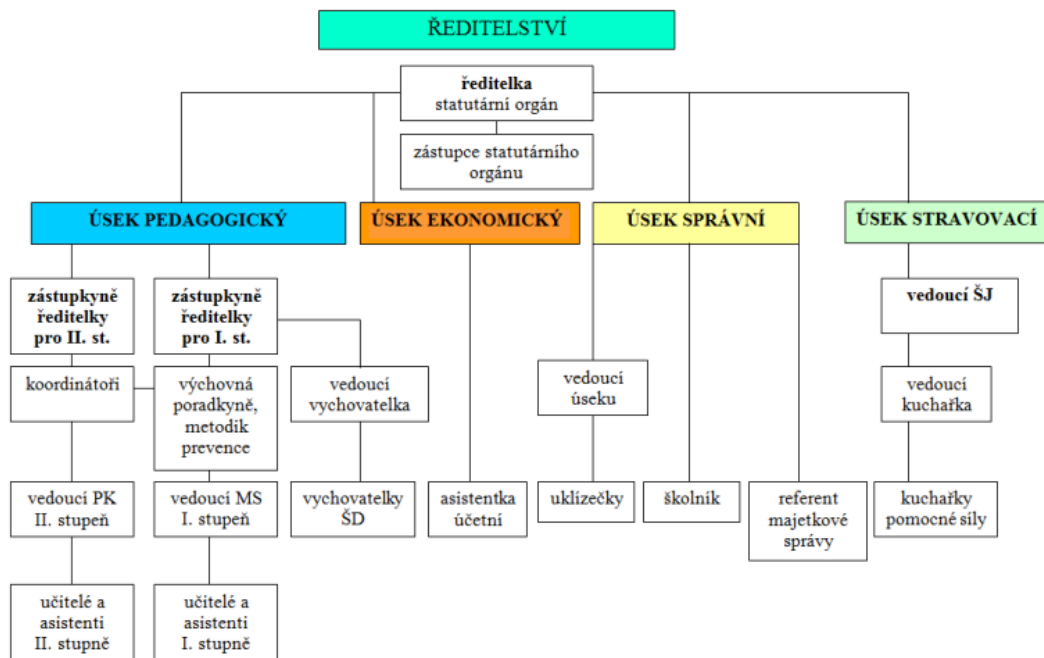
- Úrovně managementu
 - Vymezují se 3 role vedoucích pracovníků
 - 1. vrcholový – strategické řízení – rozhoduje
 - 2. střední – taktické řízení – plánuje, organizuje, kontroluje
 - 3. operativní/první linie/liniový – operativní řízení – mají pod sebou konkrétní vykonavatele a ty řídí, např. vedoucí poboček
 - Problematika aplikace úrovně managementu do školské praxe
 - U malých škol často všechny 3 úrovně zastává 1 ředitel/ka
 - Každá škola to má úplně jinak – většinou je to popsáno v organizačním řádu školy, jak to má daná škola nastaveno⁶

ZŠ Plzeň (rozčleněno na jednotlivé úseky managementu)

Zdroj: <https://zs28.plzen.eu/uredni-deska/organizacni-struktura/organizacni-struktura.aspx>

28. základní škola Plzeň, Rodinná 39, příspěvková organizace

ORGANIZAČNÍ SCHÉMA ŠKOLY



Ještě mi teď došlo, že jsem uvedla jako formy komunikace verbální, neverbální a paralingvistickou, ale existují i další pohledy, které jsem uvést zapomněla. Třeba v kapitole věnované pedagogické komunikaci v knize Školní didaktika (Kalhous, Obst a další) uvádí autorka kapitoly Ludmila Prokešová komunikaci verbální, neverbální (nonverbální) a komunikaci činem (zahrnující především to, jak učitel vyžaduje dodržování pravidel, zda je spravedlivý, zda dává prostor názoru žáků, zda chodí do hodin včas atp.). Tak si to tam prosím doplňte. 😊 (Vzhledem k tomu, že spoluautorem je Obst, mohli by se na to doptat, na ústavě si na něj prý potrpí.

1.6 Zdroje

- Zápisky z předmětu Školní didaktika

⁶ Doporučuji si to vyhledat pro nějakou školu, kterou znáte, lépe si tu organizaci a řízení školy potom představíte. Organizační řád školy je často veřejně přístupný na webu školy, ne však vždy. Pokud se nepletu, měli jsme si něco podobného zpracovat v rámci deníku z první následové praxe na bakaláři, zkuste po tom zapátrat. 😊

Okruhy k SZUZ

- RVP ZV (stále platí z roku 2017, poslední revize RVP ZV z roku 2021 bude do praxe zavedena nejdříve od září 2021, nejpozději však od roku 2023/2024), ke stažení zde: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

- Kurikulární reforma. In RVP.cz, 2011, dostupné z:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma

- Více k revizím RP obecně i k poslední revizi z roku 2021 vytvořené v rámci strategie 2030+ viz

<https://www.pedagogicka-komora.cz/2021/02/aktualni-tema-revize-rvp-zv.html> ;

<http://www.nuv.cz/t/rvp>

Mikáč, J., Puškinová M. Vnitřní předpisy, směrnice a řády ve školství. Praha : Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011. (Praktická příručka pro ředitele).

OBST, Otto a Pedagogická fakulta. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.

Otázka č. Školní třída a rodina jako soc. skupina, vztah učitel-žák, specifika jejich komunikace

2.1 Malá sociální skupina, školní třída jako sociální skupina, rodina jako sociální skupina

Malá sociální skupina – skupina osob s těmito znaky:

- Skupina 2-30/40 osob
- Jedná se o skupiny, které existují na základě sociálních vztahů (mohou být vytvořeny na základě vzájemných sympatií, rozhodnutím autority, instituce, organizace, může jít o náhodné skupiny, ...) ⁷
- Členy MSS navzájem spojuje společný cíl, zájem, úkol...
- Členové MSS se navzájem znají alespoň natolik, že vědí, kdo do skupiny patří
- Členové MSS spolu komunikují tváří v tvář
- Mezi členy vznikají citové vztahy (mohou být kladné i záporné)

Druhy MSS dle různých kritérií

- dle velikosti
 - o malá MSS: 2-6 osob, např. rodina, parta přátel
 - o střední MSS: 6-15 osob, např. zájmový kroužek
 - o velká MSS: 15-30/40 osob, např. školní třída
- dle míry vlivu na osobnost
 - o **Primární** (rodina, přátelé, ...) → vysoká intenzita emocionálních vztahů, cílem často relaxace, porozumění (obzvláště u přátel – tam emoce pozitivní), u rodiny mohou být emoce pozitivní i negativní (ale jsou intenzivní), tyto MSS nás velmi ovlivňují
 - o **Sekundární** (kluby, třídy, pracovní skupiny, ...) → nízká intenzita emocionálních vztahů, důležitější je společný cíl (např. vystudovat)
- dle vzniku a pravidel
 - o **Formální** (organizována společenskými institucemi př. třída, vojenská jednotka aj.) → někdo ji zorganizoval, může být rozpuštěna
 - o **Neformální** (primární skupina je vždy neformální) → není organizována, svolána, vzniká samovolně

⁷ V MSS se členové navzájem znají, vytváří mezi sebou vztahy, komunikují spolu... To ji odlišuje od velké sociální skupiny, která je de facto institucí.

Okruhy k SZUZ

- dle délky trvání
 - o **Situační** vznikla na základě nějaké časové omezené situace, dále situační MSS dělíme na dočasnou (např. týdenní školení) a dlouhodobou (např. školní skupina na ZŠ, SŠ, VŠ)
 - o **Stálá**
- dle míry propustnosti
 - o **Otevřená** → členové mohou kdykoliv vstoupit i vystoupit
 - o **Uzavřená** → není jednoduché se do ní dostat a vystoupení je velmi složité; někdy jí je i rodina (typicky jde např. o sektu)
- dle převažující činnosti
 - o **Pracovní** (např. vyučování ve škole)
 - o **Rekreační** (např. škola v přírodě, přestávky) → školní třída jako MSS má tedy prvky těchto obou skupin
- dle členství ve skupině (obecně)
 - o **Členská** → jedinec je členem skupiny
 - o **Referenční=vztažná** → je velmi významná, je pro nás mimořádně přitažlivá, toužíme se do této skupiny dostat (a kvůli tomu jsme ochotni i mnohé obětovat) a pokud se tam dostaneme, tak se velmi přizpůsobujeme skupině a na členství nám záleží, tato skupina ale nemusí být referenční trvale (člověk se mění a v různém věku touží být v různých skupinách), ve skupině se identifikujeme se členy a jsme velmi konformní (Skupinová konformita = přijímáme názory skupiny, podrobení se požadavkům skupiny, přizpůsobení vlastních cílů cílům skupiny)
- dle členství (subjektivní)
 - o **Vnitřní** (jsme členem, např. moje školní třída)
 - o **Vnější** (ostatní, např. děti z jiných tříd)
- dle způsobu vzniku členství
 - o **Skupiny s dobrovolným členstvím** (např. VŠ, třídy na ZŠ ovšem ne, protože vznikají kvůli povinné školní docházce nikoli na základě dobrovolnosti)
 - o **S automatickým členstvím** (např. rodina)
 - o **S členstvím zrušitelným** (školní třída zaniká s dosažením společného cíle – ukončením daného stupně vzdělání, některé její části mohou zůstat MSS, nicméně už se jedná o nějaké přátelské skupiny, nikoli o školní třídu)
 - o **S členstvím nezrušitelným** (rodina, existuje drobná výjimka, kdy prokreační rodina může zaniknout se smrtí dítěte)
 - o **Členství z donucení** (např. vězení, v době totality armáda)

Rodina i školní třída jsou MSS. Podle dělení výše je pak můžeme různě charakterizovat.⁸

Členství v MSS

- Člověk je od nejútlejšího věku členem MSS (de facto od narození, první MSS jejímž členem se člověk stává je orientační rodina)
- Většinou jsme současně členy několika MSS naráz (školní MSS, pracovní MSS, MSS přátel, rodina, zájmové MSS ...)
- Prostřednictvím MSS **získáváme cenné informace** (o tom, zda je k nám někdo přátelský, zda jsme schopni komunikovat aj.), probíhá v ní i **socializace** (přijímání nových sociálních rolí a opouštění starých)

⁸ O rodině např. můžeme říct, že se obvykle jedná o malou MSS, je primární MSS takže nás výrazně ovlivňuje, jedná se o neformální MSS, jde o MSS spíše s rekreačním charakterem (ale v některých společných činnostech některých rodin můžeme spatřovat i pracovní charakter, jde o MSS s automatickým a nezrušitelným členstvím). Totéž samozřejmě můžeme aplikovat také na školní třídu.

Okruhy k SZUZ

- MSS má **silný vliv** na chování svých členů (pozitivní i negativní) → formuje své členy
- Podle členství v MSS můžeme charakterizovat jedince (jeho názory, postoje, ...)

Charakteristika skupiny (tj. každá skupina má):

- Složení skupiny (věkové – členové shodní věkem, profesionální – členové shodní profesí, aj.)
- Struktura skupiny (jednotliví členové jsou na nějaké pozici, málokdy se stane, že všichni mají stejnou pozici, ale někdy se to děje např. u přátel)
- Skupinová dynamika (všechny **procesy**, ke kterých dochází v MSS, zákonitosti průběhu různých procesů, např. vlivem skupinové dynamiky se změnil vůdce třídy a došlo k šikaně apod.)
- Skupinová ideologie (vyjadřuje nějaké postoje, názory, požadavky na normy sociálního chování, chování a vyjadřování některé skupiny je odlišné od jiných skupin)
- Skupinové cíle (vznikají na základě skupinové ideologie, každá skupina má nějaký cíl, např. sportovní klub chce vyhrát turnaj, kvůli cíli se scházejí a snaží se na něj dosáhnout, cílem skupiny přátel může být relaxace, zážitek aj.)

Struktura MSS

- Každá MSS má strukturu, bez ní by nemohla fungovat
- Pozice, role a moc členů se ve všech skupinách diferencují a organizují do **systému** – do skupinové struktury, která ovlivňuje fungování skupiny a uspokojování členů
- Na strukturu se váže i norma – to co skupina od svých členů očekává a pokud není někým norma skupiny dodržována, skupina ho může i vyloučit či zavrhnout
- **Pozice** = umístění, postavení jedince v systému spol. vztahů (je dána soc. přitažlivostí a osobní prestiží, resp. mocí)
- **Status** = společenská hodnota pozice
- **Role** = představa o chování osob na dané sociální pozici, souhrn očekávaných způsobů chování člověka v určité sociální pozici (když má někdo určitou sociální pozici musí se chovat určitým způsobem)
- **Skupinové normy** = předpisy (většinou nepsané), které určují, jak se má chovat člen skupiny, ostatní členové skupiny kontrolují, zda se nechová v rozporu s touto normou a pokud ano bývá vyloučen
- 5 základních sociometrických statusů:
 - o **Role alfa** – vůdce (populární osoba), nejvyšší soc. pozice, nejoblíbenější jedinec, všichni členové se s ním identifikují a všichni za ním stojí (on např. vybírá činnost, stanoví cíl a ostatní ho následují)
 - o **Role beta** – expert, velmi vysoká soc. pozice (oblíbená osoba), bývá to kreativní jedinec, který ale nemívá takové komunikační a přesvědčovací schopnosti jako vůdce, expert např. vymýšlí co by mohli dělat a vůdce vybírá to nejlepší a přesvědčuje ostatní, většina členů ho respektuje
 - o **Role gama** – pasivní jedinec (akceptovaná osoba), běžný člen skupiny, největší počet členů, identifikují se s alfou, nejčastěji jsme v pozici gama (stačí nám např. být alfa v jedné skupině a v dalších už jsme přirozeně gama) např. Šéf banky (v práci alfa), doma o všem rozhoduje manželka (v rodině je gama)
 - o **Role omega** – neschopný jedinec (trpěná osoba), někteří ho mají rádi a jiní ne, někdy se stane, že alfa přesvědčí ostatní, aby zůstal ve skupině (většinou gamy ho nemají rádi a alfa ho chrání)
 - o **Role pí** – nepřítel skupiny (izolovaná osoba), nejnižší status, jedinec, kterého nikdo nechce (ani alfa), všichni se shodují v tom, že tohoto jedince ve skupině nechťejí a chtějí, aby byl pryč, nikdo si ho nevšímá, nekomunikuje s ním

Okruhy k SZUZ

Tyto role skupiny se odráží např. při vzniku šikany či jiných výchovných problémů třídy, odráží se na atmosféře třídy i třídním (potažmo školním) klimatu⁹. Pro učitele je dobré znát školní třídu jako sociální skupinu (uvědomovat si její dynamiku, rozdělení rolí ve třídě apod. – toho může dosahovat buď pozorováním anebo sociologickým měřením).

Je důležité si uvědomit, že v období puberty je vrstevnická skupina pro jedince naprosto zásadní. Jedinec hledá sám sebe, odpoutává se od vlivu rodiny, pomoc a pochopení vrstevníků, kteří řeší podobné problémy, jsou pro něj opravdu důležité. Na konci dospívání se pak vztah ke skupině mění, už přestává jít o nekritický obdiv a nápodobu a jedinec se postupně odpoutává i ze závislosti na skupině vrstevníků a více spoléhá na vlastní názory a dokáže vyjadřovat případné nesouhlasy se skupinou.

2.2 Vztah učitel-žák (formování vztahu)

Faktory ovlivňující formování vztahu učitel – žák

- Věk a pohlaví žáka i učitele
 - o U žáků jde zvláště o vývojové zvláštnosti (např. důležitost vrstevnické skupiny v období puberty)
 - o Věk učitele (žáci mají příznivější vztah k mladším učitelům)
 - o Feminizace školství (např. chlapcům může ve školství chybět mužský vzor)
- Sociální prostředí, rodinné zázemí učitele i žáka
 - o Vztahy mezi rodinou žáka a pedagogy, vztah rodiny ke vzdělání
 - o Pokud žák a učitel pochází z velmi odlišného sociálního prostředí, může to vést k pocitu odcizení, nepochopení
 - o Roli ve vztahu žáka a učitele hrají také další sociální skupiny, nejen rodina, ale také například přátelské skupiny a jejich mínění o učiteli, „veřejné mínění“ třídy apod.
- Temperament a charakterové vlastnosti žáka i učitele
 - o temperamentové vlastnosti – určují způsob chování a prožívání v soc. situacích, tyto vlastnosti jsou relativně stále (temp. Vlastnosti jsou vrozené), proto lze předvídat reakce druhého člověka (klasická typologie temperamentu je sangvinik, cholerik, flegmatik, melancholik), neexistuje jediný správný temperament pro učitelské povolání, obecně se má ale za to, že pro extroverty je jeho výkon snazší
 - o charakter je z větší části získaný, jde o soustavu vlastností, velký vliv na jeho utváření má rodina, později ale také škola
- Postoj učitele k vlastní roli, dovednosti učitele, autorita učitele
 - o Učitel by měl být odborně připraven, měl by mít vědomosti a dovednosti potřebné pro výkon profese (tvořivost, rozhodnost, odpovědnost, empatie, smysl pro spravedlnost ...).
 - o Učitel by měl mít přiměřenou sebedůvěru, být citově stabilní.
 - o Důležitý je postoj učitele k žákovi (neodsuzování, partnerský přístup, ...)
 - o Učitel by měl volit vhodný ze stylů vedení (vychází z toho, kdo ve třídě stanovuje normy a kdo kontroluje jejich dodržování, jedná se o autoritativní styl, demokratický styl, liberální styl), volba závisí vždy na konkrétní třídě a situaci a úzce souvisí s autoritou učitele
 - o Autorita učitele závisí na **společenské a odborné pověsti** učitele, na jeho **charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech** (jak umím řídit kolektiv)
- Žákovo sebehodnocení, sebepojetí
 - o vztah je determinován žákovým sebehodnocením – žák, jehož sebehodnocení je příliš vysoké, není schopen adekvátně odhadnout možnosti, předpokládá vyšší

⁹ Psychosociální klima třídy = trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří učitelé a žáci ve vzájemné interakci. Atmosféra ve třídě = naladění, které má krátké trvání a je charakteristické proměnlivostí, aktuální nálada třídy.

Okruhy k SZUZ

výkony a svá selhání může přisuzovat i učitel; v případě nízkého žákova sebehodnocení má žák nedůvěru ve své síly, může se projevit nepřiměřené chování

- Osobní vztah, sympatie, aktuální životní situace apod.

Vztah učitel-žák

- Vztah mezi učitelem a žákem je základem vzdělávacího procesu. Učitel a žáci představují základní činitele výchovně vzdělávacího procesu (kvalita, kvantita, výsledky.) Jsou nositeli vyučování, které bez nich není možné a vzniká jejich reciproční interakcí. Prvotní podoba vztahu – jako vztah rodičů a dětí, kdy informace původně předávali rodiče.
- Kvalita vztahu je významná při formování postoje žáka k učení, záporný vztah k učiteli může vyústit v negativní vyladění žáka k učivu.
- Vztah žáka a učitele se vyvíjí od často až nekritického postoje a velmi pozitivního vztahu (v první třídě, na 1. stupni ZŠ), postupně přicházejí kritické výhrady, vztah žáků k učiteli se racionalizuje a diferencuje, začínají hrát roli vlastnosti učitele, jeho autorita, přístup k profesi, odborné znalosti apod. Důležitým se také postupně stává názor vrstevnické skupiny na učitele (zde je pro učitele dobré znát skupinovou dynamiku skupiny a rozložení rolí ve skupině).

2.3 Specifika komunikace učitel-žák

Sociální komunikace = komunikace v sociální skupině (proces, při kterém si lidé sdělují různé významy pomocí různých komunikačních prostředků, a to prostředků

- verbálních (řeč, písmo)
- neverbálních (chování a jednání – patří sem: mimika, řeč očí, haptika, kinezika, proxemika, gestika, posturologie, pantomima, zevnějšek a prostředí)
- paralingvistických (tempo řeči, hlasitost, intonace, zabarvení, melodie apod.)

Pedagogická komunikace = specifická forma sociální komunikace, probíhá mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu (především učitel-žák, ale také vedení školy, zákonní zástupci apod.), vztahuje se k určité ped. situaci, probíhá prolínajícími se výše zmíněnými formami komunikace (verbální, neverbální, paralingvistické). Komunikace by měla být jasná, respektující, přiměřená věku a situaci. Důležité pro práci učitele jsou komunikační dovednosti (mluvené dovednosti – hlasitost, monotónnost, artikulace, intonace, hlasitost atd., dovednosti naslouchání – učitel by měl aktivně naslouchat, dovednost asertivního chování).

2.4 Zdroje

- Zápisky z pedagogické psychologie, sociální psychologie, z maturity 😊
- Pedagogická psychologie – vztah mezi učitelem a žákem
https://www.wikiskripta.eu/w/Pedagogick%C3%A1_psychologie/Vztah_mezi_u%C4%8Ditelem_a_%C5%BE%C3%A1kem
- BENDL, Stanislav a KUCHARSKÁ, Anna. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008.

Otázka č. 2

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.

Problematika školní úspěšnosti žáka. Utváření sebepojetí a sebevědomí žáka a jejich vliv na školní výkonnost a prožívání žáka.

Kurikulum – definice, modely, druhy

DEFINICE

- kurikulum, běžím (curro, currere, cursum), běh, závod, závodní dráha. V pedagogickém smyslu je kurikulum **pohyb, plánovaná trasa vzdělávání**.
- obecnou charakteristiku a vymezení kurikula poskytuje Walterová (1994):
Komplex problémů k otázkám:
 - Proč? (cíle, funkce) – výukové cíle
 - Koho? (charakteristiky učícího se) – žák, senior, žáci se spec. vzdělávacími potřebami, mimořádně nadaní
 - Co? (obsah) – učivo, učební plán, učební osnovy
 - Kdy? (čas) – harmonogram školního roku
 - Jak? (metody, postupy) – výchovné a vzdělávací strategie, koncepty
 - Podmínky? (organizace) – škola jako taková, charakteristika školy
 - Výsledky? (kontrola, hodnocení) – hodnocení žáků
- pojem kurikulum v Pedagogickém slovníku:
 - a) Kurikulum jako vzdělávací program, projekt, plán.
 - b) Kurikulum jako průběh studia a jeho obsah.
 - c) **Kurikulum jako obsah veškeré zkušenosti, jenž žáci získávají ve škole a v činnostech, které se ke škole vztahují, její plánování a hodnocení.**

MODEL Y

1. Vstřícný model

- neplánuje striktně dopředu – kdy se kterých cílů má dosáhnout, ale spíše řeší, co momentálně vzděláváním více vyhovuje
- tento model je základem ŠVP pro předškolní vzdělávání – děti jsou různého vývoje – pružně se pracuje s tím, co zvládnou, ale směřuje se k dosažení cílů
- na ZŠ je tento model ukotven v klíčových kompetencích – výchovné a vzdělávací strategie – to je to, jak na žáky působí učitel

2. Zprostředkující model

- krok za krokem zde plánujeme, jak se to dotýčný bude učit, jak se to rozdělí v čase, tímto způsobem jsou zpracovány osnovy v ŠVP

DRUHY (dle Obsta – skriptu)

- **doporučené kurikulum** – dokument, který řeší základní koncepční otázky kurikula (zaměstnavatelé mohou něco doporučit nebo expert může něco doporučit škole),
- **předepsané kurikulum** – oficiální dokument, který je závazný pro určité typy škol nebo pro celý vzdělávací systém (RVP),
- **realizované kurikulum** – to, co učitel skutečně realizuje ve třídě,
- **podpůrné kurikulum** – učebnice, zaměstnanci školy, vzdělávání učitelů, vybavení školy (to, co podporuje výuku),
- **hodnocené kurikulum** – kurikulum převedené do podoby testů, zkoušek a dalších nástrojů měření,
- **osvojené kurikulum** – to, čemu se žáci skutečně naučí,
- *** základní kurikulum** (ve skriptech to není, ale Prášilová to zmiňovala na přednášce) – to, co by měli všichni zvládnout.

Pro jistotu tu zmíním ještě **FORMY** kurikula:

1. triáda

- **formální** – ŠVP, RVP, příprava – je to psáno, dáno → kdokoliv to může vidět a prostudovat

Okruhy k SZUZ

- **neformální** – škola kurikulum nabízí jako svoji aktivitu, ale není to v ŠVP, např. vezmeme žáky na koncert, do divadla
- **skryté** – klima, kultura, ve které se vše odehrává, vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči, mezi učiteli navzájem,...

2. triáda

- **zamyšlené** – to, co je plánováno a to, co obsahují kurikulární dokumenty (např. osmihodinový program tematického celku)
- **realizované** – zahrnuje realizaci obsahu kurikulárních dokumentů
- **opravdu dosažené** – to, co si žáci skutečně osvojili (na závěr, jestli byl opravdu daný cíl splněn)

Základní kurikulární dokumenty současné české základní a střední školy (inovace RVP 2021)

1.1 Systém kurikulárních dokumentů

V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – **státní a školní** (viz schéma 1).

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP), které Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. **Školní úroveň** představují **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách¹.

Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou **veřejné dokumenty** přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

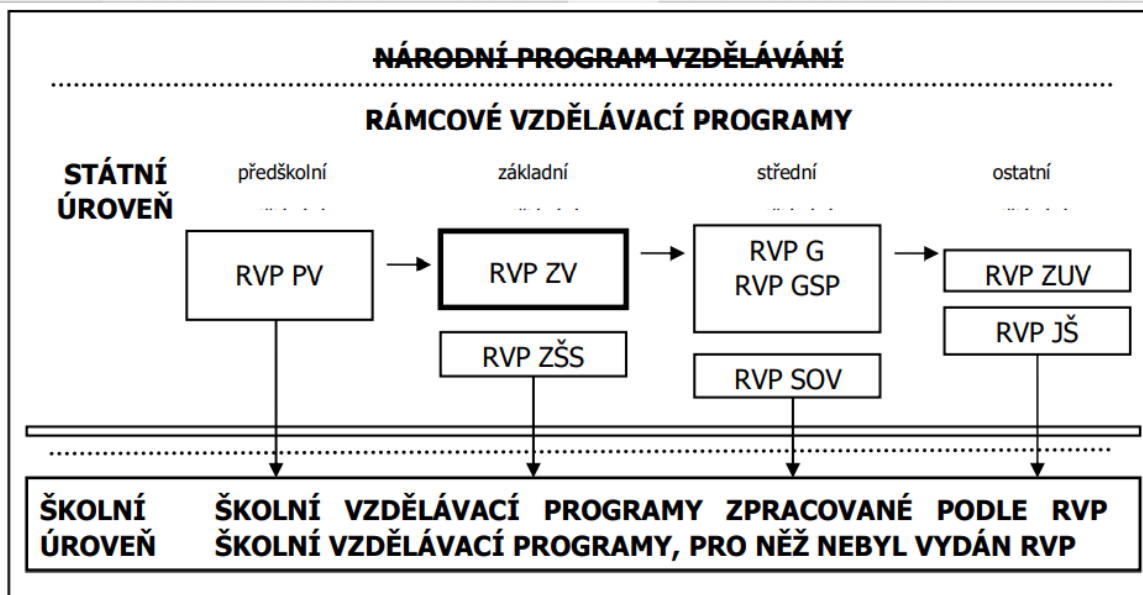


Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

¹ ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Pro tvorbu a úpravu ŠVP mohou školy využít dostupnou metodickou podporu.

Klíčové pojmy ŠVP v návaznosti na příslušný RVP základního či středního vzdělávání dle studijního oboru studenta

Pojmy vztahující se k ŠVP a RVP ZV

- **učební plán** – část → školního vzdělávacího programu vymezující na základě → rámcového učebního plánu organizaci výuky na konkrétní škole; obsahuje tabulaci s výčtem povinných a volitelných → vyučovacích předmětů a poznámky k organizaci a realizaci jednotlivých → vyučovacích předmětů
- **učební osnovy** – část → školního vzdělávacího programu, ve které je → vzdělávací obsah jednotlivých → vzdělávacích oborů rozčleněn do → vyučovacích předmětů v jednotlivých ročnících 1. a 2. stupně základního vzdělávání
- **učivo** – část → vzdělávacího obsahu jednotlivých → vzdělávacích oborů, která je strukturována do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností); učivo je chápáno jako prostředek pro dosažení → očekávaných výstupů, tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu; na úrovni → Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je učivo doporučeno k distribuci do → školního vzdělávacího programu; na úrovni → školního vzdělávacího programu je závazné
- **klíčové kompetence:**
= *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*
 - kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, NOVÁ KOMPETENCE DIGITÁLNÍ
- **vzdělávací oblast** – orientačně vymezený celek, nadřazený pojem k vzdělávacím oborům, např. Jazyk a jazyková komunikace nebo Člověk a společnost
- **vzdělávací obor** – samostatné části vzdělávacích oblastí, např. Český jazyk nebo Dějepis
- **vzdělávací obsah** – vymezení očekávaných výstupů učiva na úrovni vzdělávacího oboru
- **průřezová témata** – témata, která reprezentují v RVP aktuální okruhy problémů současného i budoucího světa a stávají se povinnou součástí ZV – osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova, realizace: téma souvisí s určitým předmětem (mluvím o tom v hodině), z průřezového tématu se stane předmět, formou projektu ve vyučování
- **výchovné a vzdělávací strategie** – promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování → klíčových kompetencí
- **očekávané výstupy** – stěžejní část → vzdělávacího obsahu jednotlivých → vzdělávacích oborů; jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě; vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím → učiva dosáhnout; jsou stanoveny orientačně (nezávazně) na konci 3. ročníku (1. období) a závazně na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku
- **podpůrná opatření** – nezbytné úpravy organizace, obsahu, metod, forem, hodnocení a podmínek vzdělávání a školských služeb, které se člení do stupňů podle organizační a finanční náročnosti, odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka; jsou vymezena v § 16 odst. 2 → školského zákona
- **stupeň podpory** – vyjádření míry organizační, pedagogické a finanční náročnosti → podpůrného opatření; podpůrná opatření se člení podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů
- **plán pedagogické podpory** – → podpůrné opatření pro první stupeň podpory, závazný dokument napomáhající zajištění → podpůrných opatření u žáka
- **IVP** – podpůrné opatření od druhého stupně podpory, závazný dokument napomáhající zajištění → podpůrných opatření u žáka; jeho obsah vychází ze → školního vzdělávacího programu a umožňuje úpravy → vzdělávacího obsahu podle možností žáka

Klíčové kompetence a jejich akceptace učitelem při plánování a realizaci výuky

- 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
- učivo je až druhotné, stejných kompetencí je možno dosáhnout prostřednictvím různého učiva

Okruhy k SZUZ

- osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces
- 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
- **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 nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
 - vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
 - samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
 - ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
 - kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí
- **kompetence komunikativní**
Na konci základního vzdělávání žák:
 - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí 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

Okruhy k SZUZ

- 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 řešený problém použít
 - získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu
 - vytváří a upravuje digitální obsah, kombinuje různé formáty, vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků
 - využívá digitální technologie, aby si usnadnil práci, zautomatizoval rutinní činnosti, zefektivnil či zjednodušil své pracovní postupy a zkvalitnil výsledky své práce
 - chápe význam digitálních technologií pro lidskou společnost, seznamuje se s novými technologiemi, kriticky hodnotí jejich přínosy a reflektuje rizika jejich využívání
 - předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím s negativním dopadem na jeho tělesné a duševní zdraví i zdraví ostatních; při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky
- z konkrétního ŠVP (s. 13): <http://www.vejrostova.cz/wp-content/uploads/2020/10/%C5%A0koln%C3%AD-vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD-program-pro-z%C3%A1kladn%C3%AD-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.pdf#%5B%7B%22num%22%3A131%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C90%2C440%2C0%5D>

Problematika školní úspěšnosti žáka

- školní úspěšnost je velmi diskutovaný a stále nedostatečně objasněný pojem
- podle Pedagogického slovníku může školní úspěšnost znamenat:
 1. Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje pozitivním hodnocení žákova prospěchu.
 2. Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, ale i dílem učitele, výsledkem součinnosti obou aktérů.
 3. Moderní pedagogika upozorňuje, že školní úspěšnost žáků je ovlivněna také rodinným prostředím, sociokulturním prostředím, klimatem školy, klimatem třídy → školní neúspěšnost, postoj ke škole.
- při řešení školní úspěšnosti se školní psychologové věnují především jejímu opaku, **školní neúspěšnosti**, její prevenci i řešení a vyhledávání žáků ohrožených studijním selháváním.
- **školní neúspěšnost** bychom tedy mohli definovat jako nezvládnání nároků školy, z pohledu tradiční pedagogiky i laické veřejnosti jde především o nevyhovující výsledky a nedostatečný prospěch, nicméně psychologický pohled zahrnuje kromě nevyhovujících výsledků také vytváření negativních postojů k samotnému učení, učitelům a celkově vzdělávání
- školní neúspěšnost bývá často rozdělována na:
 - a) **absolutní** – odkazuje ke školním výsledkům žáka a vyspělosti jeho rozumových schopností
 - b) **relativní** – odkazuje k selhávání z mimointelektových, a tedy řešitelných důvodů (např. kvůli nevhodnému stylu učení, nedostatečné míře motivace či nadměrné únavě) (pro další její důvody viz některé z faktorů ovlivňujících školní úspěšnost v tomto článku níže).
- důležité je také to, zda žák sám sebe považuje za úspěšného nebo neúspěšného → různé studie ukazují, že žáci svůj úspěch posuzují především ve srovnání s referenční skupinou, což může vést k vnímání gymnazisty sebe samého jako neúspěšného
- faktory ovlivňující školní úspěšnost:
 - nezbytným předpokladem pro úspěch ve škole je školní zralost dítěte, která vymezuje biologickou, psychickou i sociální zralost dítěte
 - jako další vnitřní faktory bychom mohli uvést:

A. VNITŘNÍ

- **biologické faktory** – smyslové vady, tělesná postižení, specifické poruchy učení a pozornosti, ke školní neúspěšnosti mohou obzvlášť přispívat, nejsou-li diagnostikovány a žákovi není věnována péče směřující k jejich kompenzaci
- **vývojové změny** – emoční labilita, mimoškolní zájmy, nestále sebehodnocení
- **celkový stav** – celkovým stavem je zamýšlen fyzický i psychický stav žáka, který může být negativně ovlivňován nemocí, únavou, stresem či jinou psychickou nepohodou
- **motivace** – motivace relevantní ke školní úspěšnosti je poměrně komplexní, zahrnuje potřebu učit se nové věci a poznávat, potřebu smysluplné činnosti a potřebu uplatňovat své schopnosti na maximum. Dále žák více benefituje z motivace na ovládnutí dovednosti či samotné učení než z motivace ke splnění úkolu
- **styl učení** – k dosažení školních úspěchů je potřeba aplikovat vhodné styly učení. Vyvíjejí se z vrozeného základu kognitivního stylu, jsou relativně nezávislé na učivu, a žáci si je obvykle neuvědomují a nereflktují; považují své postupy za přirozené a samozřejmé. Rozbor postupů žáka při učení nám může ukázat, co a jak se učí, kdy jeho styl učení funguje a kdy ne, jaký je v důsledku toho jeho postoj k učení atd.
- **schopnosti a osobnostní vlastnosti** – kromě inteligence ovlivňuje úspěšnost také extraverte a stabilita
- **sebepojetí a vnímání akademická účinnost** – vnímaná osobní účinnost, přímý vliv na výsledky dosahované ve škole. Bandurův koncept rozšiřuje vnímaná akademická účinnost, tedy přesvědčení o vlastních schopnostech, které žák potřebuje k dosažení studijních výkonů. Vnímaná akademická účinnost se

Okruhy k SZUZ

dotýká nejen emočního prožívání a motivace ke studiu, ale i použitých učebních strategií.

B. VNĚJŠÍ

- **rodinné prostředí** – sociokulturní úroveň rodiny, vzdělání rodičů, jazyková vybavenost a s tím související příslušnost k národní menšině apod.
- **sociální klima třídy a školy** – pozitivní třídní klima a skupinová koheze zajišťuje příznivé podmínky pro učení se → žáci mají chuť si pomáhat, účastnit se dění ve třídě, vznikají přátelství, samotná příslušnost ke třídě je pro ně prestižní, při stoupající atraktivitě třídy se uvolňuje atmosféra, komunikace se zintenzivňuje a žáci se stýkají i mimo vyučování
- **učitel** – vzájemná důvěra, minimální vyvolávání stresových situací a další
- **riziková jedinci ve třídě:**
 - V každé třídě se najdou žáci, kteří z různých důvodů zaslouží mimořádnou pozornost, protože je potenciálně ohrožena jejich školní úspěšnost, ať přímo nebo nepřímo. Přímo se může problém žáka vztahovat ke studiu, nepřímo přes zapadnutí do třídy a vztahy se spolužáky i učiteli.
 - výrazně starší žáci, studijně neúspěšní žáci, žáci, kteří propadli, integrovaní žáci, talentovaní žáci, výrazně maladaptovaní žáci, outsideri třídy, „sedé dítě“ (přehlížený žák, na nějž se nebere ohled při rozhodování, pro ostatní je nečitelný), žáci léčící se na psychiatrii, žáci z jiného etnika nebo z jiného sociokulturního prostředí, sociálně nezralý žák, žák s jinou referenční skupinou, žák z dětského domova, žák s jinou než heterosexuální orientací
- **prevence studijního selhávání:**
 - školní psycholog – prevence studijních problémů, podílí se na řešení výchovných, rodinných, sociálních i osobních problémů žáka, které mohou ovlivňovat jeho školní úspěšnost. Školní psycholog provádí depistážní šetření, při kterém se snaží identifikovat žáky se specifickými poruchami učení aj., následně s žáky pracuje formou různých podpůrných opatření, spolupracuje s pedagogy, rodiči a odbornými poradenskými zařízeními
- **školní neúspěšnost, typy studijních problémů:**
 - **náhlé, krátkodobé zhoršení** – bývá často reakcí na změnu a je tedy projevem snížené schopnosti odolávat zátěži. Změny se mohou týkat místa bydliště, situace v rodině či ve třídě. Je možné upravit způsob domácí přípravy, snažit se o opravu známek, sehnat doučování atd. Pokud nejsou krátkodobé problémy řešeny, mohou přerůst v dlouhodobé.
 - **dlouhodobé zhoršení** – může být způsobeno mnoha okolnostmi od dlouhodobých zdravotních či psychických problémů přes specifické poruchy učení až po nefunkční rodinné prostředí. Řešení by mělo být systematické a mělo by proběhnout ve spolupráci s PPP nebo SPC.
 - **zhoršení v jedné oblasti** – může znamenat nerovnoměrný vývoj, specifické poruchy učení či narušení vztahu s vyučujícím konkrétního předmětu či předmětů

Utváření sebepojetí a sebevědomí žáka a jejich vliv na školní výkonnost a prožívání žáka

- **sebeпоjetí:**
 - představa jedince o svém já, vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je sociálním světem ovlivňována, je jedincem před světem bráněna
 - zahrnuje v sobě představy, myšlenky, postoje, přání, pocity, tedy to, co si žák o sobě myslí, co k sobě cítí, co si o sobě představuje.
 - sebepojetí žáků se vyvíjí postupně především na základě reakcí a chování ostatních lidí (rodiče, učitelé, sourozenci, kamarádi), v interakci s druhými a prostředím
 - problematika sebepojetí je doprovázena terminologickou nejednotností, sebepojetí je často označováno jako sebeobraz, sebeschéma či sebehodnocení
 - Sebeпоjetí je základním činitelem psychické regulace chování jedince. Uplatňuje se prostřednictvím složek, jako jsou **sebehodnocení** (je jádrem sebepojetí a je charakteristické dvěma póly: spokojeností a nespokojeností se sebou samým, které si žák tvoří na základě svých úspěchů a neúspěchů), **sebevědomí** (odráží pocit vlastní ceny a ovlivňuje, které činnosti bude žák upřednostňovat a naopak, kterým se bude vyhýbat, aby nebyla jeho osobní cena ohrožena), **sebeúcta** (je odrazem citového vztahu

Okruhy k SZUZ

k sobě; jak si jedinec sám sebe váží, jak je se sebou spokojený) a **sebedůvěra** (vyjadřuje víru v úspěšnost při aktivitách v životě a vztahuje se především k výkonům a realizaci plnění úkolů), **reálné či ideální já** (Ideální já (ego) představuje to, čím by jedinec chtěl být, reálné já (ego) to, za koho se jedinec považuje), **vědomí osobní účinnosti** (self-efficacy, důvěru ve vlastní schopnosti a dovednosti při zvládnání určitého úkolu či výkonu)

- sebepojetí má značný vliv na duševní zdraví či nemoc. Pozitivní sebepojetí je známkou duševně zdravého jedince, zatímco negativní sebepojetí souvisí s maladaptací, depresí a dokonce se sociopatickým chováním.
- ve škole se lze setkat se situacemi, kdy žákově sebepojetí snižuje učitel (Golem-efekt), ale též spolužáci (šikanování)
- přestože je vývoj sebepojetí primárně identifikován s rodinným prostředím, respektive s rodiči, postupem času dochází k přesunu do školního prostředí, se kterým žákově sebepojetí koresponduje.
- Z pohledu školy jsou sebepojetí připisovány dva důležité významy. Nejprve je sebepojetí charakterizováno jako produkt výchovně vzdělávacího procesu, a zároveň je podstatným determinantem dalšího průběhu
- hlavní ohnisko školního sebepojetí je spatřováno ve školním výkonu, kdy žáci své výkony vzájemně hodnotí a porovnávají
- ve skutečnosti je školní úspěšnost podmíněna celkovým vývojem sebepojetí, který by měl odpovídat a korespondovat s dosaženým věkem dítěte, v tomto případě hovoříme o období dospívání. Další rovinou, která ke vztahu sebepojetí školní úspěšnosti neodmyslitelně patří, je potřeba úspěchu, přičemž jeho následné dosažení se promítá do celkového vztahu jedince ke svému vlastnímu Já

Zdroje:

Lemrová – skripta Pedagogická psychologie

Obst – skripta Obecná didaktika

Prášilová, Nábělková – přednášky a semináře ze Školní didaktiky – kurikulum

https://wikisofia.cz/wiki/12_Psychologick%C3%BD_rozbor_%C5%A1koln%C3%AD_%C3%BAsp%C4%9B%C5%A1nosti_a_prosp%C4%9Bchu_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF - je čerpáno ze zdrojů, které jsou uvedeny

v seznamu literatury, z kterého máme vycházet

https://is.muni.cz/th/bgrl2/TV_DP.pdf

Otázka č. 3

Funkcionálnost a intencionálnost výchovného pôsobení. Práce učitele s výukovými cíli, učebními úlohami a jejich taxonomiemi v přípravné, realizační a verifikační fázi výuky.

Psychologické otázky hodnocení žákovy chování a výkonu, jeho vliv na sebehodnocení a utváření jeho osobnosti. Psychologická problematika školní klasifikace. Sebehodnocení žáka, formování aspirační úrovně.

- ve výchovně-vzdělávacím procesu působí dvě složky

→ **nezáměrná složka** vycházející např. z klimatu třídy, prostředí, z metod a přístupu pedagoga apod. = **nepřímé výchovné působení** = **funkcionální složka**

- nejčastěji je spojována s mimoškolními aktivitami

- ve škole je však také **nepostradatelná**, učitel ji nesmí opomíjet!

→ **záměrná, plánovitá a organizovaná** činnost pedagoga

= **přímé výchovné působení** = **intencionální složka**

- nejčastěji realizovaná právě ve škole za přítomnosti učitele

- vychází z učitelova záměru, z cílů vzdělávání

→ **intencionálnost** tedy zahrnuje ten rozměr výchovy a vzdělávání, které učitel plánuje a vědomě je organizuje a řídí, **funkcionálnost** pak takový rozměr, který není přímo plánovaný a realizovaný pedagogem, ale vyplývá jako „vedlejší produkt“ z různých složek výchovného procesu, popř. je výsledkem vhodně nastaveného prostředí

- na funkcionalním rozměru se podílí řada různých vlivů (klima ve třídě, prostředí školy, povahové rysy, styl a přístup učitele...)

- pro intencionální složku vzdělávání jsou rozhodující **cíle** → od nich se pak odvíjí podoba edukačního procesu

VÝUKOVÉ CÍLE

- představují základní kámen edukačního procesu

= představa o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků ve všech třech oblastech, kterých má být dosaženo v procesu výuky v určitém čase

→ musí být **konzistentní** = nižší cíle by měly odpovídat vyšším

kontrolovatelné = měly by vždy obsahovat požadovaný výkon žáka, podmínky, za nichž má výkonu dosáhnout a normu výkonu, aby bylo možné vyhodnotit úspěšnost

přiměřené = odpovídající věku a schopnostem žáků

komplexní

→ **komplexnost** cíle znamená, že v sobě zahrnuje **všechny tři složky**:

1. kognitivní = složka zahrnující myšlení, kognici, poznání

- týká se **vědomostí (faktů a vztahů** mezi nimi), **myšlenkových operací**, částečně též intelektuálních **dovedností**

- často je vnímána jako hlavní složka edukačního procesu, ale fakticky nemůže a ani by neměla být jediná!

2. postojovou = sleduje, nakolik si žák zvnitřnil určité postoje, hodnoty, nakolik se s nimi identifikuje

- týká se především **postojů**, částečně některých **dovedností** (sociálních, afektivních) a **návyků**

- velký vliv mívá nepřímá (funkcionální) složka edukace

- je velmi obtížné vyhodnotit, nakolik si žáci skutečně zvnitřnili zamýšlené postoje → postojové cíle sice jsou součástí kurikula (zejména u výchov a průřezových témat), ale často bývají učiteli opomíjeny, protože je nejde testovat

3. psychomotorickou = zahrnuje nácvik praktických dovedností

- týká se především **dovedností** (senzomotorických, motorických), **návyků**

- při hodnocení se sleduje především míra zautomatizování činnosti

- existuje mnoho důvodů, proč by měl učitel s cíli pracovat ve všech fázích výuky

- nejčastěji zmiňované jsou:

- pokud učitel neví, čeho chce při výuce dosáhnout, nemůže smysluplně plánovat hodinu a vybírat vhodné metody

Okruhy k SZUZ

- stanovení cílů pomáhá objektivnějšímu a spravedlivějšímu hodnocení výsledků
- znát cíl není důležité jenom pro učitele, ale i pro žáka – vědomí, čeho a proč se snaží dosáhnout, je významný motivační faktor a pomáhá i při sebehodnocení žáků

A) Výukové cíle v přípravné fázi výuky

- na základě cílů učitel volí vhodné **metody, formy** a připravuje soubor **učebních úloh**, kterými má cíl hodiny naplnit
- při promýšlení cílů slouží jako pomůcka **taxonomie cílů** = umožňují lepší uzpůsobení cílů potřebám konkrétní třídy a zajišťují konzistentnost
 - podle schopností žáků volí učitel cíle na odpovídající úrovni taxonomie
 - dílčí cíle by měly vždy odpovídat úrovni obecnějšího cíle
 - (např. můžeme dílčími cíli vést žáky od nejnižších úrovní k vyšším)

Bloomova taxonomie = pro kognitivní cíle

- 1. znalosti** = zapamatování a reprodukce poznatků
 - *definuj, doplň, napiš, opakuji, pojmenuj, popiš... kdo, kde kdy, jak, kolik...*
 - *který z uvedených...? jak se nazývá...? kde se narodil...?*
- 2. porozumění** = schopnost vysvětlit jev vlastními slovy, odlišit důležité od nedůležitého, zasadit do souvislostí – prokazuje pochopení a schopnost užití poznatků
 - *ilustruj, dokaž, vysvětli vlastními slovy, vyber, srovnej, oprav, vypočítej, zkontroluj, změř...*
- 3. aplikace** = použití nabytých poznatků v nové situaci
 - *načrtni, navrhni, naplánuj, sestroj model, uspořádej, uveď příklad...*
 - *kde můžeme najít? co bys dělal v podobné situaci? k čemu slouží...?*
- 4. analýza** = objasnění vztahů mezi prvky, rozlišení faktů a názorů, významných a nevýznamných informací apod.
 - *rozhodni, rozliš, analyzuj, rozděl, najdi hlavní myšlenku, společné znaky...*
- 5. hodnocení** = posouzení a vyjádření vlastních myšlenek, poznatků, postupů, (i názorů na cizí myšlenky, hodnoty, postoje), zhodnocení na základě nějakého kritéria
 - *obhaj, oceň, porovnej, posuď, vyber, vyvráť... ověř, doporuč, rozhodni...*
 - *jak byste se cítili, kdyby...? co si myslíte o...? co byste ocenili...?*
- 6. syntéza** = vlastní tvorba, kombinování prvků, informací do nového celku, vyvozování závěrů
 - *napiš, navrhni, organizuj, shrň, vymysli, vytvoř, napiš, sestav, namaluj...*
 - *co by se stalo, kdyby...? jaké by mohlo být pokračování...? co bychom mohli udělat, aby...? co by se změnilo, kdyby...?*

- Bloomova taxonomie pracuje s **aktivními slovesy** = označují očekávaný výkon žáka
- různým úrovním odpovídají různá slovesa = pomáhají s klasifikací cílů i návrhem vhodných učebních úloh

ALE: jsou **závislá na kontextu**, jedno sloveso může fungovat ve více kategoriích!

- při návrhu učebních úloh zaměřených na kognitivní složku pak Bloomovu taxonomii doplňuje **taxonomie D. Tollingerové:**

- 1. úlohy zaměřené na pamětní reprodukci poznatků**
- 2. úlohy zaměřené na jednoduché myšlenkové operace** (zjišťování faktů, vyjmenování a popis, porovnání, rozlišení, třídění, zjišťování vztahů atd. = odpovídá úrovním 2 a 4)
- 3. úlohy zaměřené na složité myšlenkové operace** (překlad, výklad, indukce, dedukce, argumentace, hodnocení atd. = odpovídá úrovním 4 a 5)
- 4. úlohy zaměřené na sdělení poznatků** (odpovídá úrovni 3 a 5)
- 5. úlohy zaměřené na produktivní myšlení**

- úroveň úlohy podle Tollingerové by měla přibližně odpovídat zamýšlené úrovni cíle podle Blooma, pokud má být tento cíl naplněn

- při posuzování, nakolik soubor úloh odpovídá zamýšlenému cíli, se postupuje v několika krocích:

- 1. taxace** = posouzení náročnosti každé úlohy, každé se přiřadí odpovídající úroveň
- 2. výpočet indexu variability** = posouzení různorodosti souboru (počet typů/počet úloh)
- 3. zjištění operační hodnoty souboru** = posouzení náročnosti souboru jako celku
- 4. zjištění didaktické hodnoty** = konečné posouzení, zda úlohy skutečně odpovídají svou úrovní úrovni cíle

Okruhy k SZUZ

→ tímto způsobem si může učitel už během přípravy teoreticky ověřit, zda je jím zamýšlený kognitivní cíl realizovatelný a zda úlohy, které si připravil, skutečně povedou k naplnění tohoto cíle

Niemierkova taxonomie = pro postoje cíle (2 úrovně, každá rozdělená na 2 stupně)

1. úroveň: **účast na činnosti** = pasivní zapojení
podjímání se činnosti = aktivní účast
2. úroveň **naladění se k činnosti** = kladný postoj k nějaké činnosti, vlastní zájem
systém činnosti = činnost se stává trvalou součástí osobnosti, koníčkem, něčím, čemu se žák věnuje organizovaně, systematicky, sám se v této oblasti rozvíjí

Kratwihlova taxonomie = pro postoje cíle (5 postupných úrovní)

1. **přijímání** = pasivní účast
2. **reagování** = aktivní účast
3. **hodnocení** = pozitivní vztah k činnosti, žák ji hodnotí jako zajímavou, zábavnou
4. **integrace hodnot** = pozitivní vztah je doplněn tím, že jde o něco potřebného, důležitého
5. **zvnitřnění**

Daveyho taxonomie = pro psychomotorické cíle

1. **imitace** = žák pouze napodobuje činnost podle učitele
2. **manipulace** = žák dokáže postupovat podle slovních pokynů, návodu, sám volí vhodné metody
3. **zpřesňování** = žák je již samostatný, postupně se stává při své práci přesnější a rychlejší
4. **koordinace** = žák je schopný spojit několik následných činností a samostatně tak realizovat celý proces
5. **automatizace** = žák je již zcela samostatný při výběru metody, nástrojů, plánování činnosti atd., nepotřebuje dohled učitele, pracuje efektivně a bez zbytečného vynakládání energie

B) Výukové cíle v realizační fázi výuky

- v této fázi se učitel prostřednictvím učebních úloh a vhodně volených metod snaží naplnit cíle, které si stanovil v přípravě

- při realizaci je třeba pracovat s cíli také → především **ve vztahu k žákům**

→ **žáci by měli být seznámeni s cílem hodiny**

- souvisí s **autoevaluací** a s **motivací** → žáci by měli vědět, čeho konkrétně mají v hodině dosáhnout a proč, aby pro ně měla výuka **jasný smysl** a mohli sami **zhodnotit svůj pokrok**

- cíl stanovený „pro žáky“ se může do jisté míry lišit od cíle „pro učitele“

(např. pro učitele je cílem to, aby žáci samostatně vyhledali informace na internetu a dokázali vyhodnotit jejich užitečnost, pro žáky bude cílem uspět v didaktické hře, která po nich vyžaduje vyhledávání informací k doplnění tajenky)

C) Výukové cíle ve verifikační fázi výuky

- po realizaci zjišťujeme, nakolik se podařilo zamýšlené cíle skutečně naplnit

→ k verifikaci cílů dochází **v závěru výuky** (různými formami hodnocení, diagnostiky)

v průběhu realizační fáze (zjišťujeme, nakolik se nám daří cíle průběžně naplňovat)

- hodnocení dosažení cílů je opět důležité i pro autoevaluaci žáků → reflexe v závěru hodiny

→ pokud průběžná diagnostika, závěrečné hodnocení nebo sebehodnocení žáků ukáže, že cíle **nebyly naplněny**, je třeba **přehodnotit úroveň a cílů, pojetí a úroveň úloh, metody apod.**

→ neustále vyhodnocování výsledků (dosažení cílů) tak učitel pomáhá při zkvalitnění výuky

- nejčastěji k verifikaci slouží **hodnocení v závěru vyučovací jednotky/tematického celku**

- existují **různé formy a druhy hodnocení**

- základní dělení je na **formativní hodnocení**

normativní hodnocení

Okruhy k SZUZ

POZOR: normativní neznámá nutně klasifikaci známkami a formativní se nerovná slovní hodnocení – i slovní hodnocení může být normativní a existují různé způsoby, jak hodnotit formativně, i když slovní hodnocení je nejpoužívanější a nejčastější

- dále se rozlišuje např. diagnostické hodnocení = pro stanovení zvláštní vzdělávacích potřeb
- externí hodnocení = prováděné někým mimo školu
- neformální X formální hodnocení
- atd.

HODNOCENÍ ŽÁKŮ

- představuje nejčastější způsob kontroly, nakolik se podařilo naplnit cíl (tj. verifikace)
- v českém prostředí má nejčastěji podobu **klasifikace** (známkování)

slovního hodnocení

popř. další formy především na 1. stupni

(např. smajlíky, hvězdičky, černé puntíky apod.)

(Slovní hodnocení nezahrnuje pouze to, o kterém se obvykle mluví. Spadá sem např. i slovní komentář učitele ke slohové práci, při zkoušení u tabule apod. Tyto formy hodnocení jsou zcela běžné i u pedagogů, kteří trvají na tradiční klasifikaci, pouze nejsou považovány za „plnohodnotné“ hodnocení, ale jen jakousi nezávaznou zpětnou vazbu. Fakticky však i v těchto případech hodnotíme.)

- hodnocení má výrazné **psychologické dopady** na žáky

→ formuje aspirační úroveň

- hodnocení se spolupodílí na tom, jaký obraz má žák o svých vlastních schopnostech, jaké úkoly považuje za splnitelné a nesplnitelné, jaké možnosti dalšího rozvoje vnímá jako reálné
- konstantně dobré hodnocení může u žáků vytvořit pocit, že zvládnou všechno, naopak konstantně špatné hodnocení jim bere motivaci k dalšímu snažení

→ úzce souvisí s otázkou sebehodnocení

= schopnost hodnotit sám sebe umožňuje žákům realisticky zvážit své schopnosti a dovednosti a napomáhá tak při osobnostním vývoji → je důležité, aby hodnocení ve škole vedlo žáky i k sebehodnocení

→ může působit demotivačně

- velmi často je klasifikace používána jako systém odměny a trestů
(*snaž se, abys dostal jedničku – dávej pozor, nebo dostaneš pětku*)
- tento přístup může u žáků rozvíjet přesvědčení, že jediným důvodem, proč se snažit, je vyhnout se trestu, či získat odměnu pro sebe
- z dlouhodobého hlediska může být tento přístup k životu problematický, protože nevede žáky k zodpovědnosti, samostatnosti ani k pracovitosti, ale naopak ospravedlňuje podvádění a lenost

+ známky jsou pro žáky (zejména starší, 8. - 9. ročník) bez jakékoli hodnoty, často jsou mnohem důležitější pro rodiče, nebo pro „systém“ (přijetí na SŠ), než pro žáky, což dále posiluje demotivaci a odpor ke studiu

→ souvisí s otázkou **vnitřní vs. vnější motivace**

- klasifikace představuje **vnější motivaci** = je postavená na odměně a trestu
- **vnitřní motivace** je postavená na našem vlastním přesvědčení (tj. věnujeme se nějaké činnosti, protože nás baví, protože ji považujeme za důležitou, zajímavou apod.)
- vnitřní motivaci napomáhá **formativní hodnocení**

sebehodnocení

Otázka č. 4

TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY JAKO INSPIRACE PRO SOUČASNÉ VZDĚLÁVACÍ PRAXE NA ZŠ A SŠ

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

– jsou to školy, které se liší cíli, vzdělávacími obsahy, formami, metodami a celkovou organizací školního života

- proces změny je celkový – všichni, kteří se podílí na výchově a vzdělávání
- jsou to školy, které pracují na partnerském přístupu k dětem a respektu k jejich potřebám
- vytváří podmínky pro inovaci v organizaci vzdělávacího procesu i v obsahu vzdělávání
- mezi učitelem a žákem je rovnocenný vztah, uplatňuje se princip svobody
- celý systém výchovně vzdělávací práce je v souladu s přirozeným pracovním rytmem a způsobem osvojování skutečností
- chyba je běžná součást učení
- vyzvedávaná tvořivá aktivita a činnostní princip
- využití netradičních metod a forem práce
- poprvé se termín začal objevovat v 70. letech 20. století, kdy se objevují školy, které se snaží vyhovět požadavkům alternativních životních stylů nespokojených s organizací a obsahem veřejného školství

WALDORFSKÉ ŠKOLY

- systém pro základní i střední školy
- zakladatelem je Rudolf Steiner
- činnost vychází z antroposofie (nauka o člověku) – 3 sedmileté cykly ve vývoji žáků
- výuka probíhá v jednotlivých epochách – žáci si vedou epochové sešity a v jedné epoše se věnují
- důraz je kladen také na esteticko-výchovné činnosti a ruční práce intenzivně jednomu předmětu
- cílem je být školou současnosti a vychovávat pro budoucnost
- velkou roli má třídní učitel (tráví s žáky 8 let jejich studia)
- žáci jsou hodnoceni slovně
- těsná a funkční spolupráce s rodinami žáků – pravidelné slavnosti
- vlastní systém vzdělávání učitelů

MONTESORIOVSKÉ ŠKOLY

- zakladatelskou je Marie Montessori
- je to plán výchovy a vzdělávání, který plně respektuje jednotlivé vývojové etapy v životě dítěte
- vyučování probíhá ve věkově smíšených skupinách – spolupráce, bezpečnost, ohleduplnost, ticho, klid a láska
- probíhá integrace handicapovaných dětí
- role učitele je postavena na nenápadné pomoci a taktní pomoci, snaha, aby učitel pracoval s jednou třídou více let
- heslem je „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“
- využití projektového vyučování, důraz na rozhovor v kruhu, poslední hodina je věnovaná odbornému vyučování
- žáci jsou hodnoceni pomocí dopisů se slovním hodnocením na konci pololetí
- velmi důležitá je spolupráce s rodiči

JENSKÉ ŠKOLY – JENSKÝ PLÁN

- zakladatelem je Peter Peterson
- cíle má být dosaženo na základě vzájemné pospolitosti
- klasická třída je zrušena a pracuje se ve skupinkách
- práce se skupinkách se řídí týdenním plánem – žáci si vyberou téma, to je tvořeno z aktuálních problémů)
- ve skupinách se dosahuje životní pospolitosti, která se odehrává se školním domově
- velký důraz je kladen na svobodnou individuální práci
- cílům a obsahu je uzpůsobeno školní prostředí
 - škola = školní obec, školní domov
 - třída = školní obytný pokoj

Okruhy k SZUZ

- formy výuky – rozhovor, hra, práce, slavnosti
- žáci jsou hodnoceni slovně
- důležitá je spolupráce žák-učitel-rodě

FREINETOVSKÉ ŠKOLY

- zakladatelem je Célestýn Freinet
- práce je nejzákladnějším principem -> školy mají pracovní charakter
- základním principem je aktivnost dítěte, radostná a tvůrčí atmosféra
- práce má individuální charakter
- neexistuje školní plán – tvoří se společný týdenní plán a individuální pracovní plán činností
- žáci mají za úkol pozorovat věci mimo školu – získávají tak poznatky
- žáci vychází z toho, co je zajímavé – zájmové komplexy -> vytváří se aktuální témata pro žáky
- učebnice nahrazuje práce s volným textem
- žáci zpracují 2 témata a pak vytvoří noviny -> nejzajímavější témata se pak dají do školních novin – možnost vyjádření žáků
- princip svobody vyjadřování
- slovní hodnocení
- prostřednictvím třídní rady se komunikuje s rodiči

DALTONSKÝ PLÁN

- zakladatelskou je Helen Parkhurstová
- základní i střední školy
- 3 základní principy – volnost, samostatnost, spolupráce
- mezi učitelem a žákem je harmonogram
- hlavní myšlenkou je odlišná organizace vzdělávání
- daltonské bloky – 2 hodinovky 1-2 x týdně
- žák rozhoduje o své samostatné práci i tempu práce
- ideály: samostatnost, plánování práce, sebevědomí, zpevňování vědomostí, prohlubování a rozvíjení tvořivosti, vyloučení frustrace
- do Československa se dostal díky Václavu Příhodovi

REFLEXE SPECIFICKÝCH PŘÍSTUPŮ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL V AKTUÁLNÍCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH

- principy tvůrčího prostředí a samostatnosti jsou zahrnuty v pojetí základního vzdělávání v RVP ZV – z nichž vychází ŠVP
- poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb dle možností a zájmů každého žáka je charakteristické pro všechny alternativní školy (individualismus je charakteristický pro daltonský plán)
- na 2. stupni ZŠ je vzdělávání budováno na rozvoji zájmu žáků -> důraz na samostatný výběr témat montesori – v tradiční ZŠ se nejedná o to, že by žáci sami vymýšleli, co se budou učit, ale učitel může žákům navrhnout několik různých témat, kterými se mohou zabývat, učitel má však stále poslední slovo a vůdčí roli
- montesori školy jsou vhodné pro handicapované děti – dnes jsou do běžných základních škol inkludovány děti s různým handicapem, jsou pro ně tvořeny individuální vzdělávací plány, které odpovídají jejich potřebám a možnostem
- v rámci klíčových kompetencí jsou vedeni ke vzájemné komunikaci -> jenský plán je postaven na komunitní pospolitosti a vzájemné komunikaci
- v rámci kompetence k učení žáci využívají efektivní zdroje pro učení, vyhledávají a třídí informace -> ve valdofských školách v rámci epochového vyučování musí také pracovat s informacemi a efektivně pracovat se zdroji informací, kriticky výsledky práce hodnotí
- freinetovské školy jsou založeny na práci jako nejzákladnějším principu – v rámci rozvíjené pracovních kompetencí se učitelé snaží vést žáky k výběru a účinnému použití vhodných pracovních materiálů – musí se rozhodnout sami, práce musí být kreativní

ÚLOHA EMOCÍ A MOTIVACE V PROCESU UČENÍ

EMOCE A UČENÍ

- emoce velmi ovlivňují proces učení
- jsou aktivním činitelem dění (jestliže žáci věří, že úkol vyřeší – jsou-li sebevědomí, může jim tato emocionální stabilita pomáhat při učení)
- vzájemná kooperace
- emoce -> myšlení (když cítím negativní emoce, moje myšlení bude negativní)
- myšlení -> emoce (způsob myšlení ovlivňuje naše emoce – uklidnění, že něco zvládnu)

Okruhy k SZUZ

- Jakým způsobem ovlivňují emoce výukový proces?
 - ovlivňují atmosféru třídy
 - klima třídy
 - socializaci
 - humanizaci – v rámci výukového procesu vzděláváme a vychováváme – vychováváme skrze emoce (jak se mají chovat)
 - individualizaci
 - osvojování si znalostí a dovedností
- pozitivní emoce (když jsem v tu chvíli spokojený) podporují smysl pro detail a organizování myšlenek a vedou k flexibilnímu myšlení (využití kreativity)
- negativní emoce celkově snižují připravenost organismu ke kognitivní činnosti
- negativní emoce zužují momentální myšlenkově akční repertoár člověka
- obzvláště špatně se lidé učí, když cítí strach – mozek není schopen ukládat si nové informace dobře
- emocionálně pozitivně vnímaný materiál bude zapamatován a uchován snadněji než materiál negativně nebo neutrálně
- intenzita emocí, ať už jde o pozitivní či negativní emoce, může paměť paralyzovat – intenzita emoce může způsobit, že se pamatují hůř
- efekt kongruence s náladou způsobuje, že si lidé snadněji zapamatují materiál, jejichž obsah odpovídá jejich aktuálnímu emocionálnímu ladění
- emoce rozhodují, která informace je pro jedince významná a která méně
- podobný efekt pozitivních a negativních emocí, jako je tomu u předchozích kognitivních procesů
- u pozitivních emočních stavů, jako je subjektivní pohoda, převažuje rozšíření rozsahu pozornosti
- negativní emoce potom způsobují zúžení rozsahu pozornosti

MOTIVACE A UČENÍ

- motivace je pohnutka k určitému jednání
- na jednání působí řada motivů
- dělení:
 - vnější** – test, zkouška, prestiž, odměna
 - vnitřní** – zájem, povinnost, potřeba činnosti
- vždycky je lepší mít vnitřní motivaci k učení – chtít se učit pro sebe a ne proto, že píšeme test
- vnitřní motivace – učím se, protože chci, radost a uspokojení z vykonávané aktivity
 - uspokojení svého zájmu, získat dovednost a schopnost
 - stav FLOW – absolutní pohlčení aktivitou
- vnější motivace – dělám to kvůli vnějším podnětům
 - učení je pouze prostředek k dosažení cíle

ÚSKALÍ VNĚJŠÍ MOTIVACE

- pořad je zakořeněný systém, že učíme formou odměn a trestů, a tím podporujeme jejich vnější motivaci nikoli vnitřní
 - selhávání některých žáků
- poskytnout příležitost k úspěchu na jakékoli nižší úrovni
- pochvala za jakýkoli úspěch
 - dlouhé čekání na výsledky – hodnocení co nejdříve po výkonu, aby děti neztratily motivaci
 - soutěž mezi studenty
- volit spíše soutěžení sám se sebou nebo skupinové cíle
- pochválit rozdíl oproti minulému výkonu
 - užívání pochvaly
- může vést k rozvoji šikany, když učitel někoho hodně chválí
- nedávat pochvalu jen za viditelné činnosti – může vést k opuštění vlastních nápadů a soustředění se jen na to, co je chváleno
 - kde je tlak vnější motivace příliš silný, může se u žáků objevit podvádění

MOTIVAČNÍ ČINITELÉ

- **zájem** – učivo je dobré zprostředkovávat rozmanitými způsoby, využívání pomůcek a v příznivém emočním klimatu

Okruhy k SZUZ

- **poznávání vlastních výsledků** – zlepšuje učení žáků a čím je žák podrobněji informován o svém výkonu, tím lépe se učí (už částečná znalost výsledků činnosti je silným motivačním činitelem pro budoucí učení)
- **odměna a trest** – motivační prostředek, jehož prostřednictvím se žák dovídá, zda je jeho činnost chvályhodná či ne, odměna podporuje i aktivitu žáků při učení

NUDA VE ŠKOLE

- současně se projevující frustrace, nezájem, nespokojenost a neurofyziologický stav nízké aktivity – nuda pocitujeme jako pocit vyčerpání (v posledním bodě se liší od prokrastinace – vede k aktivitě, která je zcela opačná, máme na to tělesnou energii)
- **fyzilogický** – útlum, ospalost, únava
- **afektivně** – prázdnota, nepříjemné pocity, odpor k činnosti
- **kognitivně** – vypnutí pozornosti, denní snění – přemýšlení o tom, co bych dělal někde jinde, jiné vnímání času (pomalejší posouvání ručičky)
- **behaviorálně** – strážení se do sebe, nevhodné chování až agrese
- **motivace** – náhradní aktivity, sebeaktivace, hledání úniku

PŘÍČINY STRESU VE ŠKOLE U UČITELE A U ŽÁKŮ

STRES = je stav, kdy na člověka doléhá nějaká zátěžová situace

- učitelská profese nepatří mezi snadné profese, z hlediska pracovní zátěže (což podle výzkumu Průchy ukazuje i průzkum mezi veřejností)

- příčiny stresu u učitelů:

A) postavení učitelů ve společnosti

- učitel si musí v každé hodině udržet kázeň, motivovat žáky k učení – je to v dnešní době stále obtížnější
- mnozí učitelé jsou pyšní na své povolání a dotýká se jich, když je profese ve společnosti profese shazována

B) nedostatek času

- učitelova práce nekončí s poledním zazvoněním – musí po vyučování opravovat sešity, vyplňovat třídní knihu, připravovat se na další vyučování
- učitel se i doma zabývá tím, co se událo ve škole

C) nároky kladené na učitele

- různé tlaky ze strany rodičů, vedení školy, inspektorů
- rychlé změny vzdělávacích projektů ze strany ministerstva a učitelé se musí přizpůsobit
- úsporná opatření

D) ve vztazích

- pracovní kolektiv
- vztahy a problémy v rodině

- příčiny stresu u žáků:

- přizpůsobení se změnám v životě (vstup do 1. třídy, přestup na 2. stupeň, na SŠ)
- velká očekávání ze strany rodičů (někdy také ze strany učitelů či dětí samotných)
- šikana (ať už od spolužáků, či starších žáků) – spojená s nadměrnými výkony žáka, s tím, že je z jiného kulturního či sociálně slabšího prostředí
- problémy s učením
- strach mluvit před ostatními žáky ve třídě
- fyziologické proměny

Otázka č. 5

• *Rozprava k předloženému portfoliu.*

• *Profesní kompetence učitele. Autodiagnostika a sebereflexe v práci učitele. Problémy začínajících učitelů v kontextu aktuálních výzkumů a aktuálních trendů české vzdělávací politiky. Další vzdělávání pedagogických pracovníků.*

• *Nároky výkonu profese učitele na psychické funkce a vlastnosti učitele. Nevhodné vlastnosti učitele, psychopatologické kategorie rizikové pro realizaci profese učitele.*

Profesní kompetence učitele

– integrovaný soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a osobnostních dispozic, který je předpokladem pro to, aby učitel kvalitně vykonával své povolání. Učitelská profese má mnoho dimenzí, obsahuje mnoho dílčích rolí: učitel má být zprostředkovatelem kultury, vychovatelem, rádcem, pomocníkem, znalcem oboru ...; profesní kompetence učitele je proto velmi obsáhlá, zahrnuje široké spektrum znalostí, dovedností, schopností, postojů a osobnostních dispozic

(Podle Obsta)

- kompetence odborně předmětové (vědecké základy daných předmětů)
- kompetence psychodidaktické (vytváření příznivých podmínek pro učení, dobré pracovní klima, řízení procesu žákovského učení),
- kompetence komunikativní (ve vztahu k dětem i dospělým sociálním partnerům školy)
- kompetence organizační a řídicí (plánování a projektování své činnosti, navozování a udržování řádu a systému)
- kompetence diagnostická (jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, jak mu pomoci)
- kompetence poradenská a konzultativní (zejména ve vztahu k rodičům)
- kompetence reflexe své vlastní činnosti (na základě analýzy vlastní činnosti umět modifikovat své chování, přístupy, metody)

kompetence učitele (podle Průchy)

- připravenost učitele vyrovnat se s nároky, které jsou na pedagoga kladeny
- využíván pojem **profesní kompetence** – ukládají zvládat vyučovací problémy s novými cíli, učivem i metodami; zvládat problémy se vztahem k žákům i k jejich individuálnímu vedení a vztahy s partnery mimo školu
- kompetence odborně předmětové → vědecké základy podmínkami
- kompetence psychodidaktické → podmínky pro učení
- kompetence komunikativní → vztah k dětem, světu i dospělým
- kompetence organizační a řídicí → schopnost plánovat a projektovat svou činnost
- kompetence diagnostická a intervenční → jak žák myslí, cítí, jedná a proč
- kompetence poradenské a konzultativní → vztahy k rodičům
- kompetence reflexe vlastní činnosti → činnost jako předmět analýzy, umět vyvodit důsledky

Autodiagnostika a sebereflexe v práci učitele.

Autodiagnostiku pedagogických činností lze považovat za proces, v jehož průběhu učitel cíleně a systematicky získává a zpracovává (analyzuje, zobecňuje a hodnotí) zpětnovazební informace.“ (Švec, 1994, s. 105, 106.)

Míra profesního sebepoznání má několik rovin (srovn. Švec, 1994, s. 106):

- deskriptivní (popisnou), učitel z vnitřních či vnějších zdrojů je schopen popsat (s určitou mírou objektivity zachytit) svoje činnosti,
- kauzální (příčinnou), učitel dokáže hledat a nalézat (objevovat) příčiny popisovaných jevů,
- inovační (rozvíjející), učitel je schopen hledat a vytvářet alternativní varianty výchovně vzdělávací práce, přinášet její „lepší“ řešení,
- zobecňující, učitel dokáže zobecnit principy své konkrétní pedagogické činnosti a konfrontovat je s teorií nebo dokonce tuto teorii obohatit (schopnost teoretické reflexe vlastní práce).
- důležité však zároveň je, aby na základě těchto informací učitel dovedl projektovat postup (plán) dalšího zkvalitnění svého pedagogického působení, a proto musí vědomě reflektovat jeho kvalitu. Je zřejmé, že základem autodiagnostiky učitelovy pedagogické činnosti je jeho sebereflexe.

Sebereflexe = uvědomování si svých učitelských poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zj. z řešení pedagogických situací

- kdy: po setkání s problémovou situací, při hodnocení výsledků za určité období, po vyzkoušení nového postupu; je-li podněcován k vyjádření názoru na aktuální pedagogický problém; setkává-li se s novými poznatky z pedagogiky, srovnává-li se s kolegy, je-li vyzván k sebehodnocení
- funkce: poznávací (uvědomění si jaký jsem učitel, jaké mám problémy a jak je řeším), zpětnovazební (uvědomění si reakcí žáků, rodičů, dalších učitelů), rozvíjející, preventivní (možnost promyslet si budoucí reakci na určitou situaci)
- metody: videozáznam, vzájemné hospitace, rozhovor se žáky, dotazníky, profesní deník

Jak využít výsledků autodiagnostiky:

- Při zpracovávání a využívání výsledků autodiagnostiky učitel postupně odpovídá na tři základní otázky:

a) jaká je moje pedagogická činnost (jaký jsem učitel);

b) jaká by měla být moje pedagogická činnost (jakým bych chtěl být učitelem, jak bych se měl změnit);

c) co musím udělat pro to, abych se takovým učitelem stal (abych se změnil).

Zdá se, že základem zpracovávání a využívání výsledků autodiagnostiky jsou sebereflekující otázky, jejichž obsah je dán zvolenou oblastí autodiagnostiky. V tomto procesu dochází jednak k sebehodnocení pedagogické činnosti a jednak k projektování jejího zkvalitňování a dalšího rozvoje. Při sebehodnocení pedagogické činnosti učitel srovnává získané zpětnovazební informace s požadavky na ni. Tyto požadavky vyplývají sice z kvalifikačních nároků na učitelskou funkci příslušné kategorie, ale měly by ve větší míře než dosud odrážet změny ve školské praxi, které kladou na učitele nové nároky. Inspirací v tomto směru se může stát i tvůrčím způsobem koncipovaná literatura (viz např. F. Tonucci 1991, G. Pike- D. Selby 1994). Obecnější požadavky na učitele v moderní škole zahrnují obvykle jeho kognitivní vybavenost, mimo kognitivní předpoklady (motivaci k učitelské profesi, aktivitu, kreativitu apod.) a přihlížejí i k podmínkám jeho práce (viz např. M. Zelina 1990).

Obecnější požadavky na pedagogickou činnost by měl učitel specifikovat pro vlastní práci, což je ovlivněno jeho dosavadními zkušenostmi, ale i motivací zdokonalovat se. Při vymezování individuálních požadavků na svou pedagogickou činnost stojí pedagog obvykle před otázkou, co znamená efektivně vyučovat (působit na žáky, komunikovat s nimi). Z názorů učitelů vyplývá, že "efektivnost jejich vyučování závisí na jejich odborných a pedagogických schopnostech, vědomostech a dovednostech, zájmu o žáky, schopnostech jednat s lidmi, dobrém slovním i písemném vyjadřování, cílevědomosti a trpělivosti" atd. Podle některých autorů efektivně vyučují ti učitelé, kteří poskytují žákům maximální příležitost učit se, aktéři flexibilně reagují na vznikající pedagogické situace (P. Silcock 1993). Setkáváme se však s dalšími kritérii efektivní výuky: připravenost na komunikaci se třídou, motivace žáků, efektivní komunikace se žáky, široké znalosti, respektování žáků (C. Ward-Criffin - B. Brown 1992). Je zřejmé, že naznačená kritéria efektivní výuky vyžadují podrobnější a

Okruhy k SZUZ

jasnější specifikaci. Na základě srovnání zpětnovazebních informací s požadavky na pedagogickou činnost (konkrétně vyjádřenými a individualizovanými) by učitel mohl dospět k tomu, v čem a jak by se tato činnost měla změnit (zdokonalit). Bude tedy projektovat (plánovat) způsoby zdokonalování pedagogické činnosti.

Problémy začínajících učitelů v kontextu aktuálních výzkumů a aktuálních trendů české vzdělávací politiky.

Dunn (sec. cit. in Cantu a Martinez, 2006) člení problémy začínajících učitelů do čtyř základních oblastí, kterými jsou **výukové problémy, organizační problémy, sociální problémy, materiální a technické problémy**. Výukové problémy se týkají samotné výuky a do této skupiny náleží především otázky disciplíny a motivace, hodnocení žáků či efektivního využívání různých výukových metod. Organizační problémy souvisí nejen s plánováním a organizací práce učitele, ale i se stavem konkrétních podmínek, ve kterých začínající učitel působí, tedy jaké podpory a vedení ze strany školy se mu dostává. Vztahy s rodiči, s ostatními kolegy a vedením školy, ale rovněž i vztahy s žáky pocházející z odlišných kulturních zázemí patří do oblasti problémů sociálních. Nedostatek materiálního a technického vybavení náleží do poslední skupiny zmíněných problémů. Sáenz-López, Almagro a Ibáñez (2011) specifikovali následující okruhy problémů: organizování a kontrola třídy, nízký sociální status předmětu, nedostatek učebních materiálů a pomůcek, vztahy, plánování, metodologie výuky.

Pfister (2008) kategorizovala zjištěné problémy na základě jejich společných znaků do šesti skupin. Konkrétně se tyto kategorie dotýkají výuky, zdrojů, plošného testování, byrokracie, kolegů a osobních záležitostí.

a) Výuka–kategorie, do níž náleží frekventovaná skupina problémů spojených s motivací žáků, spravedlivým hodnocením, vedením a řízením třídy, chováním žáků, přístupem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami či se spoluprací s žáky a jejich rodiči.

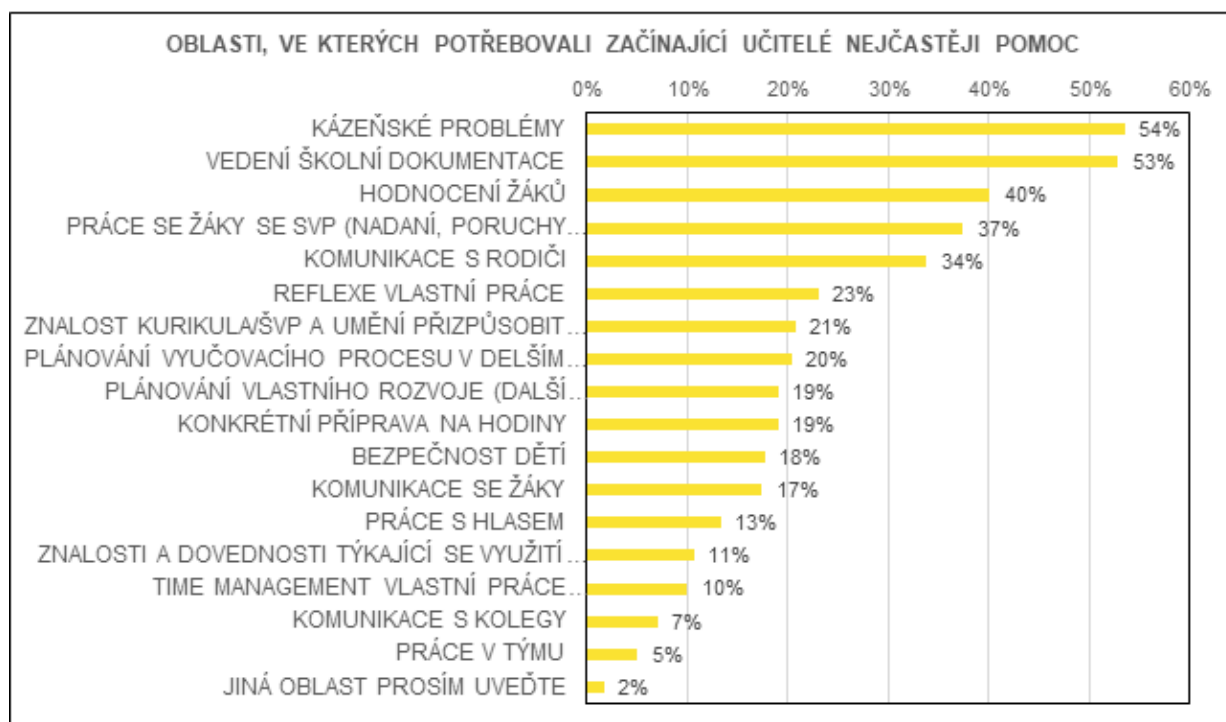
b) Zdroje–kategorie problémů dotýkající se získávání různých druhů materiální podpory potřebných pro výuku (např. kurikulární materiály, pomůcky, vybavení třídy).

c) Plošné testování–kategorie související s přípravou žáků na plošné testování ze strany státu.

d) Byrokracie–kategorie spojená s porozuměním a zabezpečením administrativních úkonů.

e) Kolegové –kategorie obsahující problémy s komunikací a spoluprací s ostatními učiteli.

f) Osobní záležitosti–kategorie týkající se organizace času a zvládání času u začínajících učitelů.



Zdroj: SYPO

- ze současných problémů bych zmínila zj. distanční výuku
- odkazy na více méně aktuální články a studie k problematice:

<https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>

https://www.researchgate.net/publication/343055635_Zacinajici_ucitel_jeho_potreby_a_uvadeni_do_praxe

<https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/banka-souboru/9533919.pdf>

<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2766602-zacinajici-ucitele-jsou-casto-na-vsechno-sami-zabranit-odchodem-ma-novy-system>

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Povinnost dalšího vzdělávání, kterým si učitelé obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci po dobu své pedagogické činnosti, je v zákoně o pedagogických pracovnících stanovena explicitně pro pedagogické pracovníky veřejných škol a škol zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Ministerstvo školství stanoví vyhláškou druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Ministerstvo vnitra nebo Ministerstvo obrany stanoví tyto podmínky pro pedagogické pracovníky škol, které zřizuje.

Absolvování dalšího vzdělávání může být součástí dalších kvalifikačních předpokladů nutných pro zařazení pedagogického pracovníka do určitého **kariérního stupně**.

Formy dalšího vzdělávání

Další vzdělávání se uskutečňuje:

- institucionálně na **vysokých školách**
- institucionálně v **zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** a v dalších zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem školství
- **samostudiem**

Druhy dalšího vzdělávání

Vyhláškou bylo institucionální další vzdělávání rozčleněno na **tři druhy**:

- **studium ke splnění kvalifikačních předpokladů**
- **studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů**
- **studium k prohlubování odborné kvalifikace**

Podrobnosti o jednotlivých druzích studia jsou uvedeny v samostatných oddílech.

Vyhláška stanovuje i délku trvání jednotlivých druhů dalšího vzdělávání. Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů a studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů se **ukončuje závěrečnou zkouškou** a u většiny z programů navíc obhajobou závěrečné písemné práce. Úspěšní absolventi všech programů dalšího vzdělávání získávají doklad ve formě **osvědčení** vydaného institucí, která vzdělávání pořádala.

Instituce poskytující další vzdělávání pedagogických pracovníků

Počet subjektů nabízejících další vzdělávání je velmi široký.

Některé programy dalšího vzdělávání učitelů mohou realizovat pouze **vysoké školy** v rámci celoživotního vzdělávání (viz dále jednotlivé oddíly o jednotlivých druzích vzdělávání).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků dále poskytují **zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků**, zapsaná ve školském rejstříku. Jsou zřizována zejména kraji, ale také obcemi, ministerstvy a soukromými a církevními subjekty. V roce 2019 jich bylo zapsáno 56.

Nejrozsáhlejší nabídku poskytuje dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků poskytuje Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní institut pro další vzdělávání a Národní ústav pro vzdělávání), zřizovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. **Národní pedagogický institut** (NPI ČR) má 13 krajských pracovišť, z nichž každé připravuje nabídku vzdělávacích programů pro svůj region. NPI ČR zajišťuje plánování a organizaci vzdělávacích programů, připravuje národní projekty, na něž čerpá prostředky z Evropského sociálního fondu, a je realizátorem tzv. vládních priorit v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, věnuje se také dalšímu vzdělávání poradenských pracovníků. Kromě praktické přípravy a realizace vzdělávacích programů se NPI ČR zaměřuje také na analýzu potřeb v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a na vlastní tvorbu koncepce v této oblasti. (Podrobnosti o institutu viz Správa a řízení na národní úrovni v kapitole 2.)

Vzdělávací programy jsou v současné době masivně podporovány finančními prostředky z **evropských strukturálních fondů** (OP Výzkum, vývoj a vzdělávání). Výhodou takto financovaných programů jsou minimální náklady ze strany škol i učitelů. Toto vzdělávání je totiž většinou bezplatné nebo si účastníci hradí pouze základní poplatky.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků poskytují i **další vzdělávací instituce** akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Akreditace se uděluje podle zákona o pedagogických pracovnících na základě žádosti fyzické nebo právnické osoby. Jako poradní orgán slouží ministerstvu akreditační komise. Akreditace vzdělávací instituce se uděluje na dobu 6 let, akreditace vzdělávacího programu na 3 roky. Ministerstvo školství kontroluje činnost v rámci akreditovaných programů a vede seznam všech akreditovaných vzdělávacích institucí a programů.

Nároky výkonu profese učitele na psychické funkce a vlastnosti učitele

Učitelova osobnost prochází vývojem po celý život, a to od rodinné výchovy, přes výchovu na základní, střední a výchovu na vysoké škole. Největší význam pro formování učitelské osobnosti však má jeho samostatná pedagogická činnost. Na základě dalšího sebevzdělávání si učitel vytváří soubor vypěstovaných pedagogických a metodických návyků a dovedností, které mu pomáhají přenášet teoretické poznatky do praxe.

K úspěšné učitelské činnosti patří: 1. Pedagogický talent 2. Pedagogické mistrovství (je možné se k němu postupně dopracovat) 3. Pedagogický takt¹⁰

Pedagogovy rysy osobnosti ovlivňující průběh i výsledky pedagogického procesu jsou tyto:

Tvořivost, tj. schopnost neustále hledat nové, neuspokojovat se s dosavadní úrovní, ale překonávat ji, přetvářet a měnit stav věcí. Jedině tvořivý pedagog má předpoklady vychovávat tvořivého jedince, který pouze nenapodobuje, ale hledá a nalézá nové, lepší, pokrokovější. Zásadový morální postoj, tj. pedagogovo myšlení, cítění i chování v duchu humanismu, demokratismu a vlastenectví, jeho kladný vztah k práci, jeho ukázněnost a pevná vůle.

Pedagogický optimismus, tj. pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení (důvěra ve výchovu), důvěra v žákovy síly (která posiluje žákovu zdravou sebedůvěru) a radostný přístup k práci.

Pedagogický takt, tj. ukázněnost v jednání se žáky, schopnost sebeovládání, spojení náročnosti na žáky s kulturními formami jejich vedení.

Pedagogický klid, tj. schopnost pracovat soustředěně, nespěchat, trpělivě žákům vysvětlovat problematiku tak, až ji pochopí. Pedagogické zaujetí (pedagogická angažovanost), které se odráží v citově kladném a aktivním pedagogově přístupu k látce i k pedagogické práci.

Hluboký přístup k žákům, láska k žákům, která se neprojevuje v patetických formách, nýbrž v kvalitě pedagogické práce, ve snaze co nejvíce poznat žáky, pochopit je a pracovat s nimi ve shodě s jejich

¹⁰ Víím, že jsme to v jedné hodině jenom krátce zmiňovali, ale bohužel se mi nepodařilo dohledat, kde a kdy to bylo.

individualitou. Pedagogův přístup žáci velmi brzy postihnou a jeho odměřenost, chlad a lhostejnost se ihned odráží v kvalitě jejich práce, v jejich poměru ke studiu.

Přísná spravedlnost, tj. požadavek nenechat nedostatky nebo přestupky bez povšimnutí, nepreferovat některé žáky, postupovat jednotně při hodnocení a klasifikaci, nepodléhat subjektivním náladám a především cizím vlivům (například intervencím).¹¹

Vedle časové náročnosti se v učitelské profesi objevuje i psychická náročnost. Projevuje se nejen v nalezení individuální míry ve vztahu k žákům, ale i v mnoha jiných situacích. Stresogenní podněty a zátěž můžou vést k občasným, chronickým nebo permanentním zátěžovým stavům (stresu). Některá povolání jsou vzhledem k charakteru svých profesních činností obecně chápána jako vysoce zátěžová (např. pilot, novinář, psychoterapeut nebo učitel). Všechny tyto profese mají společnou nutnost koncentrace, bezprostřední a vysokou zodpovědnost za výsledek práce, nezbytnost reagovat na právě vzniklou situaci, častý kontakt s lidmi apod. (Urbánek, 2005).¹²

Učitel by měl mít vlastnosti:

- **Pracovní** – Svědomitost, důslednost, vztah a láska k dětem
- **Intelektuální** – Tvořivé myšlení, logičnost, konkrétnost
- **Citově temperamentní** – Sebeovládání, trpělivost, optimismus
- **Společensko-charakterové** – Laskavost, srdečnost, porozumění, slušnost, ohleduplnost, uctivost
- **Charakteru a vůle** – Spravedlivost, cílevědomost, samostatnost, čestnost, upřímnost, zásadovost, vytrvalost¹³

Učitel se musí vyvarovat všech vlastností, které narušují objektivitu jeho rozhodování (např. vztahovačnosti nebo sentimentality). Žáci jsou schopni některé záporné vlastnosti učiteli odpustit, pokud jsou vyváženy jinými kladnými rysy.

Dovednosti učitele¹⁴

- (1) odborné znalosti a dovednosti související s jeho aprobací, vyučováním předmětem
- (2) pedagogické, didakticko-psychologické a manažerské dovednosti a znalosti pro přípravu, řízení a hodnocení e-výuky (E-learning je **výuka** s využitím výpočetní techniky a internetu)
- (3) informačně a komunikačně technologické dovednosti nezbytné pro aplikování ICT do e-výuky a pro její realizaci
- (4) jazykové kompetence (znalost cizích jazyků)
- (5) sociálně komunikativní kompetence (Černochová, 2003, s. 54)

Učitelské desatero

- 1) umět komunikovat se žáky, 2) dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka, 3) správně provádět individuální ústní zkoušení, 4) znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě, 5) umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích, 6) znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků, 7) znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody, 8) mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání, 9) znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení

¹¹ Čerpáno z: <https://map.ostrava.cz/wp-content/uploads/2017/05/Profilza%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%ADhou%C4%8Ditele.pdf>

¹² Čerpáno z: Diplomová práce: <https://theses.cz/id/b548ws/00172861-620185141.pdf>

¹³ Čerpáno z: https://is.muni.cz/el/1431/podzim2011/XS050/um/27345319/28508706/Ucitel_2011.pdf

¹⁴ Spíše navíc, ale nakonec jsem to připojila i k této otázce.

ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat, **10)** chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40).¹⁵

Nevhodné vlastnosti učitele, psychopatologické kategorie rizikové pro realizaci profese učitele

*Konkrétní výčet nevhodných vlastností učitele jsem nikde nenašla, proto bych nejspíše postupovala tak, že bych z kladných vlastností, které jsou popsány výše, udělala vlastnosti negativní – nevhodné vlastnosti učitele → nedůslednost, učitel není svědomitý, učitel je netrpělivý, pesimistický, klade na žáky nezvládnutelné nároky, učitel je arogantní, není ohleduplný, nezajímá se o žáky, učitel je příliš flegmatický, nezajímá se o nové přístupy, metody – nechce se nic nového učit, není spravedlivý, sám nedodržuje stanovená pravidla, není upřímný, není čestný, ani samostatný, není zásadový, nedokáže žáky vhodně motivovat, ho samotného práce učitele příliš nebaví, není v práci vytrvalý (pokud mu něco nejde, brzy to vzdá)!¹⁶ a další vlastnosti ...

Psychopatologické kategorie rizikové pro realizaci profese učitele¹⁷

Psychopatologie je jednou ze základních disciplín psychologie zabývající se duševními poruchami, psychickou tísní a abnormálním či maladaptivním chováním. Termín se nejčastěji používá v psychiatrii, v níž se patologie vztahuje k symptomům a průběhu nemoci.

- Mezi tyto kategorie mohou patřit lidé trpící: depresemi, schizofrenií, bipolární poruchou (střídá se stav mánie a deprese), demencí
Lidé trpící poruchami chování, lidé trpící poruchami osobnosti (např. paranooidní porucha osobnosti) ...

??? (toto jsou myšlenky, které jsem našla)

Zdroje:

- Jan Průcha: *Moderní pedagogika* (Portál, 1997, s. 216-217)
- Zdeněk Kalhous, Otto Obst: *Školní didaktika*
- Diplomová práce: *Problémy začínajících učitelů*

Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/ls58m/Diplomova_prace_Pinkova.pdf?fbclid=IwAR3cSk3ioArc-Uy6M7Vb7J27AErQjFOcU2NiQoZA0mSZMiWf2cXM3S881Y4

+zdroje uvedené přímo v textu

¹⁵ Čerpáno z: <https://theses.cz/id/b548ws/7638641>

Autorka DP odkazuje na: *Učitel. Příprava na profesi* (Grada, 2009), autorky Dytrtová, Krhutová

¹⁶ Jedná se spíše o mé myšlenky a úvahy. Můžete doplnit nebo s něčím nesouhlasit.

¹⁷ Tady opravdu nevím, hledala jsem docela dlouho, ale fakt moc nevím, co přesně sem zařadit. Tuším, že v žádném semináři jsme to neprobírali, pokud jsem se dobře dívala, pokud budete chtít, zkuste dohledat, ale mně se více najít nepodařilo.

Otázka č. 6

ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V POJETÍ RVP

POJMY:

ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI = žák, který k naplnění svých vzdělávacích potřeb potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí či jiných životních podmínek

- je vymezena v IVP

STUPEŇ PODPORY = vyjádření míry organizační, pedagogické a finanční náročnosti podpůrných opatření

- dělí se do 5 stupňů

- 1. stupeň musí rozpoznat učitel a konzultovat s třídním učitelem a výchovným poradcem – musí společně určit plán pedagogické podpory

- od 2. stupně je potřeba vyšetření SPC (speciálně pedagogického centra)

- od 3. stupně je sepsán IVP

- se žáky, kteří mají 4. a 5. stupeň se v běžných základních školách potkáme jen velmi zřídka

PODPŮRNÁ OPATŘENÍ = nezbytné úpravy organizace, obsahu, metod, forem, hodnocení a podmínek vzdělávání

PEDAGOGICKÁ INTERVENCE = vzdělávání uzpůsobené specifikům žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba zlepšit jeho výsledky učení

POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

- musíme brát zřetel na to, že vzdělávací potřeby žáků se liší

- pedagog musí své vzdělávací strategie přizpůsobit stanoveným podpůrným opatřením

- pravidla pro stanovení podpůrných opatření stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb.

- RVP je závazný rámec pro tvorbu ŠVP, podle ŠVP se vyučuje v běžné škole, pro žáky, kteří mají 1. stupeň se vypracuje na základě ŠVP PIPP¹⁸, žáci od 2. stupně podpory je podkladem pro tvorbu IVP

- na úrovni IVP je možné na doporučení ŠPZ upravit očekávané výstupy ŠVP či případně upravit vzdělávací obsah

- úpravy obsahu a realizace vzdělávání žáků od 3. stupně podpůrných opatření jsou předmětem metodické podpory¹⁹

- v ŠVP škola stanoví:

- pravidla, průběh tvorby, realizaci a vyhodnocování PIPP

- pravidla, průběh tvorby, realizaci a vyhodnocování IVP

- v ŠVP škola může stanovit:

- pravidla zapojení dalších subjektů do systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zájmové organizace, sponzoři...)

- zodpovědné osoby a jejich role ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

- specifikace provádění podpůrných opatření a úprav vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dělení či spojování vyučovacích hodin, odlišná délka vyučovacích hodin)

- pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají stanovená podpůrná opatření musíme zajistit:

- uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činnosti a stanovení vzdělávacího obsahu, forem i metod výuky

- všechna stanovená podpůrná opatření

- zajistit podmínky pro žáky, kteří nemohou vnímat vzdělávání sluchem

- formativní hodnocení žáků vzdělávaný podle podpůrných opatření

- spolupráci se zákonnými zástupci žáka, školním poradenským zařízením a odbornými pracovníky

- v odůvodněných případech odlišnou délku vyučovacích hodin

¹⁸ plán pedagogické podpory

¹⁹ pedagogům je zajištěna formou dalšího vzdělávání

SYSTÉM PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

PODPŮRNÁ OPATŘENÍ = nezbytné úpravy organizace, obsahu, metod, forem, hodnocení a podmínek vzdělávání

- cílem úprav je především vyrovnat podmínky pro vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny jeho problémy či potížemi, odlišným kulturním a sociálním prostředím, nepříznivým zdravotním stavem
- podpůrná opatření jsou stanovena školským zákonem
- podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat
- obsahují také speciální učebnice a kompenzační pomůcky

PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY = podpůrná opatření stanovená učitelem pro 1. stupeň podpory,

- sepisujeme pouze v případě:
že nefunguje komunikace mezi kolegy ve škole
pokud potřebujeme do vzdělávání zapojit rodiče

- plán stručně popisuje, v jakých oblastech má žák potíže (popis má být stručný, je záznamem pro pedagoga, jak s žákem pracovat)

STUPNĚ PODPORY

- dělí se do 5 stupňů, které vymezují vzestupně rozsah možné podpory žáků s tím, že vždy vycházejí z jejich vzdělávacích potřeb

- 1. stupeň
 - žákovy problémy by měl rozpoznat i běžný pedagog
 - kompenzují mírné potíže ve vzdělávání žáka (specifické potřeby žáka krátkodobé povahy)
 - za 3 měsíce musíme spolu s kolegy řešit, jak žák pracuje a jestli dál potřebuje podpůrná opatření
- 2. – 5. stupeň
 - už je potřeba vyšetření ŠPZ (školní poradenské zařízení)
 - o vyšetření ale musí požádat rodič, kterého k tomu vybídne škola
 - škola o vyšetření nežádá
 - vyšetření musí být vykonáno do 3. měsíců
 - zpráva ŠPZ obsahuje řadu citlivých údajů o žákovi (musí znát příčiny, citlivá data z rodinné anamnézy) -> nepřichází do školy, pouze ji dostávají zákonní zástupci
 - doporučení ŠPZ – obsahuje informace, jaká podpůrná opatření jsou žákovi určena -> musí být doručena do školy -> dostává i zákonný zástupce

DOPORUČENÍ ŠPZ

- obsahuje závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření
- k nim patří podpůrná opatření vztahující se k:
 - úpravě metod a forem vzdělávání žáka
 - podpoře školním poradenským pracovištěm
 - úpravě obsahu vzdělávání a případně úpravě očekávaných výstupů ze vzdělávání žáků
 - organizace vzdělávání (organizace výuky, volnočasových aktivit, délka vyučovací hodiny, délka přestávky)
 - IVP
 - personální podpora práce pedagoga (asistent, další pedagogický pracovník, školní psycholog, školní speciální pedagog)
 - metodická podpora v intenzivní podobě ze strany ŠPZ po dobu 6. měsíců, v případě, kdy škola vzdělává žáka a potřebuje úzkou spolupráci s odborníky
 - hodnocení žáka (jak zohlednit specifika vzdělávacích potřeb žáka)

DIDAKTICKÉ ZÁSADY V PRÁCI UČITELE

DIDAKTICKÉ ZÁSADY = obecná doporučení týkající se procesu vyučování

- byly formulovány postupně na základě zobecňování kladných zkušeností učitelů
- nemají trvalou nadčasovou platnost, postupně se vyvíjejí
- musí tvořit určitý systém
- mají zásady zákonitosti výuky, které by měly být každým učitelem dodržovány a respektovány

- ZÁSADA UVĚDOMĚLOSTI A AKTIVITY

- požadavek, aby se žáci aktivně účastnili vyučovacího procesu
- měli by být učitelem vedeni k pochopení podstaty osvojovaného učiva
- žáci si mají vytvořit kladný vztah k učivu a učení

Okruhy k SZUZ

- musíme volit aktivity cílené na specifika vlastních žáků

- **ZÁSADA NÁZORNOSTI**

- vyjadřuje požadavek, aby žáci při učební činnosti vycházeli ze smyslového vnímání
- na základě bezprostředního vnímání předmětů a jevů či jejich zobrazení poznávají skutečnost
- jedna z nejstarších didaktických zásahů vůbec

- **ZÁSADA SOUSTAVNOSTI**

- žáci mají pod vedením učitele postupovat systematicky při osvojování vědomostí a dovedností
- učivo má být uspořádáno do didaktického systému, který není totožný se systémem vědního oboru
- kromě systematického výkladu nového učiva je naprosto nezbytné soustavné opakování a procvičování
- důležité je rovněž pravidelné a průběžné prověřování a hodnocení průběhu a výsledků učební aktivity žáků

- **ZÁSADA PŘIMĚŘENOSTI**

- učivo co do obsahu i rozsahu musí odpovídat psychickým i somatickým zvláštnostem věkové skupiny žáků
- přiměřený má být i výběr metod a forem výuky, učebních pomůcek
- míra náročnost vyučování je relativní
- vyučování by mělo napomáhat zvyšování celkové úrovně rozvoje žáků
- učitel musí kromě věkového aspektu přihlížet i individuálním potřebám dítěte
- přiměřené nároky jsou ty, které žáka optimálně podněcují a přispívají co nejvíce k jeho rozvoji

- **ZÁSADA TRVALOSTI**

- osvojení dovedností a znalostí žáků by mělo být trvalé a na takové úrovni, že bude trvalým a použitelným nástrojem pro jedince v jeho dalším vzdělávání či pracovní činnosti
- trvalost není pouze v soustavném opakování, ale učivo musí být vybráno tak, aby bylo odlišené podstatné učivo, které by žáci měli znát
- musíme klást důraz na důležitost mezipředmětových vazeb a systematizaci učiva

- **ZÁSADA VÝCHOVNOSTI VYUČOVÁNÍ**

- obsah vzdělávání, metody a formy práce by měly ve vyučování výrazně přispívat k utváření morálních a citových kvalit žáků
- výchovnou funkci by měly plnit všechny předměty bez ohledu na příslušnost k vědecké oblasti
- jednoznačně záleží na osobnosti učitele, jestli učivo bude mít výchovný účinek (pokud zprostředkovává učivo se zaujetím a dokáže jej žákům přiblížit)

- **ZÁSADA VĚDECKOSTI**

- vyučování musí být po všech stránkách na vědecké úrovni
- učitel by měl žáky informovat o některých sporných a diskutovaných otázkách, vědeckých hypotézách
- měli by žákům ukázat složité otázky vědy
- učitel by měl zařazovat do výuky metody, které jsou blízké vědeckému bádání, a tak mají možnost nahlédnout do vědecké práce

- **ZÁSADA SPOJENÍ TEORIE S PRAXÍ**

- jeden z nejobecnějších pedagogických postupů
- jde v podstatě o otevírání školy okolnímu prostředí – využívání takových metod a forem práce, které jsou uplatnitelné v praxi

PRÁCE UČITELE S HETEROGENNÍ SKUPINOU

- heterogenní třída je taková, kde jsou společně žáci nadaní, se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci „normální“
- v rámci jednotlivých aktivit by měl být umožněn takový postup pedagoga, aby byla respektována individualita žáka a vedla k podpoře vztahů žáků s učitelem
- každý žák je jiný a učitel by se měl pokoušet nastavit pro každého žáka individuální cíl -> což, jak všichni víme, tak v praxi vůbec není možné
- abychom dosáhli individuality tak:

Okruhy k SZUZ

- umožníme žákům v průběhu výuky možnost volby uplatňování různých stylů učení (audiovizuální prezentace, pohybové aktivity, čtení a práce s textem apod.)
- volíme diferencované učební cíle učebních aktivit, a tedy i specifikovaných zadání (nabízíme žákům možnost volby obtížnosti učebních úloh) – postupně zařazujeme úlohy podle kritérií Bloomovy taxonomie (zapamatování, porozumění, aplikace...)
- používáme různorodé výukové metody, které budeme postupně střídát (důležité je zařazovat je rovnoměrně – individuální i skupinové práce)
- žáky bychom měli hodnotit podle předem nastavených kritérií, které budou cílit na důležitost zpětné vazby, která bude pro žáky motivující pro další výkon

VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKA ZŠ A SŠ

- významným sociálním mezníkem ve vývoji dítěte, je vstup do školy
- na ZŠ hovoříme o školním věku, na 2. stupni ZŠ dítě postupně vstupuje do puberty
- školní věk dělíme na:
 - raný školní věk – změna životní situace dítěte a adaptace na školu
 - střední školní věk – příprava na dospívání, mnoho změn biologických i psychologických
 - starší školní věk – puberta

- RANÝ ŠKOLNÍ VĚK

- trvá pouze 2 roky
- dítě prochází v životě velkou změnou, vstupuje do školy
- školní docházka je důležitou přípravou na budoucí sociální začlenění žáka
- roli školáka přijalo dítě za své – pokud je ale deprimované ze situace v rodině, může být pro něj přijetí role školáka problém
- výuka by měla být zaměřena na vytváření souvislostí a vztahů mezi objekty – mezi reálnými objekty (zvíře, člověk)
- potřebné informace bychom měli dětem často opakovat
- pro žáky je velmi důležitá zpětná vazba, aby měli motivaci k tomu se učit -> často se dítě ptá „co z toho má, že se bude učit“
- myšlení mladšího žáka vychází z vlastní zkušenosti -> mají rádi úkoly, které mohou samy vyřešit a jsou nadšené, že mají úspěch
- délka soustředěnosti je omezená -> zařazování různých aktivizujících úkolů
- postupně se zvyšuje kapacita paměti dítěte
- zvyšuje se emoční stabilita a dítě je schopné kontrolovat své chování a emoce

- STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK

- dítě přechází na 2. stupeň -> je na počátku dospívání
- neobsahuje žádný významný mezník v životě dítěte
- dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech
- kolem 11. roku věku se začíná dominantněji odlišovat pohlaví a děti se identifikují se skupinou stejného pohlaví

- STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

- jedná se o životní úsek v životě jedince, který začíná prvními známkami pohlavního dospívání a akcelerace růstu a končí dovršením plné pohlavní dospělosti a ukončením růstu
- jedinec je emocionálně labilní, což může ovlivnit jeho výsledky ve vzdělávání
- probíhá časté střídání nálad a nepředvídatelné změny -> konflikty s učiteli i rodiči
- jedinec může upadat do apatie – nic se mi nedaří, nic se mi nechce, což může způsobit výkyvy ve výkonech ve škole -> měli bychom se snažit mít co nejvíce známek
- může u těchto jedinců kolísat koncentrace, proto bychom měli dbát na prostřídání aktivit v hodině
- často mohou infantilně řešit konflikty, což ovlivňuje jejich sociální status ve třídě
- navyšuje se u nich kreativita, proto je potřeba ji dále rozvíjet, i přes projevy nechutí žáka

PEDAGOGICKÉ SITUACE

- tvoří jednoduchou smysluplnou jednotky výchovy a vzdělávání
- faktory ovlivňující pedagogickou situaci:
 - učitel má zásadní roli v utváření, průběhu a řešení školních situací
 - vliv na řešení pedagogických situací má osobnost učitele, jeho schopnosti a znalosti
 - také žák má důležitou úlohu při pedagogické situaci
 - školní situace se odehrávají nejčastěji ve třídě -> prostředí ovlivňuje pedagogické situace

Okruhy k SZUZ

- učivo a jeho prezentace (rozsah, obsah, metody při prezentaci nového učiva)
- pro začínajícího učitele může být složité řešit různé pedagogické situace
- dělení situací z procesuálního hlediska:
 - situace s neúspěšnými žáky
 - situace zaměřené na udržení kázně
 - situace zaměřené na udržení pozornosti
 - situace zaměřené na motivaci
 - situace zaměřené na diagnostiku žáků
 - situace neočekávaného vývoje vyučování
 - situace řešící kázeňské přestupky

Otázka č. 7

1 Cíle, prostředky, podmínky, subjekt a objekty výchovy a vzdělávání, determinace psychických vlastností

1.1 Proměny pojetí cílů, prostředků, podmínek, subjektů a objektů výchovy a vzdělávání v rámci vývoje pedagogických teorií.

Pojmy výchova, vzdělání, vyučování

- **Výchova** = záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti (především v oblasti charakteru a volných vlastností) a má adaptační, anticipační a permanentní charakter; můžeme ji vnímat v širším (zahrnuje i výchovu nezáměrnou, probíhá v rodině, vzdělávacích institucích i jinde) a užším vymezení (zahrnuje záměrné a cílevědomé výchovné působení), Svobodová a Šmahelová (2007, s. 126) rozlišují čtyři formy výchovy. Jedná se o výchovu školní, mimoškolní, rodinnou a sebevýchovu.
- **Vzdělávání** = proces získávání a osvojování si předpokladů pro budoucí život ve společnosti, výsledkem tohoto procesu je získané vzdělání (podle stupňů: základní, středoškolské...; podle obsahu: všeobecné, odborné)
- **Vyučování** = cílevědomý, záměrný, organizovaný, plánovaný a institucionalizovaný proces, ve kterém dochází ke zprostředkování poznání (znalostí) a k rozvoji schopností a dovedností, dochází k němu nejčastěji ve škole (vždy za účasti pedagoga/lektora)

Pojmy subjekt, objekt, cíl, prostředky, podmínky výchovy a vzdělávání

Jůva et al. (2001, s. 55) uvádí, že pedagogický proces je tvořen interakcí mezi pedagogickým pracovníkem a vychovávaným jedincem či skupinou za pomoci různých výchovných prostředků. Tyto aspekty pedagogického procesu nazýváme činiteli výchovy (**činitelé výchovy = pedagog, žák, prostředky**).

Podle Blížkovského (1992, s. 63) je **subjekt výchovy uvědomělý tvůrce, nositel a tvořivý realizátor výchovných záměrů**, může jím být vychovatel či sebevychovatel. Subjekt výchovy (pedagog, rodič, vychovatel, lektor, vedoucí pracovník) je jedním z činitelů výchovného procesu. Je iniciátorem i organizátorem, koncipuje obsah, provádí diagnózu, rozhoduje o využití vhodných výchovných prostředků, forem a metod, hodnotí dosažené výsledky a přizpůsobuje výchovný proces věkovým a individuálním zvláštnostem vychovávaných jedinců a skupin. Na jeho kvalitách závisí průběh i výsledek výchovně vzdělávacího procesu, nese odpovědnost za jeho úspěšnost. Mezi základní kvality subjektu výchovy patří kvalitní vzdělání, praktické dovednosti a návyky, komunikativní, organizační a rétorické dovednosti. (Jůva et al., 2001, s. 55 - 58)

Objekt výchovy je podle Blížkovského (1992, s. 63) adresát, aktivní příjemce, tvůrčí interpret a spolutvůrce výchovných záměrů. Subjekt působí ve výchovném procesu na objekt výchovy (dítě, žák, student, účastník, zaměstnanec). **Cílem je mnohostranný rozvoj osobnosti vychovávaného jedince.** Tento proces však závisí na fyzických a psychických předpokladech objektu, na sociální situaci, na dosažené vzdělanostní úrovni. V moderním pojetí výchovy je kladen velký důraz na vlastní aktivitu vychovávaného jedince. Důležitá je také spolupráce subjektu a objektu, jejich vzájemná důvěra, respekt a partnerský vztah. (Jůva et al., 2001, s. 59 - 62) **Vychovatel a vychovávaný mohou být v různé míře subjektem i objektem výchovy**, záleží na tom, jakou funkci ve výchovně vzdělávacím procesu plní (Blížkovský, 1997, s. 63).

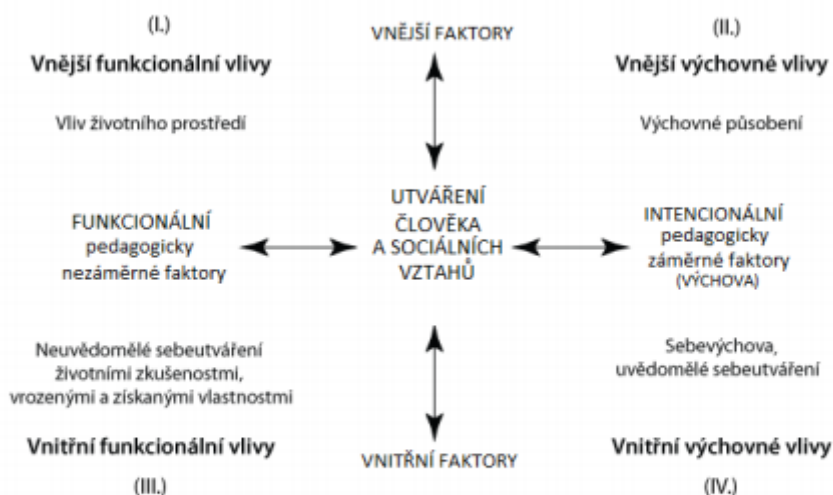
Otto Obst (Školní didaktika, 2009) upozorňuje na problematiku různých přístupů ke vzdělávání a výchově ve škole – tradiční představa učitele o žákovi vychází z pohledu na výuku jako na proces jednosměrného působení na dítě jako objekt, který je učitelem veden, usměrňován, formován, učitel je zde kompetentním a odpovědným subjektem. Učitel se pak zajímá o metody a prostředky, které umožňují co nejefektivněji toto řízení realizovat. Opačný přístup – pedocentrismus – má snahu do centra pozornosti stavět žáka, učitel se snaží o poznání žáka, jeho individualit, potřeb, zájmů apod. až do takové míry, že se nakonec nevěnuje vzdělávání jako takovému (není subjektem řídícím výchovu a vzdělávání). Důkladná znalost žáků a jejich potřeb je jistě zásadní podmínkou úspěšné výuky, v praxi je ovšem třeba hledat rovnováhu mezi potřebami dítěte a společnosti. Žáka je třeba chápat jako vyvíjející se bytost, na kterou má vliv také vnější působení, pokud je žákem přijato jako součást jeho

utváření. Toto „pojetí zohledňující žákovu osobnost“ se neptá primárně po žákovi jako objektu, ale zajímá se o žáka jako subjekt, který se aktivně staví k tomu, jak ho škola vymezuje, toto vymezení překonává a tím se rozvíjí. Aby toto pojetí bylo funkční, musí učitel mít o žáka skutečný zájem, chovat k žákovi sympatie apod. Učitelství je tzv. pomáhající profesí, vyžaduje proto nejen odbornost, ale zároveň specifický postoj k žákům (klientům) a určitou etiku.

Výchovné prostředky jsou předměty, vlastnosti, procesy a vztahy, kterých využívá subjekt výchovy, aby dosáhl svého cíle. V užším pojetí se jedná o výchovně vzdělávací metody a organizační formy výuky. V širším pojetí patří do prostředků výchovy vše, co slouží k dosahování cílů výchovy. (Čábalová, 2011, s. 48) Jůva et al. (2001, s. 63) uvádí, že výchovné prostředky mohou působit jak přímo a záměrně, tak nepřímě a bezděčně. Mezi základní prostředky řadí vyučování, vliv pedagogicky adaptovaného prostředí, působení hromadných sdělovacích prostředků, působení práce, hry, umění, sportu a vliv sociální skupiny, kde jedinec působí. Výchovné prostředky se vzájemně podporují a doplňují.

Podmínky výchovy jsou různé vlivy působící na výchovný proces. Můžeme rozlišit **vnitřní a vnější** podmínky výchovného procesu. Vnitřní podmínky vyplývají z dědičných faktorů, základních lidských potřeb, zdravotního a psychického stavu, biorytmu, úrovně poznání a intelektu, zájmů, temperamentu a hodnotových orientací. Vnější podmínky tvoří přírodní a sociální prostředí, které zahrnují i mezilidské vztahy, okolní přírodu, kulturu společnosti, kulturu bydlení, rodinnou situaci, společenskou etiku, hodnotovou orientaci a další. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1999, s. 44 - 45) Horák a Kolář (2004 cit. podle Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 120 - 121) dále rozlišují podmínky biologické, psychické a sociální. K biologickým podmínkám řadí dědičné faktory, zdravotní stav a biorytmus. Psychické podmínky zahrnují osobnostní vlastnosti a kvalitu poznávacích procesů. Sociální podmínky souvisí s uspořádáním společnosti po politické, kulturní, ekonomické a právní stránce.

Blížkovský (1997, s. 32) rozlišuje vnitřní a vnější faktory (viz obr. 1), v jejichž důsledku dochází k formování osobnosti. Tyto faktory mohou působit intencionálně (záměrně) či funkcionálně (nezáměrně). Kromě vlivu prostředí, výchovy a vrozených vlastností (dědičnosti) uvádí jako další faktor rozvoje jedince i sebevýchovu.



Obr. 1. Faktory formování osobnosti (Blížkovský, 1997, s. 32).

V obecném cíli vzdělávání jsou vyjádřeny potřeby společnosti i jednotlivce. Vzdělávání a výchova přispívají k zajišťování kontinuity společenského vývoje. Předpokládá vždy určitý výběr z kultury dané epochy. Vytváří předpoklady pro to, aby se jedinec mohl úspěšně začleňovat do společenského, kulturního i pracovního procesu.

Historická podmíněnost vzdělávání a výchovy (vychází především ze Skalkové)

- Kategorie vzdělání je historicky podmíněna. Proto je nutno cíle, obsah i funkci vzdělání stále znovu analyzovat a objasňovat v měnícím se společenském vývoji, konkretizovat je v určitých společenských podmínkách. Zároveň je výklad kategorie vzdělání těsně spjat s aspekty, které vyjadřují pohled na člověka, pojetí člověka dané epochy. (Skalková: Obecná didaktika, 2007)
- Historický vývoj výchovy a vzdělávání (ve zkratce)
 - o Výchova se vyvíjela společně s vývojem společnosti, kultury, filozofie, ...
 - o V prvních společnostech – výchova nápodobou, účastí na činnostech apod.
 - o V antickém Řecku se výchova lišila podle společenské vrstvy a pohlaví dítěte (např. Platon vyžadoval veřejnou výchovu bez rozdílů pohlaví), lišila se také podle konkrétního místa (spartanská výchova x athénská výchova), součástí výchovy a vzdělání byla intelektuální složka (trivium + kvadrivium), ale také tělesná složka (vojenský význam, ale také morální a estetický), cílem byl ideál kalokagathia (všestranný rozvoj, dobro, pravda, krása), podobnou výchovu a vzdělávání následně převzali Římané (jejich cílem ale bylo spíše vychovat řečníka, politika, dílo, které lze chápat jako první didaktiku: Quintilianovy *Základy rétoriky*).
- Ve středověku byla výchova podmíněna příslušností ke stavu či církvi (příp. s vývojem univerzit), obsah vzdělání utvářela především křesťanská morálka a církevní látka (odmítnutí řecko-římské vzdělanosti), vytvořila se nová ucelená koncepce vzdělání náboženského charakteru, vznikla scholastika (křesťanská filozofie, „světový názor“, o který se vše opíralo), do popředí se dostávalo vzdělání nábožensko-mravní (příp. verbální) a ostatní složky byly potlačeny, poněkud jinou vzdělávací koncepci měla rytířská výchova (zde vstupoval do popředí tělesný rozvoj a získávání dovedností), děti rolníků byly nadále vzdělávány a vychovávány spoluúčastí v práci rodičů, od 13. století se objevila vzdělanost měšťanů, školství se rozvíjelo zvláště v rámci církve a pod jejím vlivem.
- S novým pojetím vzdělávacího obsahu přichází renesance a humanistické pojetí – zájem o reálný pozemský život, snaha o vyváženost mezi tělesnými, intelektuálními, estetickými a morálními aspekty vzdělávacího obsahu (důležité je studium latiny a klasické literatury, pozorování světa kolem sebe, estetická a morální výchova)
- V období raného novověku pod vlivem měnící se společnosti (a jejich potřeb) a nových objevů dochází k rozvoji výchovy, objevují se nové myšlenky i směry, nové názory na výchovu:
 - o John Locke – vnímání výchovy jako zásadní pro rozvoj člověka, „výchova je všemocná“ a člověk je utvářen především působením výchovy
 - o F. Bacon – reflektuje potřebu rostoucího obsahu vzdělání (potřebu zařadit např. technické znalosti pro obchodníky a řemeslníky apod.) (*O důstojnosti a pokroku věd*)
 - o J. A. Komenský ve Velké didaktice nastiňuje požadavky na obsah vzdělávání (rozšiřuje obsah, objevuje se snaha spojit poznávání s přímou činností, výchovu přirovnává k zacházení s ušlechtilým materiálem, k opracování drahých kamenů, které teprve s broušením získávají krásu, škola má být dílnou lidskosti)
 - o Vliv osvícenství – víra v sílu lidského rozumu, což vedlo k encyklopedickému pojetí m kritika vlivu náboženství a církve, důraz kladen na přirozenost člověka
 - o J. J. Rousseau např. podceňoval výchovu, kladl důraz na „přirozený a svobodný“ vývoj člověka, jako rozhodující vnímá to, co je vrozené a pedagog do procesu rozvoje vnitřních sil v souladu s přírodou nemá zasahovat, pouze jej pozorovat (příp. podporovat), v centru výchovy je žák
- Od reformy Marie Terezie (osvícenství) u nás vzniká a vyvíjí se veřejné školství (školské reformy 1774 – Všeobecný školní řád, 1869 – velký školský zákon) – výchova a vzdělání (tedy i vzájemné působení objektu a subjektu výchovy) začíná být systematické, institucionalizované, postupem času se systém škol dále mění (školská reforma 1922 tzv. malý školský zákon, 1948 – vydán zákon o „jednotné škole“)
- Od přelomu 18. a 19. století se objevují dvě převládající koncepce:

Okruhy k SZUZ

- tzv. teorie vzdělávacího realismu – hájila zařazování přírodních věd do obsahu vzdělávání (přičemž tato složka soupeřila s humanitní složkou a klasickou látkou)
- Teorie novohumanistického vzdělání – tendence určovat obsah vzdělání podle subjektu, důraz kladen na formální vzdělání, na řeckou kulturu a studium klasických obsahů, Např. J. F. Herbart (herbartismus) prosazuje důslednou autoritu pedagoga, klade důraz na klasická díla a znalost řečtiny pro rozvoj dovedností a mravní rozvoj apod.
- Z hlediska rozvoje didaktického myšlení je důležité, že se na přelomu 18. a 19. století začal rozpracovávat pojem „všeobecné vzdělání“ ve smyslu kultivace člověka
- Od počátku 20. století se objevuje a rozvíjí tzv. pedagogický reformismus (pojem zastřešující různé reformní návrhy a koncepce v pedagogice typické kritikou tradiční školy, pedocentrismem, respektem k dítěti a jeho zvláštnostem, globalizací obsahů ve vyučování, činnostním učením, kooperací, spoluprací školy a rodiny apod.), mezi nejznámější reformní hnutí patří např. školy montessori, waldorfské školy, jenská škola, daltonský plán aj.), do Československa se první reformní myšlenky dostávají ve 20. a 30. letech 20. století, objevují se snahy reformovat školství, které je pouze s drobnými změnami (prostřednictvím tzv. malého školského zákona) přejímáno z doby před rokem 1918, o reformní podoby školství se u nás snaží např. Václav Příhoda („příhodova školská reforma“). Po roce 1989 u nás vznikají různé soukromé (např. církevní aj.) a reformní školy (montessori, waldorf), v jejichž práci se obměňuje tradiční přístup k objektu a subjektu výchovy.
- Ve vnímání subjektu a objektu výchovy si můžeme všimnout přístupu pojmenovatelného jako reciprocita (vzájemné ovlivňování, spolupráce, kdy je aktivní objekt i subjekt), reciprocita by měla postupně přejít v sebevýchovu (mělo by tím dojít ke splynutí subjektu a objektu výchovy)

Reflexe současných teorií vzdělávání s ohledem na základní pedagogické teorie

- **Teorie vzdělávání** = subjektivní tvrzení, souhrny poznatků a myšlenek interpretovány a přetvořeny do určitého celku, cílem autorů teorie je nabídnout možný úhel pohledů na danou problematiku
- **Klasifikace teorií vzdělávání podle Bertranda (kniha *Soudobé teorie vzdělávání*)**
 - odráží závratný rozvoj kognitivních a sociokognitivních proudů (v současnosti existuje mnoho názorových proudů, klasifikace má pomoci se v nich alespoň částečně orientovat)
 - Bertrandova klasifikace je vytvořena podle 4 prvků:
 - subjekt (dítě, žák, student) – subjekt do centra vzdělávání staví proud spiritualistický a proud personalistický
 - obsah (předměty, disciplíny) – obsah do centra vzdělávání staví akademické teorie
 - společnost (druzí lidé, svět, okolí) – společnost do centra vzdělávání staví sociální teorie
 - pedagogická interakce působí mezi těmito třemi póly (učitel, média a technologie komunikace) – (na pomezí mezi třemi póly se pak nachází tato interakce a teorie kognitivně-psychologické, technologické a sociokognitivní)

Okruhy k SZUZ

- Bertrand vymezuje 7 hlavních proudů (teorií) v současných teoriích vzdělávání:

TEORIE	HL. MYŠLENKA	Představitelé, směry
Spiritualistické (metafyzické)	• předání náboženských poznatků, • rozvoj transcendentálních schopností člověka, • vědomá účast na osobním růstu • duchovní vztah mezi člověkem a univerzem • soustředění na metafyzické hodnoty	❖ <i>Maslowova teorie</i> (myšlenka ideální univerzity, kde by člověk měl směřovat k objevení vlastní identity) ❖ <i>Harmanova teorie</i> (vzděl. k vyšší formě poznání, vnitřní rozvoj, žák určuje směr svého vzdělávání) ❖ <i>Leonardova teorie</i> (kritizuje školský systém, prosazuje exatické vzděl.) ❖ <i>Teorie M. Fergusonové</i> (aby se žáci naučili učit se)
Personalistické (nedirektivní)	• Opírá se o pojem lidského já a o svobodu a autonomii každé osoby • Pánem svého vzdělávání je vzdělávaná osoba • Učitel má usnadňovat učení, vést žáka k seberealizaci • přirozená schopnost učit se	❖ <i>nedirektivní vzděl.</i> (Rogers – zkušenostní učení, svobodné sebevzdělávání žáka) ❖ <i>neohumanistická t.</i> (Fotinas – dědičnost i prostředí, programy na rozvoj osoby) ❖ <i>organická teorie</i> (Anders, podpora rozvoje tvořivosti a představitosti) ❖ <i>otevřená ped.</i> (Paré, autonomie jedince, rozvoj sebe samého, seberealizace, učitel – partner, průvodce)
Kognitivně psychologické	• žák své poznání aktivně konstruuje, vlastní činnost jedince je důležitá pro poznání • snaha u každého žáka o rozvoj kognitivních procesů (ususování, analýza, řešení problémů, vytváření prekonceptů, prezentací, mentálních obrazů apod.)	❖ <i>konstruktivistická didaktika</i> (Pjaget, Bachelard – hledání překážek v učení, pojem epistemologický profil – osoba má určitou vědeckou kulturu, která se vyvíjí) ❖ <i>pedagogický profil žáka</i> (Garanderie – žák má své schopnosti učení, 2 typy vybavování informací – vizuální, auditivní)
Technologické	• zdůrazňují zdokonalování předávání informací, snahu zlepšit vyučovací metody, využívat technologické prostředky (příp. didaktické pomůcky) • vzdělávání, výcvik • komunikační technologie • poslední tendence směřují k multimédiím, hypertextu, k informatizovanému prostředí výuky, internetovým programům apod.	❖ <i>teorie systémů</i> (Bertalanffy, teorie vyučování – detailní popis vyučovaných operací, principy pro tvorbu vyučování: individualizace, stanovení cílů, plánování apod.) ❖ <i>uplatnění hypermediálních prostředků a metod</i> (využití PC ve výuce, výukové programy apod.) ❖ <i>minimální příprava</i> (Carrol, důraz na pestrost škály používaných médií, výcvik v oblasti používání nových PC programů, učení při plnění úkolů místo biflování)
Sociokognitivní	• zdůrazňuje význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě poznatků, důraz klade na sociální a kulturní kontext poznání (respekt k sociálním a kulturním faktorům) • sociální a kulturní interakce	❖ <i>t. sociokognitivního konfliktu</i> (Gilly, Langer – konflikt je stimul učení) ❖ <i>t. kontextualizovaného učení</i> (kontext učiva a reálného světa, situace učení) ❖ <i>t. kooperativního vyučování a učení</i> (zvýšení interakce ve třídě, týmová práce)
Sociální	• vzdělávání je chápáno jako nástroj přeměny společnosti, cílem vzdělávání je vybudování nové společnosti s vyšší mírou sociální, kulturní a ekonomické odpovědnosti • sociální charakter učení, řešení problémů společnosti (příprava žáků na řešení spol. problémů)	❖ <i>institucionální ped.</i> (Lapasade, Lobrot – cílem je změna společnosti, žáci zodpovídají sami za sebe) ❖ <i>probuzené uvědomění</i> (Freire, Shor, Giroux – zvýšení vnímavosti žáka k roli sociálního činitele) ❖ <i>ekosociální teorie</i> (Maison – důraz na makroproblemy, vytvoření jiného přístupu k současnému světu)

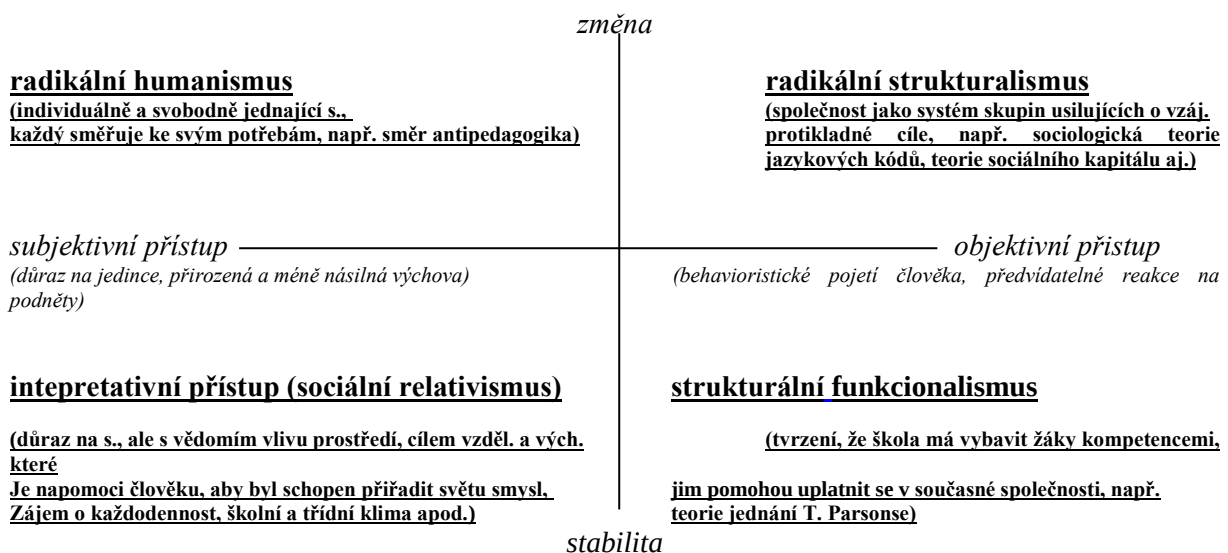
Okruhy k SZUZ

	témata jako soc. a kulturní nerovnosti, různé formy segregace, elitářství, problémy životního prostředí, vliv technologií a industrializace apod.	
Akademické (tradicionalistické)	- soustředí svou pozornost na předávání obecných poznatků - obvykle jsou proti velkému vlivu specializovaného vzdělávání - vyučující předává obsahy vzdělávání, úkolem žáka je asimilace (výklad poznatků všeobecného vzdělávání) - předávání hodnot jako např. disciplinovanost, pracovitost, úcta k tradici, demokratické hodnoty, občanská zodpovědnost	❖ <i>tradicionalisté (snaha o předávání klasických a na kulturách či sociálních strukturách nezávislých obsahů)</i> ❖ <i>generalisté (důraz na obecné vzdělávání, středem zájmu je kritické myšlení, schopnost adaptace, otevřenost apod.)</i>

Kromě Bertranda existují další možné klasifikace. Např. podle Průchy, který hovoří o tzv. *paradigmatech současné edukace* anebo je to členění dle Kaščáka a Pupaly, kteří hovoří o tzv. *diskurzech (pravidla, jak dané problémy vypovídat)*.

Průcha dělí paradigmaty podle toho, z jakých dimenzí k nim přistupujeme. Podle toho jde rozlišit teorie přístupu k pedagogice: *subjektivní x objektivní dimenze; dimenze stabilita x změna*

Tudíž se ptáme – jde nám o subjektivitu, objektivitu, změnu nebo stabilitu? V těchto pólech se dle Průchy značí **směry současné pedagogiky**:



1.2 Determinace psychických vlastností.

Psychika

- = souhrn duševních jevů
- utváření lidské psychiky a psychických vlastností je proces velmi dlouhodobý, psychické vlastnosti se vytvářejí v sociálních vztazích člověka,
- člověk je determinován jednak zděděnými a vrozenými podmínkami, jednak hodnotami, které nabývá nebo naopak ztrácí v průběhu života
- rozlišujeme **faktory vnitřní** (biologická výbava) a **vnější** (podmínky, prostředí, sociální faktory, výchova apod.) – v jakém poměru je naše osobnost determinována (určována) vnitřními či vnějšími vlivy je stále vědeckým sporem → **existují dvě různé teorie: enviromentální a nativistický**

Enviromentální teorie (environment = prostředí)

- Vysvětlují, že vývoj jedince a celá jeho osobnost je určena vnějšími faktory.
- Např. John Locke: člověk se rodí jako „tabula rasa“ a teprve až zkušenost jej formuje do určité podoby. J. Watson – jakékoli zdravé dítě je schopen „vycvičit“ (vychovat) tak, že se z něho

Okruhy k SZUZ

stane to, co on sám bude chtít (lékař, právník, umělec, obchodník, ale také zloděj a žebrák). To vše bez ohledu na jeho talent, sklony, schopnosti a také bez ohledu na povolání a rasu.

- **Tzv. výchovný utopismus** (pedagogický utopismus) přeceňuje vliv výchovy, přičemž význam ostatních, zejména biologických, faktorů zůstává nedoceněn. Základem uvedených utopistických názorů je přesvědčení, že všichni lidé jsou v podstatě stejní, mají stejné schopnosti. Rozdíly, které jsou mezi nimi, jsou výsledkem vnějších vlivů jako i vlivů výchovy.

Nativistické teorie

- Nativistické teorie vycházejí z teze, že duševní vývoj jedince je určen vrozenými mechanismy.
- Tyto přístupy přeceňují biologickou determinaci. (např. J. J. Rousseau)
- Dvě pojetí: (a) iracionalistické – např. S. Freud: rozvoj osobnosti je určen vrozeným programem (pud života a pud smrti), (b) racionalistické – dispozice jsou pouze předpoklady k vývoji, nejsou hotovými vlastnostmi.
- → **Tzv. výchovný pesimismus** (též pedagogický pesimismus) věří, že člověk se jako dobrý či zlý rodí a výchova ani vzdělávání to nezmění.

Interakcionistické pojetí

- Tvrdí, že psychický vývoj se uskutečňuje na základě vzájemného působení dědičných dispozic a vlivu prostředí. Důležité je, že člověk není jen biologicky determinovanou osobností, ale je důležitá i aktivita samotného jedince.
- Člověk je vybaven určitým vnitřním potenciálem k vlastnímu rozvoji, vnější faktory mohou tento potenciál ovlivňovat negativně nebo pozitivně. Cesta k seberealizaci je spojena se svobodnou vůlí a aktivitou jedince samotného.
- **Tzv. výchovný optimismus**

Psychický vývoj = proces postupné přeměny jednotlivých psychických funkcí i celé osobnosti, jeho průběh závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí (Vágnerová, 2010)

Zrání a učení = proces zrání je předurčen genetickým programem, projevuje se zákonitou posloupností určitých změn, které lze chápat jako stav připravenosti k dalšímu vývoji. Učení tyto předpoklady dále rozvíjí. (Vágnerová, 2010)

Determinace lidské psychiky:

1) BIOLOGICKÁ

- vnitřní determinace lidské psychiky
- Psychika je součástí biologické evoluce, během níž probíhá postupný vývoj organismů, vývoj chování umožňuje lepší adaptaci na prostředí
- A) DĚDIČNOST
 - o přenos určitých dispozic z jedné generace na druhou
 - o Soubor dědičných předpokladů, které si jedinec přináší na svět, je nazýván genotyp.
 - o Výsledkem dlouhodobých a složitých vztahů mezi souborem dědičných dispozic jedince (genotypem) a faktory životního prostředí, v němž se tyto dispozice v průběhu vývoje projevují, je fenotyp (Ridley, 2001).
 - o Vědci neustále pátrají po tom, které vlastnosti a projevy osobnosti jsou dědičností podmíněny nejvíce. Je známo, že dědičná může být například: agresivita, odolnost vůči chemickým závislostem, alkoholismus, sklony k depresím, ale také schopnost energicky prosazovat vlastní potřeby, schopnost někoho vést, schopnost učit se cizím jazykům, odolnost vůči stresům, temperamentové vlastnosti a mnoho dalších.
 - o Biologická determinace byla zkoumána např. na dvojčatech (Francis Galton prováděl v 19. stol. experimenty s porovnáváním jednovaječných a dvojvaječných dvojčat. Jednovaječná dvojčata si byla velmi podobná i v dospělosti a to nejen fyzicky, ale i osobnostně, inteligencí, zájmy, profesní dráhou apod. a to i pokud vyrůstala odděleně (např. v adoptivních rodinách - v různých sociálních podmínkách a různém prostředí)
- B) NERVOVÁ SOUSTAVA

Okruhy k SZUZ

- Existuje úzká spojitost mezi mozkem a prožíváním a chováním – psychické děje jsou vázány na zralost a činnosti mozku a nervové soustavy.
- Citové a pudové chování je závislé na hormonálních jevech.
- Rozložení různých specializací hemisfér je poměrně známé (pravá hemisféra-hudba, vizuální podněty, tanec, vnímání, fantazie, levá lateralita; levá hemisféra – logika, psaní, jazyky, věda, pravá lateralita), není ale zcela univerzálně platné za každých okolností (např. muzikálně nerozvinutí, netrénovaní lidé zpracovávají hudbu pravou hemisférou, trénovaní hudebníci však levou) = **neuroplasticita**, to znamená, že lidský mozek dokáže proměňovat sebe sama, jestliže určité „součásti“ selžou, jiné části mozku někdy dokážou jejich úlohu převzít. (Doidge, 2012) Mozek dokáže změnit vlastní strukturu a funkci prostřednictvím myšlení a aktivity. Naše mozky jsou vynalézavé, ale také zranitelnější a citlivější na vnější vlivy. „**Plastický paradox**“ – jakmile se v mozku objeví určitá změna a dobře se „zabydlí“, může zabránit výskytu jiných změn, např. problém závislostí, rigidity chování atd.

2) SOCIÁLNÍ (příp. sociokulturní)

- vnější determinace lidské psychiky
- A) společnost, resp. obecné kulturně podmíněné faktory – jazyk, hodnoty, způsob chování aj., tlaky společnosti: tradice x proměnlivost, vliv médií, vliv doby a kultury, ve které žijeme
- B) sociální vrstva, k níž jedinec patří – každá sociální vrstva má své normy, hodnoty a s nimi související styl života, ty jsou zřejmé např. v různých minoritních skupinách.
- C) (malé) sociální skupiny, do kterých člověk náleží – jsme ovlivněni přímým kontaktem všech členů, vymezením rolí v MSS jako jsou např. rodina, skupina přátel, sportovní klub, školní třída atd. Zvláštní význam má **rodina**: poskytuje základní zkušenosti, citové zázemí, je zdrojem jistoty a bezpečí, měla by se v ní uplatňovat potřeba pozitivní akceptace; stejné rodinné a jiné prostředí může na dítě působit různě (sourozenci vyrůstající v jedné rodině se liší pohlavím, věkem vlastnostmi..., rodina na ně klade jiné nároky a očekávání apod.)
- Význam **sociálního učení** pro psychický vývoj potvrzují tzv. „vlčí děti“ (vyrůstali po určitý čas mimo lidskou společnost, vykazují zvířecí chování, neznají řeč, neprojevují emoce apod.)

Zdroje:

Kořínková, Markéta. Mezigenerační přenos stylů výchovy. Diplomová práce: 2013, UTB ve Zlíně.

Dostupné z:

https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/20714/ko%C5%99%C3%ADnkov%C3%A1_2013_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Starší otázky a zápisky z různých pedpsy předmětů a maturity

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009.

2 Poruchy chování u žáků, přístupy k ovlivnění žákova chování

Poruchy chování u žáků

Přístupy k ovlivnění žákova chování (metody posilování žádoucích projevů žáka, metody formování nových vzorů chování žáka, metody oslabování nežádoucích projevů žáka).

2.1 Vymezení pojmu, příčiny vzniku a klasifikace poruch chování

- **Poruchy chování** = takové projevy jedince, které se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny (mají širokou škálu projevů od méně závažných jako např. zlozvyky až po velmi nebezpečné), jedinec s poruchami chování má **narušený hodnotový systém, jedinec normy chápe, rozumí jim, ale nerespektuje je**
- Poruchami chování není, když:
 - jedinec není schopen z důvodu **nižší úrovně rozumových schopností** pochopit význam norem a hodnot (osoba s mentálním postižením)

Okruhy k SZUZ

- jedinec nechápe či nezná normy, může je i porušovat, přesto se nejedná o poruchu chování, pokud jedinec pochází z **odlišného sociokulturního prostředí**
- děti **v předškolním věku** ještě nemají ustálené morální normy, většina lží a krádeží v tomto věku nemá charakter poruch chování

- Příčiny vzniku poruch chování

1) Biologické faktory

- děti vykazují nižší úroveň aktivace centrálního a autonomního nervového systému, což následně může projevit ve vyšší potřebě vyhledávání stimulů
- rizikový faktor zvyšující sklon k nežádoucímu způsobu reagování
- důležitou úlohu hrají **dědičné faktory**
- děti zároveň mohou trpět i hyperkinetickým syndromem neboli ADHD (ADHD v mnoha případech předchází poruchám chování)

2) Psychosociální faktory

- nejdůležitějším sociálním prostředím je **rodina**, pokud se rizikově chovají rodiče, pravděpodobně dítě toto chování převeze anebo geneticky zdědí přímo poruchu či předpoklady (rodiče, kteří sami trpí poruchami chování, poruchami osobnosti, ADHD, užívají návykové látky, vykazují antisociální chování, neuspokojují dětem základní potřeby apod.), poruchami chování se tedy týkají děti pocházejících z málo podnětné nebo patologické rodinné prostředí (nejsou zajištěny základní potřeby dítěte jako např. potřeba přijetí, jistoty, materiální zabezpečení apod.)
- druhým důležitým sociálním prostředím jsou **vrstevníci** (u poruch chování sledujeme zvláště vliv negativně orientovaných vrstevnických skupin jako např. gangy, party)
- širší sociálně patologické prostředí (např. dítě může negativně ovlivnit, pokud žije v oblasti se zvýšenou kriminalitou, sociálně vyčleněná ghetta s kumulací nepříznivých jedinců či skupin apod.)

- Klasifikace poruch chování

1) Speciálně pedagogický pohled (etopedie)

○ **disociální chování**

- nejmírnější forma problémového chování
- společensky nepřiměřené a nepřizpůsobivé chování krátkodobé povahy překračující normy
- je možné je odstranit běžnými výchovnými prostředky (např. odměna či trest, rozhovor s dítětem, zjištění příčiny, odvedení pozornosti k činnosti, např. u vzdorovitosti či zlovyku apod.)
- patří sem: zlovyky, vzdorovitost (pro některý věk je však přirozená), lež (různé stupně závažnosti), záškoláctví (vždy je důležité zjistit příčinu, zda se dítě např. nebojí školy, zda není šikanováno, stres ze školy apod.), úteky (např. ze školy, z domova, opět je důležité pátrat po příčině)

○ **asociální chování**

- je v rozporu s morálními hodnotami, porušuje společenské normy, ale **nepřekračuje právní předpisy**
- často vázáno na starší děti a mládež a mívá dopady do běžného života, často jsou tyto poruchy chování reakcí na životní situaci, se kterou si člověk neví rady
- důležité je těmto poruchám předcházet včasnou prevencí, odstraňování těchto poruch chování je už obtížné, je vhodné spolupracovat s odborníky
- patří sem: negativismus (odmítání komunikace, stáhnutí do sebe, odmítnutí pomoci, spory s okolím), závislostní chování (nikotinismus, alkoholismus, gamblerství, ...; ve škole můžeme sledovat varovné signály jako např. opakované absence, nesoustředěnost, změny tělesných funkcí a nepřesnost pohybů, výkyvy nálad, nadměrná únava, narušení přátelských vztahů dítěte ve třídě aj.)

○ **antisociální chování**

- protisociální jednání vykazující nejvýraznější formy patologie, vyznačují se značnou mírou recidivity – opakují se a jsou spojeny s agresivitou, s úsilím škodit
- často je toto chování trestně stíhatelné jako přestupky či trestné činy
- Patří sem: ublížení na zdraví, krádež, loupežné přepadení, vandalismus, stalking, šikana

○ **delikventní chování**

- činnost, která překračuje hranice sociálních, morálních, a především právních norem společnosti
- Patří sem např. zabití, vražda, pohlavní zneužití osoby mladší 15 let, znásilnění, ...

2) Pedagogický pohled

- každý jedinec v průběhu školního období rozvíjí své **adaptační kompetence**

- 2 kritéria
 - a. Obecná charakteristika chování, prožívání, které se **liší od aktuálně přijímané normy**, bývá v rozporu se školními požadavky.
 - b. **interpretace projevů žáka** – zde hraje důležitou roli osobnost učitele (zkušenosti, temperament ..)
 - c. přiřčení role problémového dítěte je výsledkem vzájemné interakce učitele a žáka, jestliže se tato role zafixuje, stává se tzv. **nálepkou**
- **teorie nálepkování** zabývá se procesem interakce mezi těmi, kdo normy porušují, a těmi, kteří je hodnotí
- 3) Psychopatologické hledisko
 - chování dítěte musí vykazovat agrese či hostilitu a opakovaně porušovat pravidla
 - tři kritéria:
 - a. nerespektování sociálních norem
 - b. neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy
 - c. agresivita či závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat
 - **mezinárodní klasifikace nemocí** – poruchy chování jsou vymezeny jako opakující se a trvalý vzorec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování porušujícího sociální normy a očekávání s ohledem na věk dítěte
- **Možnosti nápravy poruch chování**
 - **Zásady pedagogické intervence ve škole**
 - Pro předcházení poruchám chování je vhodné stanovit pravidelný režim, stanovit hranice, klidné, ale důsledné výchovné vedení, velikost a uspořádání třídy (např. zařídit místo, kde se dítě může „uklidnit“), v rámci vyučování je vhodné takovému dítěti umožnit pohybové uvolnění, důležité je učit děti plánovat, učit je řešit problémy v klidu, snažíme se o rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, vedeme dítě k volnočasovým aktivitám (, které jsou prevencí rizikového chování), budujeme dobré třídní klima, pozitivní vztahy mezi žáky atd. (více viz <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1787-poruchy-chovani-a-jak-na-ne>)
 - Při dlouhodobějších či závažnějších výchovných problémech je vhodné kontaktovat rodiče, navrhnout návštěvu pedagogicko-psychologické poradny a vytvořit IVP
 - **Další možnosti:**
 - Preventivní programy nabízené odborníky pro školy – předcházení poruchám chování je velmi důležité
 - Pozitivní úprava sociálních a výchovných podmínek nebo změna sociálního prostředí – u sociálně podmíněných poruch by tento postup mohl pomoci, nicméně bývá často problém tyto změny prosadit (neochota, nezáměr rodičů apod.)
 - Pedagogicko-psychologické poradny – poradenství pro rodiče i pedagogy u méně závažných výchovných problémů
 - Střediska výchovné péče – orientují se na závažnější poruchy chování, poskytují komplexní diagnostiku a poradenství i ambulantní či krátkodobé pobytové terapie (podmínkou je souhlas rodičů i dítěte a jejich aktivní spolupráce)
 - Krizová kontaktní centra, nízkoprahová zařízení, preventivní a terapeutické aktivity jako streetwork (terénní forma sociální práce), peer programy, zážitková pedagogika (zvláště pro prevenci šikany a stmelení skupiny) – podle typu zařízení či programu nabízejí klientům preventivní aktivity, krizovou intervenci a péči při patologických závislostech a podporu v náročných životních situacích
 - Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

2.2 Agresivita a agrese, šikana

- faktor agrese se používá jako diferenční faktor v klasifikaci poruch chování, na základě kterého se poruchy chování dělí na **agresivní a neagresivní formy** (lež, útoky, záškoláctví aj.)
- **agrese** = konání či jednání s cílem poškodit objekt či osobu = **samotný projev jednání**
- **agresivita** = je pojímána spíše jako osobní dispozice, charakterová vlastnost, řekněme trvalejší nastavení subjektu k agresivnímu chování = **osobnostní vlastnost**
- **Dělení agrese**
 - **Dle formy:**
 - **verbální** – slovní útok (urážka, jízlivost, ironie, nadávka, hrozby)
 - **fyzické** – ohrožování jiného jedince (pěst, nehty, noha, nůž, střelná zbraň, hůl)

- **Dle cíle:**
 - **přímé** – zaměřeno přímo na objekt
 - **nepřímé** – zacíleno na poškození či zničení nějakého předmětu
 - **reaktivní** – krátkodobá primitivní reakce doprovázená afektem vzteku
 - **instrumentální** – nástroj k dosažení vytyčeného cíle
- Nakolik je agrese **vrozená** a nakolik **získaná**?
 - agrese = výslednice vnějších vlivů a procesů učení (naučený vzorec chování), kulturní prostředí a sociální vzorce jedince mají vliv na agresi, vliv má rodinné prostředí (rodina lhostejná k agresivnímu chování, rodina nepotlačující agresivní chování, rodina s despotickým rodičem), vliv masmédií (komercializace násilí), agrese je často nástrojem, pomocí něhož se jedinec vyrovnává se zátěžovou situací (stres, konflikt, deprivace či frustrace, pocit ohrožení apod.)
 - agresivita je do značné míry vrozená a přirozená, až 60% vliv dědičnosti, agresivita je součástí lidské přirozenosti (vychází z pudového zákona), v určité míře je agresivita přirozená a dokonce žádoucí (je součástí vývoje, je třeba k sebeobraně apod.)
 - **Odpověď není jednoznačná – agresivita je součástí lidské přirozenosti, je ovlivněna biologickými faktory, ale projevy agresivního chování jsou silně ovlivněny vnějšími vlivy, tzn. učením.**
- **Techniky tlumící agresivní chování**
 - **techniky, které jsou efektivní pro děti ve věku dvou až 15 let:**
 - **technika pozitivního posílení** – technika první volby, spolupráce, poslušnost, odměna musí přijít ihned po žádoucím chování, což je potřebné dodržovat
 - **vyhasínání** – u mírnějších variant agresivního chování, aplikovaná v kombinaci s technikou pozitivního posílení
 - **izolace** – (time-out), izolační prostor (malá místnost, oddělený prostor ve třídě, vysvětlení, proč je tam dítě posláno, 3-5 minut,
 - **technika bodování** – přidělování bodů a odnímání bodů, důslednost v dodržování
- **Diferenciace poruch podle agresivity**
 - **Porucha opozičního vzoru** (diagnostika do 10 let dítěte, vzdor a opoziční chování, odpor k autoritám, nepřátelské postoje, ale bez znaků delikventního chování, bývá spojena s ADHD a je častější u chlapců)
 - **Agresivní poruchy chování** (charakteristické násilným porušováním a omezováním práv ostatních)
 - **První typ** – nadměrné agresivní chování z hlediska intenzity a četnosti a bývá neschopný empatie k jinému subjektu, chybí pocit viny
 - **Druhý typ** – neznalost autoregulace svého chování, chybí smysl k agresivnímu chování, chování je nepředvídatelné, impulzivní
 - lze zařadit: násilné chování vůči lidem, týrání lidí nebo zvířat, vandalismus, přepadávání, šikana (k šikaně detailněji viz níže)
 - Neagresivní poruchy chování (dochází k porušování sociálních norem, ale nejsou spojeny s agresivitou)
 - **LHANÍ** – ne každou nepravdu, kterou dítě uvádí, lze nazvat lží (někdy si dítě neuvědomuje, že lže; příp. dochází ke konfabulaci – dítě si nepamatuje minulé děje, proto je doplní vlastní fantazií, smyšlenkami, vzpomínky si zkreslí apod. – nemělo by být trestáno), lež je vědomá (za účelem vlastního prospěchu anebo poškození někoho jiného, zapírání, vymlouvání), jde o projev nedůvěry ze strany dítěte, symbolizuje určitou formu odmítnutí respektu k autoritě
 - **ZÁŠKOLÁCTVÍ** – absentérství, častá, bezdůvodná a neomluvná nepřítomnost žáka nebo studenta ve vyučování a v dalších činnostech, které jsou školou nebo jinou vzdělávací institucí předepsány jako povinné; jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí či souhlasu rodičů nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov, může být impulzivní (jednorázové), plánované (vyhýbání se testům, neoblíbenému učiteli... systematické), účelové (skrytá podpora rodičů, důvodem často věnování se jiným činnostem, které jsou dle rodiny důležitější)
 - **ÚTĚKY** – forma únikového chování, odpoutání se od problémů spojených s každodenní realitou (nefunkční rodina, strach z trestu apod.), útky jsou reaktivní (reakce na nezvládnutou situaci v rodině či ve škole) anebo plánované (záměrné), někdy mají formu toulání (důvodem často absence citových vazeb)

Okruhy k SZUZ

- **KRÁDEŽE** – porušení normy, které je nutno potrestat; typické záměrností jednání a nutným předpokladem je takový stupeň rozumové vyspělosti dítěte, může se objevit krádež pro druhé za cílem dosažení prestiže („kupování“ kamarádů), krádeže pro partu (cílem je společenské uznání, začlenění do skupiny, udržení pozice), či krádeže pro sebe (cílem získat něco pro sebe)

ŠIKANA

- **šikana** = cílené, násilné a agresivní chování jedince či skupiny vůči slabšímu jedinci, projev zneužití postavení moci nad slabším jedincem
- **formy šikany:**
 - **Fyzická šikana:** fyzické násilí a ponižování, útočí na tělo či majetek oběti (záměrné strkání, bití, zneužívání, skákání po oběti, ničení majetku, oděvů, pomůcek apod.) → známky šikany jsou viditelné navenek, snadněji se odhaluje
 - **Psychická, slovní:** psychické ponižování a vydírání, útočí na osobnost a sebeúctu oběti (nucení ke svlékání, k posluze, nadávání, zesměšňování, hrozby, manipulování, urážení) → je hůře rozpoznatelná
 - **Kyberšikana:** principy jsou podobné jako u psychické šikany, jiné je ale prostředí, platforma (urážky, vydírání, zesměšňování apod. skrze sociální síť, sms, mail aj.), agresor může zůstat po celou dobu anonymní (oběť nemusí vědět, kdo ji šikanuje), agresorem se mohou stát jedinci, kteří by v reálu agresory pravděpodobně nebyli (sociální role, fyzické charakteristiky) → je sice rozpoznatelná, ale obtížně zastavitelná, často získává charakter masovosti (šikanující skupina může být velká), materiál zavěšený na internet se nedá nikdy zcela stáhnout apod.
- **Akteři šikany:** agresor, mlčící skupina následující agresora, oběť (souvisí často s rozvrstvením sociálních rolí v malé sociální skupině)
- **Agresor**
 - jedinec, který je fyzicky či psychicky silný, s potřebou předvádět se, je necitlivý, bezohledný a nepocituje za své chování vinu (nemá dostatek empatie, zakomplexování, s nízkým sebehodnocením)
 - čím inteligentnější je agresor, tím hůře se šikana odhaluje a tím více se blíží k manipulaci a psychické šikaně (převažující nad fyzickou)
 - **zdroj** – citová deprivace – stav, kdy děti nemají uspokojeny základní lidské potřeby (bezpečí, jistota, láska, opora, ochrana) – uspokojení nahrazují prostřednictvím návykových látek, ubližují jiným lidem
 - **typy agresorů:**
 - **hrubián** – popudlivý, primitivní, užívá spíše fyzickou sílu, neuznává autority, mívá výchovné problémy, někdy bývá členem party, jež páchá trestnou činnost
 - **slušňák** – ubližuje tajně, beze svědků (šedá eminence), velmi vynalézavý, má pomahače, vychováváno vojenským způsobem
 - **srandista** – optimismus, sebevědomí, výřečnost, oblíbenost, zábavnost, šikanuje pro zábavu, pro svou vlastní pozornost, verbální šikana, zesměšňování
 - **agresor ekonomické šikany** – z ekonomicky silných rodin, dítě přijme tento nadstandard jako normu a jestliže někdo tuto normu nesplňuje, může se stát objektem šikany a posměchu
 - **důsledky šikany pro agresora**
 - u nepotrestané šikany si agresor fixuje antisociální postoje
 - prohlubuje se deficit v jeho duchovním a mravním vývoji
 - upevňují se antisociální postoje
 - z deseti šikanujících chlapců šest dostane do střetu se zákonem
- **Oběť**
 - oběť – může být kdokoli, odlišný, tichý, plachý, odlišný, nízké sebevědomí, psychická, fyzická, socioekonomická odlišnost
 - Šikanovaný nebývá špatný, ani si šikanu nezaslouží (i když agresori často argumentují, že on je takový a onaký)! Chyba je ve špatných vztazích v žákovských kolektivech (není ani v agresorovi ani v oběti, ale v tom, jak mají nastavené vztahy)
 - **důsledky šikany pro oběť**
 - šikana je silný sociální stres
 - aktuální ohrožení psychického i somatického zdraví oběti

Okruhy k SZUZ

- šikanované ženy mají později často problém s navázáním vztahu, muži se stávají nekomunikativní a samotáři
 - oběti postrádají sebedůvěru
 - náchylnost na stav úzkosti, deprese a osamělosti
- Šikana ve škole
- V souladu s paragrafem 29 školského zákona jsou školy a školská zařízení povinny zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví dětí a žáků v průběhu všech vzdělávacích a souvisejících aktivit
 - Ve školním řádu každé školy by měla být jasně stanovena pravidla chování včetně sankcí za jejich porušení (existuje pokyn od ministerstva, který je pro všechny školy závazný a podle něho si každá škola tvoří vlastní pokyn)
- Stádia šikany
- Zrod ostrakismu (jeden člověk je vysunut na okraj kolektivu a postupně zcela vyloučen, jeden člen skupiny je dlouhodoběji izolován od skupiny – zjišťuje se pomocí sociometrického testu)
 - Fyzická agrese a přitvrzování manipulace (začíná různé pošťuchování apod.) → ideální je řešit šikanu před třetím stádiem, pak už učitel sám příliš nezmůže
 - Klíčový moment – vytvoření jádra (už se utvoří agresor a skupina kolem něj a oběť, oběť už to obvykle nemůže zvrátit)
 - Většina kolektivu přijímá normy agresorů (většina skupiny si zvykne, už se proti šikaně neohrazuje – ze strachu, zvyku aj. nebo na šikaně dokonce začne spolupodílet – následuje vůdce-agresora)
 - Dokonalá šikana (všichni se smíří se svou rolí, šikana je brána jako norma)
- Nepřímé přímé znaky šikany
- Přímé znaky většinou bijí do očí, pokud je ale vidíme už bývá pozdě, proto by měl být učitel citlivý i k nepřímým znakům, ale neměl by z jediného nepřímého znaku vyvozovat závěry
 - Nepřímé znaky:
 - Žák o přestávkách často osamocení, nemá kamarády, vyhledává samotu
 - Při týmových sportech je volen do družstva vždy mezi posledními (nemusí to být určující)
 - O přestávkách často vyhledává blízkost učitelů (snaží se krýt)
 - Mál-li žák promluvit před třídou, je nejistý a ustrašený (zde je nutné rozlišit introverta či trémistu do toho, kdo se kolektivu bojí)
 - Působí smutně, nešťastně, stísněně (pravidelně a dlouhodobě)
 - Stává se uzavřeným (nechce se projevovat, kamarádit)
 - Jeho školní prospěch se náhle a nevysvětlitelně zhoršuje (zde je to obvykle způsobováno problémy v rodině anebo právě problémy ve škole)
 - Jeho věci jsou poškozené nebo znečištěné, případně rozházené, ztrácejí se apod.
 - Zašpiněný nebo poškozený oděv
 - Stále postrádá nějaké své věci (agresori oběti berou svačinu, úkol, tužky aj.)
 - Odmítá vysvětlit poškození a ztráty věcí (lajdák si většinou vymyslí nějakou výmluvu, ale oběť obvykle nechce upozornit na agresory a neumí nebo nechce situaci vysvětlit)
 - Mění svoji pravidelnou cestu do školy a ze školy („zametá po sobě stopy“ protože agresori si často vytupují oběť po škole)
 - Začíná vyhledávat důvody pro absenci ve škole
 - Na pomezí vnitřního a vnějšího znaku: odřeniny, modřiny, škrábance, které nedokáže uspokojivě vysvětlit
 - Přímé znaky šikany
 - Posměšné poznámky na adresu žáka (veřejné zesměšňování před kolektivem, příp. dokonce i před učitelem), pokořující přezdívka, nadávky, ponižování, hrubé žerty na jeho účet apod.
 - Nepřátelská až nenávistná kritika
 - Nátlak, aby oběť dávala agresorovi věcné nebo peněžní dary (svačiny, peníze, úkoly apod.)
 - Nátlak k vykonávání nemorálních až trestných činů (u závažných forem šikany)
 - Projevy fyzické agrese: honění, strkání, šťouchání, rány, kopání (které nejsou škádlením)
 - Postižený je terčem rvaček
 - Kolektiv oběť ignoruje (nezastane se)

Okruhy k SZUZ

- → čím rychleji poznáme nepřímé znaky, tím snáze se šikana řeší (není tolik pokročilá), velmi důležitá je prevence! (preventivní programu, nastavení pravidel), včas rozpoznanou šikanu by měl řešit třídní učitel ve spolupráci s výchovným poradcem, školním preventistou, školním psychologem a vedením školy, následně s kolektivem (nejprve se svědky, následně s oběťmi, nakonec konfrontace agresorů), příp. rodiči; v případě pokročilejší formy šikany je vhodné kontaktovat odborníky (pedagogicko-psychologické poradny, policie, specializované projekty atd.)

2.3 Syndrom hyperaktivity, ADHD, ADD

- patří do skupiny specifických poruch chování
- nejčastější porucha chování v celosvětovém měřítku
- **Příčiny vzniku:**
 - a. drobné poškození mozkové tkáně, ke které došlo v nejčasnějších vývojových fázích
 - b. v těhotenství – gestóza, krvácení do děložní sliznice, nemoci rodidel, infekční onemocnění matky, spalničky, zarděnky, infekční hepatitida, příušnice, neštovice, streptokokové a stafylokokové infekce, chřipky
 - c. užívání alkoholu a drog matkou v těhotenství, vysoký věk matky, psychická zátěž matky
 - d. komplikace při porodu (asfyxie – přerušení dodávky kyslíku do organismu)
 - e. úrazy, operace dítěte po narození s možnými důsledky
 - f. dědičnost
 - g. **neuroanatomické faktory** – drobné diferenciaci v určitých strukturách a funkcích mozku
 - h. **neurochemické faktory** – související s dopaminem a noradrenalinem, neurotransmitery, chemické látky přenášející vzruchy mezi nervovými buňkami
- Projevy hyperaktivity v různých vývojových obdobích
 - a. Kojenecký věk: neklidné dítě, poruchy biorytmu, děti špatně usínají, často se budí
 - b. Batole: zvýšená pohyblivost, bez zábran, více úrazů, dlouho bez spánku, afektivní výbuchy
 - c. Předškolák: nerovnoměrný vývoj, zvýšená afektivita, opoždění vývoj, poruchy motorického vývoje, emoční poruchy, poruchy chov., poruchy koncentrace, pozornosti a paměti, řeči, vnímání a myšlení
 - d. Školní věk
 - i. **porucha pozornosti** – udržení pozornosti tak 10 minut, přeskakuje z aktivity na aktivitu
 - ii. **hyperaktivita** – nadměrné nutkání k pohybové aktivitě, která je neúčelná, nesmyslná a nápadná
 - iii. **impulzivita** – nedokáže reagovat s rozmyslem, reaguje negativně, je neposlušný, nespolehlivý, roztržitý
 - iv. **psychomotorický neklid** – hraje si, otáčí se, vykřikuje
 - v. **rušivost** – nedokáže koordinovat a ovládat energetický výdej
 - vi. **neschopnost zorganizovat si věci kolem sebe** – chaos a nepořádek kolem sebe a ve svých věcech, nesystematičnost
 - vii. **hyperexcitabilita** – extrémní citové reakce, kolísání eufie s mrzutou náladou
 - viii. **problémové, nepředvídatelné chování** – ubližuje spolužákům, hovoří vulgárně, nepracuje ve vyučování
 - ix. **snadná unavitelnost** – dítě se rychle unaví
 - x. **problémy se sociálním začleněním** – bere si hračky či cizí věci bez dovolení, má problémy se začleňováním do kolektivu
 - xi. **neschopnost samostatné práce** – bez individuální pomoci dospělého, není schopné plnit úkoly
 - xii. **sociální nevyzrálost, infantilita** – neumí vyřešit komplikované situace, nepřizná vlastní chybu, nechce se podílet skupině
 - xiii. **ochota pomáhat** – při soustředění má velice dobré výsledky, rádo pomáhá, je ochotné vůči učitelům i spolužákům
 - xiv. pocity vnitřní nejistoty, nedostatečnosti, trapnosti, vnitřního chvění a chaosu
 - xv. **dítě si nevytváří tyto projevy cíleně, ale vytváří se mu vnitřně,**
 - xvi. **častější výskyt specifických vývojových poruch učení**

- **Přístup k dítěti s ADHD**
 - a. Velice důležité je k dítěti přistupovat individuálně, vnímat a respektovat jeho potřeby
 - b. **Trpělivost a klid** – cílem je postupné zlepšování
 - c. **Povzbuzovat, chválit, nejen za dobrý výkon, ale hlavně za projevenou snahu**
 - d. **Pravidelný režim** – lepší porozumění svému okolí
 - e. **Spolupracovat s dítětem** – zamezit nebezpečí vzniku chyb
 - f. **Málo a často** – pracovat více nárazově, pracovat po chvilkách, práci prokládat pauzami, relaxační chvíle, drobné pohybové hry, říkanky s pohybem
 - g. **Využít zájem** – podporovat zájmy dítěte
 - h. **Zabránit pocitům méněcennosti** – chránit před opakovanými zážitky neúspěchu
 - i. **Vytvořit ovzduší spolupráce v rodinném prostředí** – láska
 - j. **Spolupráce se školou a s učiteli**
 - k. **Častá zpětná vazba**
 - l. **Vhodná volba povolání** – možnost pohybového uvolnění, nevhodná (stereotypní zaměstnání, sedavá práce, dlouhodobé čtení), vhodnější (v přírodě, závislá na roční době, počasí, se střídáním pracovišť, se zvířaty)
 - m. Měli bychom se vyhnout nejednotnosti ve výchově (důležitá je spolupráce s rodinou), neměli bychom k dítěti přistupovat perfekcionalisticky a příliš autoritativně, ale ani příliš liberálně (potřeba jasně nastavit přiměřená pravidla a vyžadovat jejich dodržování)
- **Terapie ADDHD a důsledky do dospělosti**
 - a. ADHD bývá řešeno farmakoterapií (léky zlepšují schopnost dlouhodobého soustředění, zmírňují projevy ADHD), psychoterapií (nezbytnou součástí komplexní léčby, dítě se učí řídit své chování) aj.
 - b. Projevy ADD, ADHD se postupem času mění, někteří lidé z toho „vyrostou“, v dospělosti už poruchami pozornosti netrpí, u 35-60 % lidí symptomy přetrvávají do dospělosti, ustupuje hyperaktivita, ale zůstávají problémy s pozorností, labilitou, dráždivostí, a impulzivitou, jedinci např. ztrácejí své věci (mobil, klíče, peněženku), zapomínají na domluvené schůzky apod., dospělí s ADHD mohou cítit, že jejich výkon neodpovídá jejich schopnostem, mohou opakovaně selhávat ve vztazích, v zaměstnání i ve studiu, podléhají depresím
 - c. Důležitá pro pozdější pracovní, osobní i sociální úspěšnost dítěte je včasná diagnóza v dětství, aby v dospělosti se sebou jedinec uměl pracovat

POZN.: Nemyslím si, že by bylo nutné znát všechna dělení poruch chování anebo vše detailně. Detailnější popis šikany a poruch pozornosti jsme zařadila především proto, že to jsou okolnosti, se kterými se na 2. stupni ZŠ můžeme poměrně často potkat a je nutné s nimi umět pracovat, řešit je.

Zdroje: Zápisky z Patopsychologie, maturitní otázky
Pugnerová M., Kvintová J. Přehled poruch psychického vývoje. Praha: Grada, 2016.

Otázka č. 8

Organizační formy výuky. Moderní trendy digitálního vzdělávání v praxi školy. Materiální didaktické prostředky ve škole, způsoby prezentace obsahu učiva, role učitelova verbálního projevu při práci s pomůckami.

Paměť a příčiny snižování paměťového výkonu a její úloha ve vztahu k dalším psychologickým procesům (myšlení, kreativní procesy atd.), které se podílejí na školní výkonnosti. Role paměti ve vztahu k jednotlivým vyučovacím předmětům a výukovým cílům.

Organizační formy výuky

- je vnějším organizačním rámcem vyučovacího procesu
- způsob uspořádání všech složek (činnosti učitele, žáka, učiva a věcných prostředků vyučování, které se děje v určitých časových a prostorových podmínkách
- hlavní funkcí tohoto uspořádání je dosahování výukových cílů
- vyjadřuje zároveň vnitřní strukturu systému řízení výuky
- v literatuře se rozlišují různé organizační formy

Klasifikace organizačních forem dle Kalhouse, Obsta (2009):

a) individuální výuka

- považována za nejstarší organizační formu
- žáci shromážděni v jedné místnosti, různého věku, různé úrovně vědomostí, jejich počet je různý
- jeden učitel řídí činnost vždy jednotlivých žáků, každý pracuje individuálně, navzájem nespolečně
- učivo je stanoveno pro každého žáka zvlášť, nejsou žádné společné učebnice
- doba vyučování je volná, rozmístění žáků a věcných prostředků je libovolné
- trvalejší kontakt jednoho žáka a jednoho učitele (v umělecké výchově, při vzdělávání vrcholových sportovců, je běžná při doučování, při výuce cizích jazyků)

b) hromadná výuka a frontální výuka

- velmi rozšířená organizační forma výuky
- skupina žáků přibližně stejné věkové kategorie a mentální úrovně
- žáci plní ve stejném čase stejné učební úkoly (probírají stejnou látku), postupují jednotně (hromadně stejným způsobem)
- učitel řídí učební činnost všech žáků najednou (frontální výuka)
- předpokládá se, že žáci mimo průměr se přizpůsobí → pokud se to nestane, jsou k tomuto přizpůsobení donuceni → často pak vyrušují
- uspořádání učebny – obvykle tři řady lavic, vyučovací jednotky – 45 minut
- hodiny mohou být zaměřeny na přípravu žáků na osvojování nových dovedností a vědomostí (hodiny motivační), na osvojování nových poznatků, na opakování a upevňování vědomostí, na vytváření a upevňování dovedností, na použití vědomostí a dovedností v praktických činnostech, na ověřování a hodnocení (diagnostikování) → mohou se realizovat všechny etapy vyučovacího procesu (hodiny kombinované)
- hodina kombinovaná je v současné době nejběžnější a nejvíce používaný typ vyučovací hodiny:
 1. Úvodní část (organizační zahájení hodiny, zápis do třídní knihy, motivace apod.)
 2. Opakování dříve probraného učiva, kontrola domácí práce žáků
 3. Výklad nového učiva
 4. Opakování a procvičování probraného učiva, aplikace
 5. Shrnutí a utřídění nových poznatků
 6. Zadáání a vysvětlení domácího úkolu→ používání kombinované hodiny vede k určitému stereotypu, který tlumí zájem žáků

c) individualizovaná výuka

- individuální diferenciaci mezi žáky, a to i mezi žáky téhož věku
- požadavek žákovy aktivity (nejcennější a nejtrvalejší jsou poznatky, které žák získal vlastním úsilím a vlastní prací)
- jedním z prvních ucelených systémů, který důsledně akceptoval individualizaci výuky a který dodnes působí inspirativně byl **daltonský laboratorní plán** (vytvořila ho H. Parkhurstová) → školu si představovala jako laboratoř, kde děti budou pracovat na různých pokusech, experimentovat v širokém smyslu tohoto slova, žáci měli značnou svobodu

Okruhy k SZUZ

v tom, jakým způsobem budou na úkolech pracovat, s poskytnutou svobodou žák získává velkou zodpovědnost, k práci je motivován vnitřně

d) diferencovaná výuka

- **diferenciace** – seskupování žáků do homogenních skupin podle určitých kritérií (podle intelektových schopností, nadání, zájmů, ale třeba i podle místa bydliště), aby učitel mohl svou práci lépe organizovat
 - a. **vnější diferenciace** – formy výuky, v nichž jsou nadanější žáci oddělováni od ostatních
 - b. **vnitřní diferenciace** – žáci různého nadání společně pracují ve výuce a jsou odpovídajícím způsobem rozvíjeni
- vytvoření homogenní skupiny může poskytnout vhodné podmínky pro individuální rozvoj každého jednotlivce

e) skupinová výuka a kooperativní

- práce ve skupinách zlepšuje průběh učení a žáci tak mohou dosáhnout lepších výsledků
- pro rozdělení třídy do menších skupin se mohou použít různá hlediska – druh činnosti, obtížnosti činnosti, zájem žáků, pracovní tempo, dovednost spolupracovat
- práce ve skupinách přispívá ke zvýšené pozornosti vzájemné komunikace a kooperaci žáků (kooperativní výuka), nejde už jen o vědomosti a dovednosti žáků

f) projektová výuka

- jedním ze zakladatelů tohoto způsobu školní práce byl W. H. Killpatrick
- žáci mají s pomocí vyučujícího řešit určitý úkol komplexního charakteru (projekt), který buď vychází z praktických potřeb, nebo je alespoň s praxí úzce spojený
- předložený úkol musí být pro žáky zajímavý a významný, aby se s jeho řešením identifikovali

– Fáze projektového vyučování

1. záměr projektu

- konkretizace představ o smyslu a provedení projektu
- stanovení cílů a tématu
- ideálně spontánní návrhy žáků
- minimálně podíl žáků na výběru tématu

2. plán projektu

- vymezení činnosti, časový plán, rozdělení úkolů, plán výstupů

3. provedení

- vlastní práce dle plánu (skupinové, individuální práce, hromadné akce):
- hledání informací, shromažďování materiálu, spojování textu a obrazu, organizace exkurzí, výroba předmětů, modelů, interview, hraní rolí
- učitel v roli rádce, spolupracovníka, podněcovatele, organizátora, rozhodčího či kritika
- do této fáze spadá i výstup – vyvrcholení projektu – podílí především žáci (výstava výrobků, školní divadlo, besídka, koncert, přednáška, veřejná sbírka na škole, článek v místních novinách, vytvoření webové stránky)

4. hodnocení

- zhodnocení ze strany žáků, učitele/ů
- hodnotí se nejen výsledek, ale i pracovní proces
- shrnutí zkušeností
- poučení pro další projekty
- z hlediska uspořádání lze rozlišit projekty: **individuální** (na svém projektu pracuje každý sám), projekty **skupinové** (jsou určené pro společnou práci skupiny žáků), projekty **třídní** (na projektu pracuje třída jako celek), projekty **školní** (rozsáhlejší projekty pro celou školu)
- jedním z hlavních znaků projektové výuky je integrace tradičních předmětů

g) otevřené vyučování

- zastánci otevřeného vyučování usilují a celkovou změnu charakteru práce školy ve dvou směrech:
 - a. **organizační opatření ve vyučování – týdenní plán, volná práce**
 - organizační opatření vedou k převzetí větší odpovědnosti žáků za plánování i průběh vlastního učení

Okruhy k SZUZ

- v denním rozvrhu se objevují časově vymezené bloky, tzv. volné práce (žáci pracují podle předem připraveného týdenního plánu – plní úkoly v něm obsažené), tato činnost je vhodná především při procvičování a opakování
- týdenní plán obsahuje různé druhy úkolů, zpravidla **základní** – jsou pro všechny žáky stejné a **doplňkové** – žáci si je vybírají podle potřeby a svého zájmu
- při volné práci žáci zpravidla pracují v menších skupinkách, tomu se přizpůsobuje i uspořádání třídy, žákům se poskytuje prostor pro vnitřně motivované učení, mají k dispozici velké množství učebních materiálů

b. otevírání školy navenek

- spočívá ve vytváření sítě kontaktů s mimoškolním prostředím (rodiče, městská část, podnikatelé, občanská sdružení a zájmové organizace)
- umožnění toho, aby se na vzdělávání podíleli lidé, kteří mají bezprostřední kontakt se životní realitou
- projevuje se to např. realizací různých školních projektů, které tematicky navazují na učivo, jsou však bezprostředně napojeny na život obce
- otevřená škola je schopna rychleji a účinněji reagovat na vnější podněty, neboť podle těchto podnětů modifikuje svůj vzdělávací program, vzdělávání se stává mnohem více veřejnou záležitostí

h) týmová výuka

- podstatou je spolupráce více učitelů v rámci flexibilních žakovských skupin
- jedná se o efektivní rozšiřování možnosti učení v různě strukturovaných seskupení
- můžou vzniknout **oborové týmy** (učitelé stejné aprobace), **všeoborové týmy** (učitelé různých oborů), **příležitostné týmy**

Moderní trendy digitálního vzdělávání v praxi školy

Zaměřím se především na distanční způsob vzdělávání formou online výuky (můžete zmínit i konkrétní nástroje, aplikace, které v rámci online výuky lze využít).

- vzdělávání distančním způsobem může probíhat formou on-line či off-line výuky
- škola vždy přizpůsobí distanční výuku jak individuálním podmínkám jednotlivých dětí/žáků/studentů, tak také personálním a technickým možnostem školy
- o konkrétních vnitřních pravidlech organizace výuky (smíšené, distanční a prezenční) ve škole rozhoduje ředitel školy s ohledem na aktuální možnosti a podmínky školy
- **online výuka:**
 - je obecně označován takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrozličnějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji.
 - rozlišujeme **synchronní a asynchronní on-line výuku**
 - při **synchronní výuce** je učitel propojen s dětmi/žáky/studenty zpravidla prostřednictvím nějaké komunikační platformy v reálném (stejném) čase, skupina ve stejný čas na stejném virtuálním místě pracuje na stejném/podobném úkolu, častou formou této výuky je např. realizace on-line hodin pomocí videokonferenčních nástrojů dle předem stanoveného rozvrhu, tento způsob však také klade nároky na technické vybavení účastníků, na kvalitu internetového připojení a v neposlední řadě na časovou flexibilitu dětí/žáků/studentů a jejich rodin
 - při asynchronní výuce děti/žáci/studenti pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na jim zadaných úkolech a společně se von-line prostoru nepotkávají, využívány pro tento druh práce mohou být nejrozličnější platformy, portály, aplikace atp., a to jak k samotnému vzdělávání, tak i k zadávání úkolů a poskytování zpětné vazby, v praxi může být asynchronní on-line výuka realizována např. tak, že učitel posílá zadání samostatné či skupinové práce prostřednictvím určeného komunikačního nástroje (školní informační systém, systém pro řízení výuky/LMS/5,e-mail apod.)
 - je zřejmé, že obě formy on-line výuky, synchronní i asynchronní, mají své klady i zápory, jejich využití se musí řídit konkrétními podmínkami školy i dětí/žáků/studentů → nejlepšího efektu je dosahováno tam, kde jsou obě formy vhodně kombinovány
- **off-line výuka:**

Okruhy k SZUZ

- pojmem off-line výuka je označován takový způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá přes internet a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie
 - nejčastěji se jedná o samostudium a plnění úkolů z učebnic a učebních materiálů či pracovních listů
 - může se také jednat o plnění praktických úkolů využívajících přirozené podmínky účastníků v jejich domácím prostředí – kreativní či řemeslné práce, aplikace znalostí a dovedností v praxi, projekty zaměřené na samostatnou práci dítěte/žáka/studenta či na rozvoj kompetencí (příprava jídla, práce na zahradě, péče o členy rodiny, umělecká tvorba, vytváření portfolia atd.)
 - zadávání úkolů při off-line výuce může probíhat písemně, telefonicky, ve specifických případech i osobně
 - výhodou off-line výuky je absence nároku na technické vybavení a digitální kompetence účastníků
 - off-line výuka může zároveň sloužit jako prospěšné zpestření on-line výuky
- vzdělávání distančním způsobem na 2. stupni ZŠ by mělo probíhat převážně on-line a kombinovat synchronní a asynchronní metody, i u této věkové kategorie je potřebné již v průběhu prezenční výuky zařazovat aktivity spojené s využíváním školního informačního systému a digitálních vzdělávacích nástrojů, aby případný přechod na výuku na dálku proběhl bez komplikací, synchronní výuka na 2. stupni by neměla přesáhnout tři vyučovací hodiny za sebou
 - revize RVP (2021) → nová klíčová kompetence – DIGITÁLNÍ + navýšení počtu hodin informatiky
 - doporučuji přečíst vše jsem tady nevypisovala
file:///C:/Users/cerno/AppData/Local/Temp/metodika_DZV_23_09_final.pdf
 - něco málo je i ve skriptech *Obecná didaktika* (Obst) → ale vzhledem k velkému pokroku, kterým vzdělávání prošlo (překlopilo se do online prostředí) mi to přijde neaktuální

Materiální didaktické prostředky ve škole, způsoby prezentace obsahu učiva, role učitelova verbálního projevu při práci s pomůckami.

- v didaktice rozumíme prostředkem vše, čeho učitel a žáci mohou využít k dosažení výukových cílů → takovým prostředkem může být metoda výuky, vyučovací forma, didaktická zásada, ale i školní tabule, učebnice, výpočetní technika apod.
- nemateriální didaktické prostředky – formy výuky, metody výuky, dílčí cíle
- slouží k dosažení vytyčených cílů
- **klasifikace materiálních didaktických prostředků (souvisí se způsoby prezentace obsahu učiva):**
(trochu zastaralá klasifikace, podle mého názoru ji stačí umět jen tak orientačně, uvádím ji celou)

I. Učební pomůcky:

1. Originální předměty a reálné skutečnosti:

- a) přírodniny
 - v původním stavu (minerály, rostliny)
 - upravené (vycpaniny, lihové preparáty)
- b) výtvary a výrobky – v původním stavu (vzorky výrobků, přístroje, umělecká díla)
- c) jevy a děje – fyzikální, chemické, biologické aj.

2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností:

- a) modely – statické, funkční, stavebnicové
- b) zobrazení
 - prezentovaná přímo (školní obrazy, fotografie, mapy)
 - prezentovaná pomocí didaktické techniky (statické, dynamické)
- c) zvukové záznamy – magnetické, optické

3. Textové prostředky:

- a) učebnice – klasické, programované
- b) pracovní materiály – pracovní sešity, studijní návody, sbírky úloh, atlasy
- c) doplňková a pomocná literatura – časopisy, encyklopedie

4. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou:

Okruhy k SZUZ

- a) pořady – diafonové, televizní, rozhlasové
- b) programy – pro vyučovací stroje, výukové soustavy či počítače

5. Speciální pomůcky:

- žákovské experimentální soustavy
- pomůcky pro tělesnou výchovu

II. Technické výukové prostředky:

1. Auditivní technika – gramofony, školní rozhlas, sluchátková souprava, přehrávače CD

2. Vizuální technika:

- pro diaprojekci
- pro zpětnou projekci
- pro dynamickou projekci

3. Audiovizuální technika

- pro projekci diafonu
- filmové projektory
- magnetoskopy, videorekordéry
- videotechnika, televizní technika
- multimediální systémy na bázi počítačů

4. Technika řídicí a hodnotící:

- zpětnovazební systémy
- výukové počítačové systémy
- osobní počítače
- trenažéry

III. Organizační a reprografická technika:

- fotolaboratoře
- kopírovací a rozmnožovací stroje
- rozhlasová studia a videostudia
- počítače, počítačové sítě
- databázové systémy (CD ROM disky)

IV. Výukové prostory a jejich vybavení:

- učebny se standardním vybavením, tj. tabule (klasická, magnetická), nástěnky, skříně na knihy atd.
- učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek
- odborné učebny
- počítačové učebny
- laboratoře
- dílny, školní pozemky
- tělocvičny, hudební a dramatické sály

V. Vybavení učitele a žáka

- psací potřeby
- kreslicí a rýsovací potřeby
- kalkulatory, přenosné počítače, notebooky
- učební úbor, pracovní oděv

– funkce výše zmíněných materiálních didaktických prostředků ve výuce:

1. **Funkce základní:** funkce informační, funkce formativní, funkce instrumentální
2. **Funkce didaktické:** plnění zásady názornosti a možnost vícekanálového vnímání informací, funkce motivační a stimulační, funkce racionalizační a to jak ve vztahu k učiteli, tak ve vztahu k žákům, funkce zpevňovací nově získaných informací jejich přiměřeným opakováním a další
3. **Funkce ergonomické a řídicí:** snižování podílu neproduktivních časů učitelů i žáků, objektivizace zpětné vazby, zpětnovazebních informací a plné využití pro řízení výuky, individualizace regulací vlastního tempa učení podle stupně dispozic i okamžitého stavu psychiky

– zásady práce s materiálními didaktickými prostředky:

- učitel má aktualizovaný přehled o všech prostředcích v kabinetě, zná jejich obsluhu a údržbu
- učitel prostředky funkčně zapojuje do výuky – jejich využití není cíl výuky, ale pouze prostředek

Okruhy k SZUZ

- před využití prostředku v hodině je nutné vše vyzkoušet z hlediska bezchybného fungování
- při předvádění samotném musí všichni žáci dobře vidět
- učitel musí zajistit aktivitu žáků při demonstraci (vhodné jsou např. otázky); vhodné je používat heuristické metody
- při všech činnostech je třeba dbát ochrany zdraví
- **role učitelova verbálního projevu při práci s pomůckami:**
- Rambousek a kol. (1989) nahlíží na funkci didaktických prostředků, která je totožná s funkcí materiálních didaktických prostředků z několika hledisek. Podle něj lze posuzovat didaktické prostředky:
 - z hlediska teorie řízení
- didaktické prostředky mají schopnost účastnit se navozování, organizování a regulace učebních činností žáků, tzn. jejich schopnost učivo nejen prezentovat, ale též řídit proces jeho osvojování a kontrolovat dosahované výsledky
- pomocí didaktických prostředků může učitel dávkovat učební informace, organizovat jejich vnímání a zpracování, řídit průběh a sled učebních činností, získávat zpětnovazební informace
- některé didaktické prostředky mohou na základě rozhodnutí učitele řídit po určitou dobu učební činnosti žáků relativně samostatně
- z integrujícího pedagogického hlediska lze didaktickým prostředkům přiřadit informativní, formativní a instrumentální funkci
- informativní funkce – didaktické prostředky podporují nebo realizují osvojování poznatků, tj. vytváření vědomostí; učivo prezentují, konkretizují a znázorňují a tím plní úlohu při rozvoji představ a vytváření pojmů
- formativní funkce – navozování praktických a myšlenkových činností žáků, prostřednictvím didaktických prostředků se rozvíjí žákova aktivita, samostatnost, tvořivost
- instrumentální funkce – didaktické prostředky se uplatňují jako nástroje získávání učebních dat (v rámci demonstrací, experimentů, manipulací), jako prostředky usnadňující výukovou komunikaci i jako prostředky umožňující žákům vykonávat různé činnosti bez přímé účasti učitele (Rambousek a kol. 1989, s. 18-19)

V poměr učitelova slova a prezentace pomůcky by měla převládat prezentace samotná, ale tento poměr se bude lišit na základ použitého prostředku (jiný poměr bude potřebovat dokumentární film, jiný například karikatura)

Paměť a příčiny snižování paměťového výkonu a její úloha ve vztahu k dalším psychologickým procesům (myšlení, kreativní procesy atd.), které se podílejí na školní výkonnosti. Role paměti ve vztahu k jednotlivým vyučovacím předmětům a výukovým cílům

Paměť

- dle Pedagogického slovníku *je paměť soubor psychických procesů, umožňující ukládání (zakódování, zapamatování), uchování v paměti (retence, uskladnění) a vybavení (vyvolání z paměti) vjemů, poznatků, pohybů a zkušeností*
- důležitost informací je mozkiem pravděpodobně posuzována podle: pozornosti (ty informace, které jsou pro nás důležité nebo nás zajímají, těm věnujeme pozornost), emoční reakce (informacím, které zapůsobí na naše emoce, je věnována větší pozornost a jsou považovány za důležité), opakování (četnost výskytu dané informace) → zvýšení efektivity učení záměrným navozením pozornosti, emočního zaujetí a opakováním
- existence paměti je základním předpokladem učít se
- funkčně lze rozlišovat tři typy paměti: **senzorickou** (okamžitou), **krátkodobou** a **dlouhodobou** (tento model překonán, ale v psychologii se toto dělení hojně využívá)
- u dlouhodobé paměti se rozlišuje paměť **epizodická** (ukládají se osobní události a časové vztahy podle časové posloupnosti – to bylo tenkrát, když...) a paměť **sémantická** (ukládají se pojmy, významy a souvislosti), dobrou sémantickou paměť mívají jedinci s Aspergerovým syndromem

Tab. 3.7 Typy paměti

Třídící kritérium	Typ paměti	Těžiště, komentář
podle senzorických modalit	senzorická paměť	obecné označení pro celou třídu těchto typů pamětí
	vizuální, ikonická paměť	pro obrazový materiál (statický i dynamický): kresby, obrázky, grafy, schémata, videozáznamy
	sluchová, auditivní paměť	pro zvuky, slova, řeč, intonaci
	čichová paměť	pro vůně, zápachy
	hmatová paměť	pro charakter povrchů, pro tvary
	chuťová paměť	pro chuťové odstíny
podle délky trvání	pohybová, motorická, kinestetická paměť	pro pohyb, pro posloupnost dílčích pohybů, pro složité systémy pohybů
	okamžitá, operační paměť	přibližně milisekundy
	krátkodobá paměť	přibližně 15–30 s
podle typů poznatků, které se mají zapamatovat	dlouhodobá paměť	měsíce, roky, desetiletí
	faktografická paměť	zapamatování dat, údajů, faktů
	pojmová paměť	zapamatování pojmů a jejich chápání
	procedurální paměť	zapamatování postupů, metod, algoritmů
podle podstaty zapamatovaných entit	metakognitivní paměť	zapamatování toho, jak řídit poznávání a hodnotit poznávací strategie; poznatky o tom, jak sám poznávám
	deklarativní paměť	zapamatování významu slov
	epizodická paměť	zapamatování událostí, které jedinec sám zažil, nebo byl pouze jejich svědkem
podle míry záměrnosti	nechtěné, neúmyslné zapamatování	
	vedomá, explicitní paměť	promyšlené, cílené, organizované zapamatování

Třídící kritérium	Typ paměti	Těžiště, komentář
podle časové orientace	historická paměť	pro události, které proběhly
	současná paměť	pro současné události
	prospektivní paměť	pro věci, které je nutno vykonat; pro události, které jsou naplánovány
podle nositele	lidská paměť	výzkumy zdravého i poškozeného lidského mozku; psychologické výzkumy paměti
podle počtu subjektů	počítačová paměť	softwarová i hardwarová řešení paměťových médií
	individuální paměť	zapamatování týkající se jednotlivce
	skupinová paměť	souhrn toho, co si zapamatovala celá skupina
	kolektivní paměť	souhrn toho, co si zapamatovala velká skupina osob, např. celý národ
podle orientace v prostoru	paměť pro lokalizaci v rovině	pro umístění na obrázku, na stránce, v knize
	paměť pro lokalizaci v prostoru, topografická paměť	paměť usnadňující orientaci v prostoru
	paměť	běžná paměť
podle hierarchické úrovně	metapaměť	paměť vyššího řádu

- třídění podle senzorických modalit (viz tabulka) je hojně využíváno v pedagogické praxi → každý žák nebo student by si měl uvědomit, co je z tohoto hlediska jeho silnou (ev. slabou) stránkou a vzít to v úvahu při organizaci vlastního učení
- postupy, které mohou žákům a studentům usnadnit učení a zapamatování si:
 - **distribuované učení:** učení po částech, učení rozložené v čase
 - **konsolidace a inkubace informací:** Konsolidace znamená upevnění, sjednocení informací v paměti s dřívějšími vědomostmi. Někdy se také hovoří o inkubaci informací, čímž se míní jejich další nevědomé zpracování, přetváření i lepší pochopení. Ke konsolidaci a inkubaci zapamatovaných informací dochází v nočním spánku ve fázi REM. Teprve po konsolidaci a inkubaci jsou naučené vědomosti upevněny a lépe osvojeny. Ke konsolidaci a inkubaci naučených informací přispívají i odpočinkové, relaxační fáze vkládané do učení. Konsolidace a inkubace jsou zdánlivě neproduktivní fáze učení, pro efektivitu učení jsou však nezbytné. Zkušený učitelé výše popsané poznatky o konsolidaci a inkubaci naučených informací vyjadřují tvrzením, že „vědomosti se musí v hlavách žáků uležet, teprve pak budou opravdu umět a vědět“.
 - **opakování:** Většinu informací, které se žáci učí ve škole, je nutné pro lepší uchování v dlouhodobé paměti opakovat. Informace, které vyvolávají emoční reakci nebo jsou pro daného jedince mimořádně důležité, zajímavé, zpravidla opakování nevyžadují. Ihned přecházejí do dlouhodobé paměti a pamatujeme si je dlouhodobě, někdy i trvale. Informace, které se žáci ve škole učí, zpravidla nesplňují uvedené podmínky. Proto jen

Okruhy k SZUZ

výjimečně bývají dlouhodobě zapamatovány hned po prvním kontaktu s danou informací.

- **přijímání stejných informací z různých zdrojů a různými smysly:** Různé aspekty informací jsou pravděpodobně zpracovávány i ukládány v různých částech mozku. Proto informace, které přijímáme různými smysly (zrakem, sluchem) a z různých zdrojů (čtením učebnice, poslechem přednášek, diskusí se spolužáky nebo členy rodiny, didaktickou hrou aj.) jsou lépe uloženy a lépe si je pamatujeme. Spekulativně se odhaduje, že si pamatujeme 20 % slyšeného, 30 % viděného, 50 % slyšeného a viděného, až 70 % toho, co jsme slyšeli, viděli a vykonali (aplikovali při řešení problému).
- **strukturování učiva podle druhů informací:** V jednotlivých učebních předmětech (i v jednotlivých učebních blocích) bývají zahrnuty vědomosti různého druhu (fakta, pojmové vědomosti, procedurální vědomosti), které vyžadují různé způsoby vyučování i různý způsob učení a jsou i různě zapamatovávány. Po prvotním seznámení se s novou učební látkou je vhodné vyčlenit jednotlivé druhy vědomostí a ty se pak učit různým způsobem. Zejména slabší žáci se cítí být zavaleni spoustou informací a mají pocit, že se dané učivo nejsou schopni nikdy naučit. Pokud jim však učitel pomůže učební materiál rozčlenit na jednotlivé druhy vědomostí (informací) a doporučí jim i vhodný způsob zapamatování, dokážou i slabší žáci učební látku zvládnout. Učivo v daném učebním bloku je vhodné rozčlenit na dílčí deklarativní fakta, na pojmové vědomosti a na procedurální vědomosti. Dílčí fakta, která nejsou podložena logickou úvahou, jsou z hlediska zapamatování pro většinu lidí tím nejtěžším. Dílčí fakta je nutné si osvojit drilem, mnohonásobným opakováním v různých podobách. Opakování může mít ráz jen letmého připomenutí, nemusí zabírat příliš mnoho času. Studentům je doporučováno si dílčí fakta vypsát, vytisknout a rozvěsit po bytě tak, aby i při vykonávání neučebních činností občas na ně padl zrak. Postupně si je zapamatují, a to i třeba proti své vůli. Na tomto principu je založena reklama. Efektivní je letmé připomenutí faktů (např. letmé prolistování již přečtené kapitoly) těsně před spánkem. Samozřejmě nejefektivnější zapamatování si dílčích faktů je jejich aplikace při řešení konkrétního problému, tj. jejich praktické využití. Pojmové vědomosti většinou stačí pochopit. Samotné pochopení v řadě případů je dostačující i k jejich zapamatování. Přesto je vhodné se při učení speciálně zaměřit na správné pochopení všech užitých pojmů. Přesné pochopení pojmů je předpokladem správného uvažování o dané problematice. Osvojení si nových pojmů často představuje osvojení si více než 50% učební látky. Žákům i studentům se často stává, že některý pojem již částečně znají z běžného života, ale vykládají si ho nepřesně, což jim pak znemožňuje pochopení některých souvislostí (např. nepřesně chápáný pojem stres bývá příčinou nejednoho nedorozumění při výuce psychologie). Procedurální vědomosti jsou další kategorií, která bývá hojně zastoupena hlavně v přírodovědných a technických předmětech. Procedurální vědomosti jsou určité pracovní návody, algoritmy jak něco udělat, postupovat apod. Jde o určitý vzorec chování. Zapamatování si pracovních postupů nebývá náročné, i když přehledný záznam jednotlivých kroků v podobě slov nebo raději v podobě schematických obrázků každému jistě pomůže. Nejvhodnější způsob zapamatování si daného pracovního postupu je jeho opakované vykonání. Již jednou osvojené pracovní postupy si zpravidla pamatujeme dlouhodobě, aniž by byly opakovány.
- **vytváření spojení mezi starými a novými informacemi**
- **vytváření logicky strukturovaných schémat učebních podpor**
- **vytváření vizuálních představ:** Při zapamatování verbálních a obrázkových informací jsou aktivovány různé části mozku a jde o rozdílné paměťové systémy, které jsou však propojeny. Ukládání prostorových a obrázkových informací je aktivována především pravá mozková hemisféra, zatímco při ukládání verbálních informací je aktivována více levá mozková hemisféra. Někteří žáci mají problémy se zapamatováním si informací, které jsou přijímány výlučně ve verbální podobě, zvláště když je nemají propojeny do významového celku. Mnohem lépe si pamatují informace, které mají podloženy vizuální představou. Při reprodukci si pak vybaví tuto představu a jen ji verbálně popisují. Např. má-li si slabší žák zapamatovat a reprodukovat jen ve verbální podobě krevní oběh v lidském těle nebo způsoby zpracování dřeva, je to pro něho téměř nezvladatelný úkol. Ovšem pokud si v představě vybaví schematické zobrazení

Okruhy k SZUZ

krevního oběhu nebo strom, který postupně opracovává tak, aby z něho mohl vyrobit nábytek, bez problémů dokáže slovy popsat jak krevní oběh v lidském těle, tak i způsoby zpracování dřeva. Změna výkonu slabšího žáka je způsobena tím, že v druhém případě vychází z názorné, vizuální představy, která se snáze zapamatovává i vybavuje z paměti. Tohoto poznatku je v didaktice běžně využíváno aplikací zásady „názornosti vyučování“.

- **optimální tempo učení:** Rychlé učení je stresem, který ztěžuje dlouhodobější zapamatování. Při rychlém, nárazovém učení těsně před zkouškou nejsou informace integrovány do trvalejších paměťových systémů.
- **dodržování biorytmu a vhodné doby pro učení:** I když lidé již dávno před získáním vědeckých důkazů věděli, že práce v noci je velmi nezdavá, přesto jsou stále žáci a studenti, kteří tento poznatek nerespektují. Podceňují nutnost dostatečného a pravidelného spánku, učí se v noci nebo naopak brzo ráno, mají nepravidelný režim dne, spí, vstávají a učí se v různou denní dobu atd. Tím si vytvářejí podmínky pro to, aby jejich studium a učení bylo neefektivní. Mozek pro svoji optimální činnost, tedy i pro zpracování naučených poznatků a zkušeností potřebuje pravidelnost a vhodný čas.
- **vytváření optimálních materiálních podmínek pro učení**
- **podněcování emočního nadšení**
- **emoční pohoda, odstranění stresorů**
- **příčiny zapamatování:**
 - teorie rozpadu pamětních stop: naučené stopy se bez reaktivace rozpadají, nervové spoje pak vytvářejí nové pamětní záznamy
 - účelné zapomínání: odstraňujeme nepřesné/nepotřebné/chybné údaje z paměti, těmto údajům věnujeme menší pozornost než těm důležitým, rychle zapomínáme například pravidelně se opakující zážitky a každodenní činnosti
 - teorie interference (střetnutí pamětních stop): podobné duševní obsahy uložené do paměti vedle sebe působí rušivě, dochází ke střetu pamětních stop a potíží při vybavování (retroaktivní interference = nastává, když právě osvojovaná látka vykazuje tlumivý účinek na vybavování látky studované dříve, proaktivní interference = nastává, když dřívější učení zjevně brání vybavení pozdějšího)
 - proaktivní útlum = potíží při vybavování nových znalostí kvůli starším, retroaktivní = vybavení starších poznatků narušují novější
 - represe (vytěsnění): Freud: vytěsnění udržuje nepřijatelné psychické obsahy mimo vědomí a způsobuje "zapomnění"
 - teorie ztráty vodítek: informace jsou v paměti utříděny do kategorií v sémantické síti, spoje mezi kategoriemi pak usnadňují vybavování, zapomínání = nemožnost najít informaci v síti dlouhodobé paměti – způsobuje fenomén "mám to na jazyku"
- Pomáhat žákům strukturovat učební látku podle hlavních nároků na paměť (zapamatovat si - pochopit –umět udělat)
- Žáci se postupem času naučí strukturovat si učební látku sami.
- Vést žáky k uvědomění si toho, které informace si lépe pamatují (přijímané zrakem, sluchem).
- I starší žáky učit v rámci vyučování, jak se učit, jak si usnadnit zapamatování učebnímu materiálu

Pozornost:

- *kognitivní procesy, který nám umožňuje zaměřovat mysl (vnímání, představivost, myšlení), pouze na omezené množství informací a opomíjet ostatní*
- mnoho problémů s učením u současných dětí je způsobeno sníženou schopností soustředit pozornost na přijímání vnějších informací nebo na vnitřní obsahy vědomí
- pozornost neexistuje samostatně, ale vždy doprovází zbývající kognitivní procesy
- **vlastnosti pozornosti:**
 - **Selektivita** (výběrovost), to je schopnost zaměřit pozornost na významné podněty a schopnost ignorovat ty nevýznamné (např. tikot hodin, ruch z ulice apod.).
 - **Koncentrace** (soustředěnost) pozornosti, což je schopnost vyčlenit omezené množství podnětů, kterým se jedinec vědomě zabývá (např. při meditaci je to soustředěnost na jeden jediný psychický obsah).
 - **Distribuce** (rozdělování) pozornosti mezi několik různých podnětů či činností je možná jen v omezené míře. Dvě nebo tři aktivity se dají dělat současně, je-li některá z nich zautomatizovaná.

Okruhy k SZUZ

- **Kapacita** (rozsah). Člověk je podle empirických výzkumů schopen jedním pohledem současně zachytit 4 -5 objektů
- **typy pozornosti:**
 - **záměrná** (úmyslná, aktivní) – souvisí s ní ostražitost (snaha jedince delší dobu soustředěně sledovat percepční pole a dávat pozor na něco, co se může někdy přihodit) a pátrání (aktivní činnost)
 - **nezáměrná** (neúmyslná, pasivní) – něčemu věnujeme pozornost, aniž by to bylo naším cílem, může to být např. nové podněty a podněty asociované s nebezpečím (zvuk klaksonu u auta), intenzivní, pohybující se a měnící se podněty (signál „hoří“), nezvyklé podněty a další
 - **poloúmyslná** – byla v prvopočátku vyvolána volným úsilím, ale je udržována nezáměrně významností působících podnětů, ve skutečnosti ale není hranice mezi záměrnou a bezděčnou pozorností tak ostrá
- **závěry pro pedagogickou praxi:**
 - Minimalizovat výskyt rozdělování pozornosti, minimalizovat rychlé a časté přenášení pozornosti. Obojí je energeticky vyčerpávající a stresující jak pro žáky, tak pro učitele.
 - V průběhu vyučování neustále usměrňovat selektivní pozornost žáků na podstatné informace. Podstatné informace v zobecněné podobě a různými způsoby, aby byly přijímány více smysly (ale v různých časových intervalech). Počítat s výskytem „slepoty a hluchoty“ z nepozornosti.
 - Selektivní pozornost raději zaměřovat přirozenými prostředky (komunikací, posilováním motivace – zájmů, strukturováním učební látky aj.) než nadměrným užíváním technických prostředků.
 - Při řízení vyučování počítat s tím, že i na středních školách je až 40 % žáků, kteří mají potíže s koncentrací pozornosti. Tito žáci se snadno nechají rozptýlit náhodnými podněty. Délka schopnosti soustředění je u většiny adolescentů stále relativně krátká ve srovnání s dospělými osobami.
 - Při řízení vyučování počítat s tím, největší problémy žákům činí zaměření pozornosti na vnitřní obsahy vědomí, tj. udržet informace v pracovní paměti.
 - Žákům s poruchou pozornosti doporučovat trénink schopnosti soustředění.
 - Zásadní poznatky, postupy a mentální operace co nejdříve automatizovat tak, aby mohly probíhat s minimální účastí soustředěné pozornosti. Žákům to ušetří mentální kapacitu a čas pro další učení.

Vnímání:

- *základním poznávacím procesem přijímání, výběru a zpracování informací pomocí smyslových orgánů, je možné ji definovat také jako organizaci a interpretaci senzorických informací*
- pozornost zajišťuje výběr objektů pro vnímání (rozhoduje, co bude nebo nebude vnímáno)
- vnímání (neboli percepce) zprostředkovává informace jak z okolního prostředí, tak z našeho organismu, je to však také proces uvědomění si zkušenosti s těmito informacemi a jejich prožívání
- vnímání je první etapou procesu osvojování si vědomostí
- po první etapě osvojování vědomostí – vnímání, přichází další etapa, kterou je **správné pochopení a trvalé zapamatování**
- **závěry pro pedagogickou praxi:**
 - Brát v úvahu, že u žáků dochází k subjektivnímu zkreslení při přijímání a vyhodnocování informací, zpětnou vazbou ověřovat správnost vnímání žáků.
 - Při vyučování v jednom časovém okamžiku, pokud možno působit na jeden smyslový orgán.
 - Příjem jedné informace zprostředkovávat různými smysly, ale v různých časových intervalech
 - Dbát na přiměřenou podnětovou stimulaci, vyvarovat se extrémům – přílišnému zatížení nebo naopak nedostatečné stimulaci a nedostatečnému přísunu nových podnětů
 - Brát v úvahu individuální zvláštnosti ve vnímání, rozdílnou potřebu podnětové stimulace a dílčí deficity ve vnímání vedoucí k poruchám školních dovedností (vývojovým poruchám učení)

Myšlení:

Okruhy k SZUZ

- (=poznávací proces, skládá se z vnitřních, implicitních myšlenkových operací) dovoluje operovat s názornými představami, symboly, slovy, výroky, pojmy, přesvědčenými, záměry; myšlení se uplatňuje při tvoření pojmů, propozic, rámců, „skriptů“, při řešení problémů, při tvořivých aktivitách
- z pedagogického hlediska je rozvoj myšlení žáků považován za jeden z klíčových cílů škol. vzdělávání
- **fáze vývoje myšlení (J. Piaget):**
 - **Fáze senzomotorická (myšlení konkrétní)** – od narození do 2 let, dítě se učí myslet především prostřednictvím fyzikální manipulace s různými předměty vnějšího světa → získává tak určité poznatky o vlastnostech těchto předmětů a vztazích mezi nimi, které postupně zvnitřňuje, kolem 1. roku se vytváří tzv. představa stálosti objektů – dítě chápe, že předmět existuje, i když není v jeho zorném poli a aktuálně ho nevnímá
 - **Fáze předoperační (myšlení názorné)** – 2 až 7 let, v tomto věku se začíná vyvíjet schopnost symbolického myšlení (např. při hře dítěte může být jeden předmět nahrazen jiným), dítě začíná používat verbální symboly, rozvíjí se jazyk, v úsudcích se ovšem dítě ještě dopouští řady chyb, protože usuzuje na základě analogie
 - **Stádium konkrétních operací (myšlení pojmové)** – od 7 do 11 let, zde začíná dítě chápat kauzální vztahy, osvojuje si řadu logických myšlenkových operací, ale jeho myšlení nebo úsudek je stále ještě hodně vázáno na názor, většina dětí si v tomto věku osvojuje tzv. princip invariance, který spočívá v tom, že určitá kvantita zůstává stejná, i když se změní vnější uspořádání
 - **Stádium formálních operací (myšlení abstraktní)** – od 12 let do dospělosti, kdy už je jedinec schopen uvažovat čistě teoreticky, hypoteticky a operovat vmysli s abstraktními pojmy a symboly. Ne všichni dospělí jedinci ovšem tohoto stádia dosáhnou. Adolescenti mají radikální způsob uvažování (černobílé vidění světa), který převažuje někdy i v rané dospělosti (jen jeden správný způsob řešení, abstraktní uvažování, protože nemají dost vlastních konkrétních zkušeností). Rozvoj myšlení v mladé dospělosti ovlivňují hlavně zkušenosti, tj. vnější vlivy, v souvislosti s tím přehodnocuje mladý dospělý význam různých situací a způsobů jejich řešení. Postupně tak dospělý jedinec bere v úvahu různé aspekty problémů, jejich mnohoznačnost i celkový kontext. V této souvislosti hovoříme o postformálním nebo zralém myšlení (nelpění na jednom řešení, schopnost kompromisu, schopnost klást si otázky atd.)
- **typy myšlení:**
 - **Konvergentní** = jedná se o cílené myšlení, které se nikterak nerozbíhá, jde za jedním cílem (např. vědecké myšlení, detektivky, např. Sherlock Holmes)
 - **Divergentní** = rozbíhavé, tvůrčí, zdánlivě neukázněné, tzv. laterální myšlení (postranné), „myslí mu to za roh“ (Máchův Máj)
 - **Nezralý typ** = magické myšlení, což je jakýsi dětský způsob myšlení, se kterým se můžeme setkat v pohádkách, kdy se nerespektuje příčina a následek, věci se mohou dít na základě chtění nebo přání, které je posíleno nějakou magickou formulí nebo rituálem. V běžném životě se magické myšlení objevuje v celé řadě pověr a rituálů (zaklepat na dřevo)

Intelligence:

- jeden z obtížně uchopitelných psychologických pojmů, jehož pojetí se stále vyvíjí
- zpravidla se při jeho definování zdůrazňují kognitivní aspekty, ovšem v posledních letech se zkoumá inteligenci emoční, sociální a praktická
- definice podle Sternberga: ***jde o schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých kulturních a sociálních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení se***
- v oblasti inteligence může být zmíněný potenciál rozvinut nerovnoměrně, což se u dětí projevuje rozličnými výkony v oblasti řešení problémů, jinými slovy řešení školních úloh → je na učiteli, aby odhalil, ve kterých situacích dítě prospívá či přímo exceluje a ve kterých má potíže
- ačkoliv je inteligence jakýsi vrozený potenciál, který sice lze stimulovat, rozvíjet i zvyšovat, z praxe je patrné, že některé děti při stejné stimulaci nedosáhnou takových výsledků a výkonů jako jiné děti, které jsou štědřeji nadané, tedy děti, vybavené vyšší mírou vlohy
- **typy inteligence:**

Okruhy k SZUZ

- **fluidní** – je geneticky podmíněná kapacita mozku zpracovávat a organizovat informace tak, aby člověk mohl adekvátně reagovat i na zcela nové situace, rychle se učit, není bezprostředně závislá na vzdělání a vrcholí v mladém věku.
- **krystalizovaná** – je výsledkem formálního vzdělávání, je založena na získávání zkušeností a dovedností potřebných k řešení běžných životních situací, její úroveň nemusí klesat ani ve vyšším věku a do určité míry kompenzuje nevyhnutelný pokles inteligence fluidní, krystalizovaná inteligence je poměrně stabilní a v některých případech se v průběhu života i zvyšuje.
- **praktická** – rozvíjí se v dospělosti, znamená schopnost řešit problémy každodenního života, pro které nejsou k dispozici jednoznačná řešení. Praktická inteligence zahrnuje také řadu sociálních kompetencí, proto jí disponují především lidé sociálně zdatní, s dobrou emoční inteligencí

Kreativita (tvořivost):

- *chápeme jako schopnost inovovat, vynalézat, uspořádat jevy (věci) tak, jak dosud nebyly uspořádány, aby se jejich hodnota nebo krása zvětšila*
- tvořivé myšlení se někdy označuje jako divergentní (= rozbíhavé)
- kreativita: umělecká, vědecko-technická
- **znaky kreativní osobnosti:**
 - Vnímání a asociace směřují k menší všeobecnosti a typičnosti
 - Projevuje zájem o formu a eleganci, není svázána přesností a pečlivostí
 - Je intuitivní a empatická, psychicky náladová, má zájem o lidské jednání
 - Je otevřená, vnímavá, libuje si v nových přístupech
 - Je esteticky, emocionálně a sociálně senzitivní
 - Využívá vlastní představivosti a fantazie
 - Překračuje hranice konvencí a je málo konformní (nejde s dobou)
 - Je zvědavá a snadno se nechává inspirovat okolím
 - Má široké zájmy
 - Je hravá, často využívá například přirovnání a srovnávání
- **kreativita ve škole:**
 - patří mezi základní psychické schopnosti, které se podílejí na učení
 - Proč ji rozvíjet? → od člověka se bude vyžadovat stále větší množství informací, přemýšlení, ale také nové metody, vede k produkci nového, v tvořivé práci člověk nachází smysl, seberealizaci, štěstí
 - **metody:**
 - Brainstorming – navrhování nápadů (ve skupině max 15 lidí) – věnování se nápadům
 - Brainwriting – každý žák píše nápady na papír – zapojí se všichni
 - Crawford slip – odpovědi na otázky (položené 3/5/10x, stejná otázka) – odpovědi se mají měnit
 - Tři role – rozdělení na skupiny po 3 lidech – (vizionář – nápad; realizátor – praktické věci pro realizaci; kritik – co všechno by se dalo pokazit) – cílem je, aby se shodli
 - Metoda náhodného postupu – podmínky pro řešení tématu – více řešení, studenti si mají vyzkoušet všechny postupy
 - Myšlenkové mapy – práce s pojmy
 - Lotosový květ (něco jako myšlenková mapa)

Zdroje:

Zápisy ze seminářů a přednášek (Pedagogický psychologie, Školní didaktika), Starší SO

Obst – skripta Obecná didaktika

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026201748.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

<https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/Psychologie%20u%C4%8Den%C3%AD-1.%C4%8D%C3%A1st%20s%20logy.pdf?redirected>

http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2016/seminare/Psychologicke_aspekty_uceni_a_vzdelav_0d_0a_aní_Spatenkova.pdf

Otázka č. 9

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

Učitel si při přípravě na vyučování promítá celou vyučovací jednotku v představách, zároveň okamžitě provádí korekce tak, aby příprava byla reálná. Jde tedy o náročnou myšlenkovou činnost. Proto naprostá většina učitelů nesvěřuje výsledky této činnosti pouze paměti, ale stručně si je poznamenává - připravují se písemně. *Mnohdy se za přípravu počítají poznámky na okraji učebnice, plánování v hlavě apod.*

Příprava na výuku a typické chyby při její tvorbě prostě když to nedodržíš, je to chyba

- Získání přehledu v **tematickém plánu učiva**
 - Formulujeme jednotlivé tematické celky, počty hodin, které jim budeme moci věnovat. Někdy se formulují i hlavní výukové cíle tematických celků, základní pojmy, které si žáci mají osvojit. Je vhodné plánovat přípravu zvláštních pomůcek, založení dlouhodobějších pokusů (např. v biologii...), přípravu exkurzí tak, aby při probírání určitého tématu bylo vše připraveno. Zpracování tematického plánu může být individuální záležitostí učitele, ale i výsledkem společné práce vyučujících danému předmětu nebo práce předmětové komise. Tematický plán učiva by měl obsahovat údaje, s nimiž učitel v průběhu školního roku potřebuje pracovat.
- **3 typy přípravy na vyučovací hodinu/jednotku dle Slavomíra Ryse (1988)**
 - **1) blesková** – Nedostačující, klade si jen dvě otázky – Co? Jak? (Obsah)
 - V podstatě se jedná o práci podle učebnice *jednou za čas ovšem ani tato není špatná.*
 - **2) příprava v kontextu** – Učitel zasazuje svoji přípravu do kontextu ostatních hodin, ptá se: Co již bylo? Čeho chci dosáhnout? Jak a čím toho dosáhnout? Jaké bude mít tato hodina pokračování? Řadí si hodinu do souvislostí!
 - To se prakticky projevuje např. opakováním učiva z minulé vyučovací jednotky, zadáním úkolů pro příští. Tento typ přípravy je nejčastější;
 - **3) komplexní** – požadovaná, nepropracovanější. Ptá se na cíl, obsah výuky, zohledňuje zvláštní didaktická hlediska *jak je budu aktivizovat? Co bude nejobtížnější?* výchovné možnosti *čím je u toho vychovám? Afektivní složka?*, organizaci hodiny *Jaké mám podmínky?*, časový projekt a realizaci. *Kolik mám času?*
 - Co budou dělat žáci a co mám dělat já?
- **Základní struktura 3. typu přípravy dle Ryse**
 - Cíl: Co chci? Čeho mají žáci dosáhnout?
 - Jakými prostředky chci cíle dosáhnout? (obsah učiva, volba metod)
 - Zvláštní didaktická hlediska (Co bude nejobtížnější? Jak zajistím kontinuitu apod.)
 - Výchovné možnosti
 - Organizace vyučovací hodiny (Jaké podmínky musím zabezpečit? Organizační typ hodiny.)
 - Časový projekt vyučovací hodiny
 - K realizaci přípravy

Řízení realizace výuky (plynulost a spád hodiny, organizační pokyny, sledování žáků). (Obst)

- Hodina by měla začít přesně (jinak je třeba se omluvit), aby si žáci odnesli co nejvíce
 - Nevynechávat prezenci
- Vlastní zahájení hodiny
 - Důležité je vytvořit v žácích zájem, očekávání a upoutat jejich pozornost (*cíl napsat na tabuli*)
 - Držet se dílčích cílů, dosahovat jich a případně v procesu přeformulovávat (zjistím, že je to na žáky obtížné, že je třeba změnit pořadí úkolů apod.)
- Plynulý průběh výuky
 - Plynulost je ukazatelem promyšlenosti. Jejím smyslem je, aby žáci pracovali bez zbytečného vyrušování.
 - Plynulost mohu zhodnotit otázkami, např.:
 - Musím často opakovat pokyny, protože je nepochopili?

Okruhy k SZUZ

- Musím během samostatné práce často dávat doplňující informace?
- Jestliže při práci jeden žák vyrušuje, napomínám jej před celou třídou? (Taky tím vyrušuji.)?
- Stává se mi často, že přeskakují aktivity, zapomínám na ně, a úkoly logicky nenavazují, musím je přerušovat?...
- Může být narušena pozdním příchodem žáka či jinými rušivými vlivy a je jen na učiteli, které skutečnosti se bude v danou chvíli věnovat-zda upřednostní výuku nebo situaci
- Tempo a spád
 - Pro vhodnou míru je důležité znát konkrétní třídu a vše jim přizpůsobovat.
 - Je-li tempo pomalé, žáci mohou být znuženi a zatoulávat se myšlenkami. Je-li rychlé, přestávají spolupracovat a rezignují.
- Podporování a rozvíjení žáků při výuce
 - Prostředek k aktivnímu zapojení se nazývá metoda :D
 - Podle metod by měl učitel organizovat žáky a hodinu jim přizpůsobovat.
 - Činnost žáků musí mít vždy smysl vzhledem k cílům
 - Učitel by neměl spolupracovat pouze s jedním, ale s celou třídou
 - **Důležité je sledovat:**
 - Náladu třídy, trvale diagnostikovat aktivity, atmosféra, zpětná vazba, únava, souhlas nesouhlas, výměch, odmítání atp. *říká se tomu empatie :D*
 - Na základě *mikrodiagnostiky* učitel uzpůsobuje tempo výkladu, náročnost slovních formulací, adekvátně chválí nebo podporuje, napomíná či organizuje.
- Pro tento aspekt výuky by měl být učitel trpělivý, všímavý, empatický, otevřený, organizačně schopný, důsledný a ideálně autoritativní.

Reflexe a sebereflexe v práci učitele v návaznosti na řízení hodiny. (Petr Svajonovský, Vlastimil Švec – *Sebereflexe jako pomocník učitele*)

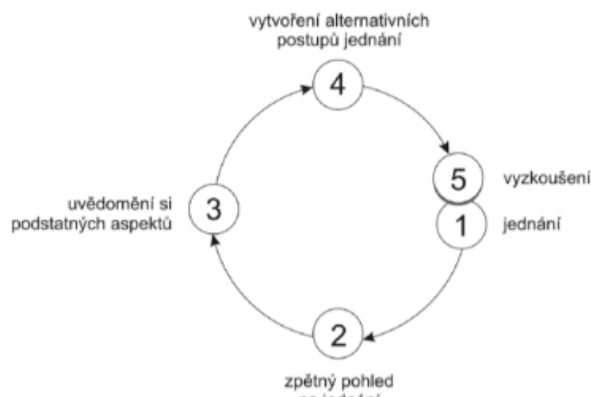
- Nejdůležitější při přípravě je, aby byla komplexně **promyšlená**. Důležité je poté i hodnocení vlastní práce a její úspěšnosti. To vede ke zlepšování příprav i vedení výuky.
 - formuloval jsem jasné a vhodné záměry a cíle? odpovídají obsah, metody a struktura
 - mám u žáků autoritu?
- **Reflexe**²⁰ je – zjednodušeně řečeno – odraz toho, co se dělo, co jsme prožili, v našem vědomí. Reflexe je tedy způsob uvědomování si situací, s nimiž jsme se setkali, lidí, věcí, našeho jednání i jednání atd. **Sebereflexe** je potom specifický případ reflexe, to, když se zamýšlíme sami nad sebou, posuzujeme své možnosti, silnější a slabší stránky, tedy způsob monitorování a hodnocení sebe sama
 - *Uvedme si příklad: např. v reflexi učitel konstatuje, že nezvládl ve třídě určitou situaci. Sebereflexí může zjistit, že si neuvědomil všechny okolnosti této situace, že nemá ještě potřebné zkušenosti a dovednosti, jak podobné situace zvládat, že se nechal příliš strhnout svými emocemi apod.*
- V tomto textu budeme používat pojem sebereflexe ve výše naznačeném významu, tj. jako proces přemýšlení učitele o jeho jednání, a to v interakci s druhými, např. žákem, žáky, kolegy, ředitelem školy, rodiči žáků apod. Předmětem sebereflexe jsou tedy vztahy Já – Ty, přičemž tyto vztahy se týkají určitého obsahu, např. učiva, uplatněných výukových metod atd.
- Průběh sebereflexe může být u různých lidí rozdílný. Přesto je nicméně možné rozlišovat určité „**univerzálně platné**“ fáze procesu sebereflexe, které jsou definovány na obecné úrovni, a proto nijak významně neomezují specifickou myšlenku každého člověka. Existuje celá řada modelů, prostřednictvím kterých se různí autoři snaží zachycovat průběh (resp. fáze) sebereflexe.
 - **model J. Smytha (1989)**, který zahrnuje tyto fáze sebereflexe:

²⁰ Dewey (1933) považuje reflexi za aktivní, vytrvalé a pečlivé zvažování jakéhokoliv přesvědčení či jakékoliv formy znalosti s ohledem na základy, na nichž tato přesvědčení či znalosti staví a stejně tak s ohledem na následné závěry, ke kterým se kloní.

Okruhy k SZUZ

- **a) popisná fáze:** zaměřena na vybavení a popis pedagogické situace, toho, co se událo. Lze ji ilustrovat těmito – k reflexi podněcujícími otázkami: Co se přihodilo? Jak jsem reagoval, jaká byla odezva žáků?
 - **b) informující fáze:** bližší dešifrování pedagogické situace. Otázky: O co vlastně šlo? V jakém kontextu situace vznikla? Jak jsem v této situaci jednal? Čím bylo moje jednání ovlivněno?
 - **c) interpretační fáze:** (po)odhalení příčin vzniku dané situace. Otázky: Proč k této situaci zřejmě došlo? O co jsem se při řešení situace opíral? Jsem vůbec na takovéto situace připraven?
 - **d) rekonstrukční fáze:** hledání účinnějšího řešení vzniklé situace. Otázky: Jaké další možnosti řešení situace se nabízejí? Co potřebuji k tomu, abych tyto možnosti mohl realizovat?
- Jak ale člověk zjistí, že si skutečně uvědomil to podstatné, jak to pozná? Užitečným ukazatelem zdařilé sebereflexe může být „**aha moment**“, tzn. moment, v němž si uvědomujeme, že jsme se dozvěděli něco nového, něco, čeho jsme si doposud nebyli vědomi.
 - A zdařilá sebereflexe je zaručená dle modelu ALACT, případně v kombinaci s využitím videozáznamu.
 - Doporučujeme, abyste si své sebereflexe nenechávali vždy jen pro sebe, ale třeba o nich diskutovali se svými kolegy. Již se také osvědčují kolegiální, neformální vzájemné hospitace učitelů, které se mohou stát důležitým zdrojem dialogické sebereflexe, tj. sebereflexe obou aktérů – vyučujícího učitele a hospitujícího kolegy, kteří si své role prohazují+žáci

název ALACT a je často, i v pedagogické praxi, uplatňován (Obrázek 1):



9.2 Charakteristika pojmu a procesu učení, styly učení a školní výkon, učení senzomotorické, učení podmínkové, verbální učení, pojmy učení a jeho vztah k učebním plánům a učebním osnovám žáka, působení učitele na učení žáka ve výuce, osvojování učiva, hlediska, funkce a prostředky motivování

Pojem učení

- učení je aktivní, celoživotní proces
 - **Veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností.**

Plháková

V širším pojetí je učení proces, ve kterém si jedinec osvojuje individuální zkušenost (všechny situace, činnosti či zpracované a uložené informace, se kterými se jedinec během svého života setká, a které mají za následek změnu jeho chování, jednání, vědomostí, dovedností atd.).

Učení v užším pojetí se pak vztahuje k řízenému učení ve školních podmínkách.

Proces učení

- jde o utváření psychiky a osobnosti jedince v průběhu jeho vývoje
- učení tak můžeme definovat jako relativně stálou změnu v organismu člověka
- je to jedna z nejzákladnějších činností člověka (obvykle probíhá ve škole)
- vzniká při nějaké činnosti (fyzické i myšlenkové), kdy jedinec získává určité zkušenosti

Okruhy k SZUZ

- učení je komplexní proces, při němž působí všechny druhy psychických jevů (od vnímání přes myšlení až po citové a volní procesy)
 - je to cílevědomý a záměrný proces, při kterém dítě získává vědomosti, dovednosti, návyky, mění své chování a některé vlastnosti osobnosti
 - je to dlouhodobý proces, který u různých jedinců přináší různé výsledky, ty jsou závislé na vnitřních a vnějších podmínkách
 - předpokladem schopnosti učit se je funkční paměť
 - lidská schopnost učit se je dána především užíváním jazyka, které umožňuje kódování informací a ukládání do paměti
 - schopnost učení lze rozvíjet dalším učením
-
- Proces získávání zkušeností v průběhu celého života.
 - Umožňuje organismu přizpůsobit se podmínkám prostředí, ve které žije.
 - Umožňuje přizpůsobit se i změnám podmínek – u člověka přírodním a společenským.
 - Osvojujeme si:
 - Vědomosti (fakta)
 - Dovednosti (jak jezdit na kole)
 - Návyky (jak si zavázat tkaničku, jak si čistit zuby...)

ZÁKLADNÍ FORMY UČENÍ

- a) *Učení bezděčné* - neúmyslné, mimovolné, nevědomé, bez promyšleného plánu
 - učíme se tím, že např. vykonáváme urč. činnost (při hře, sportu, v práci atd.)
 - tímto způsobem získáváme většinu poznatků, norem chování, návyků
- b) *Učení záměrné* - úmyslné, má určitý cíl, probíhá s nějakým záměrem
 - tímto způsobem se nejčastěji učíme ve škole
- oba způsoby učení jsou pro život důležité

Zákonitosti učení (obecné zákony učení)

- různé druhy učení mají společné charakteristiky; patří mezi ně:
 - opakování (v učení se opakované výkony přibližují cílové podobě výkonu)
 - zpětná vazba (kontrola výsledků činnosti, rozlišení správného od chybného)
 - motivace (závislost učení na motivaci)
 - transfer (vliv výsledků předchozího učení)

Podmínky pro učení

- **Motivace** a soustředěná pozornost
 - Motivace je vnitřní nebo vnější. Pokud není motivace, tak alespoň vůle.
- Volba vhodné metody: Krátké a lehké úkoly se mohou učit vcelku; dlouhé a obtížné nejprve po částech a pak vcelku
 - Nejtěžší předměty odbýt co nejdříve
- Hlasité opakování proložené kladením otázek a odpovídáním na ně (s porozuměním dané látky)
 - To, co si přečtu, tak si to pamatuji, ale když se to snažím zreprodukovat, ukáží se nedostatky
 - Hlasité čtení je 6x pomalejší. Co čtu v duchu je rychlejší.
- Učení proloženo přestávkami (+pozitivní vliv odměny). Po 45-60 minutách učení si dát pauzu. (Čas i fyziologická pozornost).

Styly učení a školní výkon

- Závisí na inteligenci, osobní zralosti, motivaci, citech...také na práci s učivem a způsobu organizace

Okruhy k SZUZ

- Jedná se o postup při učení, který vede k výsledku.
- Je možné jej měnit, ovlivňovat z vnějšku. Měly by ale být realizované tak, aby byl učící se aktivní.
- Škola by měla žáky naučit, jak se mají učit.
- **Učební styly:**
 - **Vizuální styl** - nejvíce se naučí pozorováním, sledováním (i čtení skript)
 - **Auditivní styl** - poslechem
 - **Kinestetický styl** – nejvíce věcí se naučí, když do učení zapojí svoje tělo
 - A kombinace těchto stylů
- **Jak zefektivnit učení aneb 2 půlky mozku pracují lépe než jedna**
 - Zapojit celý mozek (levou i pravou hemisféru – lateralita)
 - Každá hemisféra má své funkce, které jsou dominantní.
 - Levá – racionální, logické, fakta, informace řeči, psaní, čtení...
 - Pravá – intuitivní, umělecké zaměření, barvy, prostor, intuice, hudba, tvořivost...
 - Spojení mezi hemisférami je *Corpus Callosum* – to, propojuje ty hemisféry, šev
 - Měly bychom tedy vytvářet **konverzní činnosti** – přepínat mezi levou a pravou hemisférou
 - Při učení se – popiš slovy, přeříkat to vlastním způsobem (L)
 - Pak si nakresli obrázek nebo diagram (P)
 - Představ si daný jev (P)
 - A napiš jeho popis (L)
 - Identifikuj klíčová slova (L)
 - A přepiš si je různými barvami (P)/podtrhat
 - Používat maximálně 3 barvy – nejvýraznější je základ, pak co je důležité a třetí jsou perličky
- Když hudbu, tak instrumentální
- **Školní výkon**
 - Potřeba úspěšného výkonu je tam, kde je třeba motivovat k úkonům, k učení
 - Ovlivňuje jej potřeba úspěchu či neúspěchu; základem bývá vnější hodnocení – motivace
 - Určitá míra pak tvoří předpoklad úspěšnosti

Učení senzomotorické

- Smyslově-pohybové učení – výsledkem jsou **dovednosti** (*chodit, tančit, psát...*)
- jde o dynamický řetězec dílčích operací, a nejen mechanickým propojením podnětu s reakcí (*instrumentální učení*)
- může probíhat:
 - živelně – pokus, omyl
 - napodobováním
 - nebo řízeným učním
- Výsledky jsou trvalé a dlouhodobé (prostě umím hrát na klavír), dochází k jejich zdokonalování (plynulosti, lepšímu vnímání, koordinaci apod..)
- **3 fáze**
 - Kognitivní (seznámení s dovedností a podmínkami jejího provádění)
 - Fixační (návuk, kontrola, práce s chybou, velmi důležitá je motivace)
 - Zdokonalování (automatizace) (pokračuje v učení i po jejím zvládnutí, zdokonaluje se přesnost, rychlost provádění...)

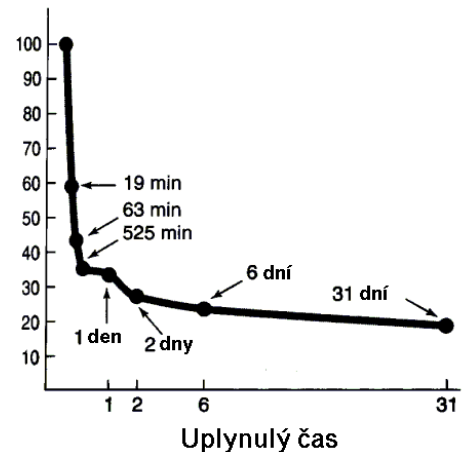
Klasické učení podmiňováním

- Organismus se učí, že jeden podnět následuje po druhém
- Je to učení na základě asociací
- I. P. PAVLOV (Nobelova cena)
- Učení na základě podmiňování se týká předpověditelnosti jevů – učíme se očekávat událost, která nastane.
 - Na základě těchto podnětů můžeme zvíře vycvičit.

- **Nepodmíněný podnět**
 - Podnět, který působí, i když pro to nevytvoříme žádné zvláštní podmínky
 - Běžně reagují (vidí jídlo; potrava=slintá, protože je to přirozené)
- **Nepodmíněný reflex**
 - Instinktivní reakce na podmíněný podnět, na situaci
 - Slinění
- **Podmíněný podnět**
 - Jakýkoliv podnět, který se asocioval s nepodmíněným podnětem a stal se tak jeho signálem
 - (zvonek, světlo)
- **Podmíněný reflex**
 - Reakce na podmíněný podnět, to nově vytvoření
 - Slinění na podnět

Verbální učení

- Je nejrozšířenějším lidským učením
- Osvojování slovních textů, jiných symbolů (matematika)
- Jeho výsledkem jsou **vědomosti**
- Často označování jako učení paměťové – využívá paměť
- Efektivita záleží na učebním materiálu a opakování



Pojmové učení²¹

- Nejvyšší druh lidského učení – učení se novým pojmům a prostřednictvím pojmů
 - Od jednodušších ke složitějším, od konkrétních k abstraktním
- Probíhá jako osvojování a vytváření pojmů – většinou oboje – osvojiš si pojem a vytvoříš příklady.

Motivace žáka ve výuce - vývojové hledisko, formy a prostředky motivování.

Vývojové hledisko

- Celkový vývoj osobnosti žáka udávají dva faktory. Prvním z nich je biologický faktor zrání a druhým je učení a vliv zkušenosti (Vágnerová, 1997).
- V tomto období dochází podle Piageta v rámci kognitivní vývoje k přechodu do období formálních logických operací, kdy žáci začínají uvažovat abstraktně, systematicky i hypoteticky. Mění svůj vztah ke světu, čímž se projevuje větší kritičnost ke škole, k učitelům i rodičům. Žák již dokáže rozmyslet o různých možnostech, tedy o situacích, které ještě nenastaly (Vágnerová, 1997, 2005).
- V rámci tohoto období se zvyšuje úsilí o dobré školní výsledky, dosahování kompetencí, či prohlubování vědomostí a schopností. Velmi důležité je kladné hodnocení žákových výsledků pro něj významnými osobami, což podporuje jejich sebevědomí a sebehodnocení. Toto období sebou nese i náladovost, podrážděnost, zvýšenou labilitu či unavitelnost (Čáp, Mareš, 2007).
- V rámci oblasti paměti si žáci již vytváří určitý systém, díky němuž volí osvědčené a efektivní strategie k zapamatování učiva. i přesto mnohdy ještě nejsou schopni se učit efektivně, což může být příčina jejich případného školního neúspěchu (Vágnerová, 2001).
- Motivace i vrstevnickou skupinou.
- Podle Vágnerové (1997) se motivačně regulační procesy významnou měrou podílí na úspěšném zvládnutí role žáka. Jejich úroveň ovlivňuje využití schopností a dovedností každého žáka.
- V tomto období dochází v oblasti motivace ke značným kvalitativním změnám. Učitel přestává být pro žáka důležitou osobou, žák sám začíná mít pocit zodpovědnosti ke škole, vzrůstá jeho

²¹ Pojem a slovo není totéž. Slovo slouží k vyjádření pojmu, pojmenovává ho. Pojem vyjadřuje soubor vlastností určité množiny prvků nebo jevů. Je to zobecněná představa o něčem, vyjádřená jedním nebo více výrazy přirozeného formálního jazyka (Průcha, Walterová – Ped. Slovník.)

Okruhy k SZUZ

zájem o nové poznatky, které si sám aktivně vyhledává. Dochází k postupnému rozvoji vnitřní motivace k učení (Lokša, Lokšová, 1999).

- Motivaci k učení ovlivňuje nejenom věk, ale i pohlaví. Společnost má na roli chlapce a roli dívky různé očekávání, což může vést k rozdílům ve školní úspěšnosti, tedy i k rozdílům v motivaci chlapců a dívek. Učitelé se často zaměřují na schopnosti, znalosti, ale i vlastnosti jako je pozornost, soustředění, pilnost či ochota pracovat, kterými dominují dívky nad chlapci. Chlapci mají často problémy adaptovat se na školní prostředí a systém vyučování, proto podávají nižší školní výkony a jsou v rámci školy méně úspěšní než dívky. K vyrovnání těchto rozdílů dochází až ke konci povinné školní docházky či na dalším stupni vzdělávání (Vágnerová, 1997).

MOTIVACE A UČENÍ

- Movere= hýbat se, pohybovat se
- Souhrn činitelů, který jedince
 - Podněcuje, podporuje, aktivizuje nebo naopak utlumuje a brzdí
- Úzce souvisí s výkonem a výkonností člověka
- Díky motivaci dokážeme ráno vstát z postele; energie, která nás podporuje a zařizuje vytrvalost
- **Cíl motivace (všechno, co v životě dělám, se řídí dvěma principy)**
 - Něco získat
 - Něčemu se vyhnout
- Pracovní výkon (je podmíněn třemi způsoby; státnice)
 - Motivace (jak moc chci ty státnice udělat, budu se učit)
 - Způsobilosti (mít schopnost se naučit, pochopit to, vytrvat, umět se učit...)
 - Organizační podmínky (klid, místo pro sebe, potrava, vzduch...)

Motivy

- Základní jednotka motivace, pohnutka k určitému jednání
- Motiv je důvod k energii-motivaci
- Na jednání působí vzájemně proti sobě řada motivů
- Po naplnění motivu jeho intenzita klesá
- **Zdroje motivace**
 - **Vnitřní potřeby** (potřeba se stává aktuálním osobním motivem)
 - Potřeba – pocíťovaný nedostatek (Maslow, hierarchie potřeb)
 - Potřeby, zájmy, vloh, schopnosti, emoce, seberegulační vlastnosti... zvyky, návyky, postoje, píle, plány, ideály, aktuální psychický stav, pocit povinnosti...
 - **Vnější potřeba** – vnější podnět se stal subjektivně významným, vyvolá vznik potřeby a ta se stává motivem k jednání.
 - **Já tu šálu potřebuju!** :D důrazem na potřebu dá důraz
 - Odměny, tresty, příkazy, prosby, nabídka, vzory, fyzikální podmínky vnějšího prostředí (hluk, vzduch, světlo...)
- Motivace učení
 - Vnější – zkouška, uplatnění, odměna, pochvala, prestiž
 - Vnitřní – zájem, povinnost, potřeba činnosti a kompetence

Formy motivace

Typ motivace vnitřní

- Radost a uspokojení z vykonávání aktivity
- Charakteristická pro úspěšné lidi
- Vnější odměny mohou narušit vnitřní motivaci
- Učím se, protože chci! Uspokojit svoji zvědavost a zájem, získat schopnosti a dovednosti při plnění požadavků; cílem je získání daných dovedností
- Spojována s:
 - Menším subjektivně vnímaným tlakem, zábavou, sníženou pravděpodobností ukončení činnosti
- Je důležitější, ale u malých dětí, pokud je narušena vnější, tak jim činnost mohu zkazit. Odpadne radost a převáží vnější zisk.

Typ motivace vnější

- Děláním to kvůli vnějším podnětům, dosažení určitého cíle, který skýtá odměnu, zapojení do činnosti je prostředkem k dosažení jiného cíle
- Spojována se:
 - Zvýšenou úzkostí
 - Zvýšenou pravděpodobností ukončení činnosti

Úskalí vnější motivace

- Selhávání některých žáků
 - Poskytnout příležitost k úspěchu na jakékoli nižší úrovni
 - Alespoň něco málo udělal, je vidět malinký postup
- Dlouhé čekání na výsledky
 - Hodnocení do nejdříve po výkonu
 - Člověk na to v duchu čeká. Okamžitá zpětná vazba motivuje k další práci.
- Soutěž mezi studenty
 - Volit soutěž spíše sám se sebou nebo skupinové cíle
 - Ať dochází k porovnání sám se sebou. Chválit za rozdíl oproti minulému výkonu
- Užívání pochvaly
 - Může přerůst
 - Nedávat pochvalu jen za viditelné činnosti
 - Může vést studenty k opuštění vlastních nápadů a soustředění se jen na to, co je chváleno (budou tedy motivováni k dosažení viditelné činnosti a ne k procesu – za podvádění taky jednička)

Kde je tlak vnější motivace příliš silný, může se u studentů objevit podvádění.

Důležitost vnitřní motivace

- Speciální případ vnitřní motivace: **FLOW**
- CSIKSZENTMIHALYI
- Stav absolutního pohlčení aktivitou (autopilot) – činnost, která mě neskutečně **baví**
 - a hlavně tu činnost umíme a dovednost je zažitá; splynutí
- Schopnosti a dovednosti odpovídají nárokům úkolu
- Podmínkou je sebedůvěra, relaxovanost, zábava, zaměření pozornosti na činnost
- Často se do flow dostávají malé děti – svůj svět, své hry

Prostředky motivace

- Odměna a trest *každý si vymyslete, co Vás napadne. Ale konkrétně to pod motivací prostě není k nalezení. Jenže pod odměnou a trestem je to až moc obsáhlé :D*

Nuda ve škole

- Současně se projevující frustrace, nezájem, nespokojenost a neurofyziologický stav nízké aktivity (v posledním bodě lidí od prokrastinace).
- **Fyziologicky**
 - Útlum, ospalost, únava
- **Afektivně (emočně)**
 - Prázdnota, nepříjemné pocity, odpor k činnosti
- **Kognitivně**
 - Vypnutí pozornosti, denní snění, vnímání času
- **Behaviorálně**
 - Stažení se do sebe, nevhodné chování až agrese
- **Motivace**
 - Náhradní aktivity, sebeaktivace, hledání úniku

Motivace k práci ve vyučování dle didaktických postupů

Projekt, hra

- Skupina generuje obsah, maximální zájem

Okruhy k SZUZ

- Skupina pracuje, plní úkoly

Výklad, diskuse

- Větší část skupiny pracuje
- Boj o pozornost a zájem, práce na snesitelném minimu

Struktura, úlohy

- Pracuje jen někdo, z větší části nezám a nuda
- Nefungující výuka

Výkonová motivace

- **Na proces** (na úkol, činnost)
 - Učení se dovednostem
 - Zvládnutí výzvy (překonat sám sebe)
 - Zlepšování vlastních schopností a dovedností
 - Úspěch je přisuzován úsilí (já jsem to dokázal díky sám sobě)
- **Na výsledek** (na vlastní ego, na sebe)
 - Porazit druhé
 - Úspěch je přisuzován talentu (schopnostem) (protože jsem prostě dobřej)
 - Získání ocenění

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. s. 372. ISBN 978-80-7367-571-4.

Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:6b3b9210-29be-11e6-a7c4-005056825209>

<file:///C:/Users/Karolina/Downloads/Sebereflexe%20jako%20pomocn%C3%ADk%20u%C4%8Ditele%20-%20Mgr.%20Petr%20Svojanovsk%C3%BD,%20prof.%20PhDr.%20Vlastimil%20%C5%A0vec,%20CSc..pdf>

tohle doporučuju celý přečíst, je to jen pár stran 😊

Plháková – učebnice obecné psychologie

SCHNEIDEROVÁ, Anna a Katedra technické a pracovní výchovy. *Pedagogická psychologie: psychologie řízeného učení*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. s. 38. ISBN 80-7042-240-8. Dostupné také z:

<https://ndk.cz/uuid/uuid:48e19780-521d-11e3-9ea2-5ef3fc9ae867>

Otázka č. 10

Pedagogický výzkum ve školní praxi. Akční výzkum v kontextu profesního rozvoje učitele. Vlastní hodnocení školy (autoevaluace) jako prostředek rozvoje školy.

Metody pro diagnostiku psychologických funkcí a procesů. Možnosti a meze testových diagnostických metod, chyby při jejich aplikaci a interpretaci, předpoklady pro jejich užití v práci učitele.

- **vědeckým výzkumem** se rozumí *systematické, kontrolované a kritické zkoumání platnosti hypotéz (tj. jejich ověřování) o vztazích mezi přirozenými jevy* → v pedagogice pak zkoumání platnosti hypotéz (jejich ověřování) o vztazích mezi pedagogickými jevy
- vyžaduje **empirické metody** = musí splňovat určitá kritéria, aby bylo možné uznat výsledky výzkumu jako obecně platné:

→ **validita** (platnost) = schopnost výzk. nástroje zjišťovat, co mělo být zjišťováno

- v **kvantitativním** výzkumu znamená validita to, že skutečně měříme to, co by se měřit mělo

- v **kvalitativním** pak spíš záleží na tom, jestli skutečně odpovídáme na otázku, kterou se snažíme zodpovědět

→ **reliabilita** = přesnost a spolehlivost výzk. nástroje

- výzkum musí být možné zopakovat, bez ohledu na výzkumníka, v různých podmínkách

- v **kvantitativním** výzkumu jde především o možnost opakovat výzkum

- v **kvalitativním** výzkumu obvykle bývají výsledky výzkumů spíše postavené na interpretaci → reliabilita pak nejčastěji znamená, že různí výzkumníci dojdou k podobným závěrům

→ **reprezentativnost** = při výzkumu je důležité pracovat s reprezentativním vzorkem

- obzvláště důležité v pedagogickém výzkumu, kde mají jevy hromadnou povahu a není možné zkoumat všechny účastníky vzdělávání současně

- výzkum může být **kvalitativní**

= bývá induktivní, pracuje s pojmy, snaží se zkoumat jeden úzce vymezený problém do hloubky a zjistit o něm co nejvíce skutečností

kvantitativní

= bývá spíše deduktivní, pracuje s čísly, hledá vztahy mezi proměnnými a tyto vztahy ověřuje

smíšený

= kombinace kvalitativního a kvantitativního

- pedagogický výzkum v ČR zajišťují především **VŠ** (*PdF, FF a někdy i PrF*)

instituty MŠMT (*zaměřují se na pedagogiku, oborové didaktiky či pedagogickou psychologii*)

- od roku 1992 u nás funguje **Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV)**

- asociace byla založena pro vzájemné **sdílení vědeckých poznatků, odbornou koordinaci a uchopení změn ve školství**

- dnes je úkolem **zkvalitňování vzdělávacího procesu** prostřednictvím pedagogického výzkumu, **vzájemná výměna informací** mezi pracovníky pedagogického výzkumu, **šíření výsledků pedagogického výzkumu** a jejich **praktická aplikace**

→ pedagogický výzkum je chápán v širokém interdisciplinárním pojetí jako všechny výzkumné aktivity v oblasti výchovy, vzdělávání a školství

- v Evropě probíhá pedagogický výzkum prostřednictvím **European Educational Research Association** (Evropská asociace výzkumu ve vzdělávání, EERA) aj.

- pedagogický výzkum by se vždy měl řídit **etickými pravidly**

- vlastní **etický kodex** má i ČAPV

- tato pravidla zahrnují např. informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

ochranu soukromí a osobních údajů účastníků výzkumu (účastníci musí vědět, kdo a za jakých podmínek se dostane k informacím z výzkumu)
ochranu účastníků výzkumu před újmou (hmotnou, duševní či jinou)

AKČNÍ VÝZKUM

Okruhy k SZUZ

= jde o **aplikovaný výzkum** v sociálních vědách (ale také v medicíně, managementu, v pedagogice...)
→ jedná o výzkum realizovaný **přímo v praxi** (v pedagogice tedy přímo ve škole, v průběhu běžné výuky), kdy výzkumník (učitel), sleduje **aktuální dění** a snaží se najít nejlepší možné způsoby jak řešit konkrétní potíže, zefektivňovat výuku apod.

→ **vychází z reálné zkušenosti**

je individuální

odpovídá na konkrétní problémy

- akční výzkum je účinným prostředkem **sebevzdělávání, profesního rozvoje** učitele a **autoevaluace**

- akční výzkum byl rozpracován v polovině 20. století

- za zakladatele je považován psycholog **Kurt Lewin**

- akční výzkum chápal jako **praktický postup**, kdy po **zmapování problému** navrhne řešení, **použijeme jej a sledujeme jeho úspěšnost** + na konci nesmí chybět **vyhodnocení a reflexe**, nakolik se podařilo problém vyřešit

→ cílí tedy na co **nejrychlejší změnu v rychle se měnící realitě**

- Lewin studoval **dynamiku společenské skupiny** a snažil se propojit psychologickou teorii s praktickou aplikací → akční výzkum tedy měl být způsob, jak přenést **výsledky akademických výzkumů do praxe** a tím překonat propast mezi teorií a praxí

- akční výzkum se stal důležitým nástrojem v managementu

- pro učitelskou praxi jej rozpracovali např. **John Dewey, Jürgen Habermas, John Elliot** nebo **Paul Freire**, jejich cílem bylo, aby učitelé využívali **vlastní zkušenost ke zlepšení výuky**

→ akční výzkum je tedy v pedagogice především **metoda pro zlepšování učitelské praxe a řešení okamžitých problémů ve škole**

- jde o **cyklický proces** = neustále se střídají fáze **akce** a **vyhodnocení a reflexe** (objeví se problém → připravíme a realizujeme řešení → vyhodnocujeme)

- výzkum vždy se přizpůsobuje **aktuálním potřebám** a **situaci** (zkoumá se to, co se zrovna děje, co je zrovna potřeba řešit)

- snaží se pochopit problém z **více perspektiv** (vedle vlastního pohledu např. kolegy, rodiče, žáky)

- používá **různé metody**, jak získávat pokud možno **nezkreslená data** (např. pozorování, rozhovory, fotografie, portfolia žákovských prací, plány hodin, poznámky kolegů, rodičů apod.

- výzkumné metody nejsou volené jen podle toho, co zkoumáme, ale i podle **časových možností a prostoru k analýze a sběru dat** → výzkum probíhá současně s běžným fungováním školy

- může mít podobu kvalitativního i kvantitativního výzkumu

Srovnání akčního výzkumu a běžného výzkumu

Tradiční výzkum v pedagogice	Akční výzkum v pedagogice
- výzkumníci nejsou osobně angažováni, jsou nezainteresovaní, stojí mimo studovanou skutečnost - formulují hypotézy a ty se pak snaží potvrdit/vyvrátit - snaží se o objektivitu, zobecňuje - vyžaduje co největší počet respondentů (u kvantitativního výzkumu) nebo co nejhlubší porozumění pro studovanou problematiku (u kvalitativního výzkumu) - je ukotven v odborné literatuře, terminologii - výsledky jsou srovnávány s výsledky jiných podobných výzkumů a zobecňovány - na základě výzkumů jsou vytvářena doporučení pro školy	- je prováděn učiteli přímo na školách, výzkumníci jsou tedy součástí procesů, které zkoumají, jsou zainteresovaní - volí si problémy, které se týkají jejich výuky, často je diskutují se žáky a s ostatními učiteli - objektivita není možná - výzkum se týká pouze jediné třídy či školy, v níž učitel učí - je ukotven ve zkušenosti učitele, nevyžaduje ani odbornou terminologii - výsledky jsou okamžitě použité v praxi, nemusí být (a často ani nemohou být) obecné

→ **akční výzkum je důležitý pro změny a zkvalitňování škol, vychází z potřeb školy, je praktický, jeho významnou součástí jsou autoevaluační nástroje**

AUTOEVALUACE VE ŠKOLE

- je systematickým **sbíráním, tříděním, vyhodnocováním a ohodnocováním** dat podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování

- autoevaluace by měla být **systematická** = měla by jasně vymezit sledovanou oblast

provedena v metodicky správných krocích

prováděna pravidelně

řízena podle předem stanovených a přijatelných kritérií

→ autoevaluace by měla být **základem rozhodnutí** pro další plánování a jednání

Škola si vymezí oblasti, které v daném období bude hodnotit (minimálně ty, které jsou dány vyhláškou č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy) → jsou to zpravidla ty oblasti, které **jsou důležité pro další rozvoj školy; souvisí obvykle s posláním a cíli školy** → škola tak demonstruje, že kvalita poskytovaného vzdělávání je pro ni důležitá a že pravidelně vyhodnocuje, jak bylo stanovených cílů dosaženo (*vyhláška viz níže*)

Význam autoevaluace

- škola má zodpovědnost za prokazování kvality, zodpovědnost za zdokonalování a zlepšování poskytovaných vzdělávacích služeb

- pomáhá zvyšování kvality, například podporou procesu zkvalitňování tvorby a zavádění vzdělávacích programů

Je důležité, aby se učitelé aktivně zapojovali do autoevaluace školy, na které pracují v rámci zkvalitňování služeb ve škole, může jít například o kontrolu dosažených klíčových kompetencí, zapojení průřezových témat do předmětů jednotlivých učitelů apod. Na konci pololetí nebo na konci roku se mohou provádět evaluace, kdy žáci i učitelé zhodnotí průběh výuky a stupeň dosažení daných cílů.

Vyhláška:

Rámcová struktura vlastního hodnocení školy a kritéria vlastního hodnocení školy

(1) Vlastní hodnocení školy je vždy zaměřeno na:

- a) cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti,

b) posouzení, jakým způsobem škola plní cíle podle písmene a) s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech,

c) oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a oblasti, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit, včetně návrhů příslušných opatření,

d) účinnost opatření podle písmene c) obsažených v předchozím vlastním hodnocení.

(2) Hlavní oblasti vlastního hodnocení školy jsou vždy:

a) podmínky ke vzdělávání,

b) průběh vzdělávání,

c) podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání,

d) výsledky vzdělávání žáků a studentů,

e) řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,

f) úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

Pravidla a termíny vlastního hodnocení školy

(1) Vlastní hodnocení školy se zpracovává za období jednoho nebo dvou školních roků.

(2) Návrh struktury vlastního hodnocení školy projedná ředitel školy s pedagogickou radou nejpozději do konce září školního roku, v němž se má vlastní hodnocení školy uskutečnit.

(3) Vlastní hodnocení školy se projedná v pedagogické radě do 31. října následujícího školního roku.

METODY PRO PSYCHOLOGICKOU DIAGNOSTIKU

A) Obecné metody v psychologii

1. Klinické

Takové postupy, které nejsou vázány přísnými pravidly, jež nemají statistický základ, jsou pružné, umožňují lépe poznat konkrétní případ obměňováním svých postupů. Patří zde pozorování, rozhovor, anamnéza a analýza spontánních výtvorů.

2. Testové

Používají standardizovaný způsob vyšetření, přičemž u všech zkoumaných osob používáme stejný podnětový materiál za stejných podmínek, odpovědi registrujeme předepsaným způsobem a jednotně je vyhodnocujeme. Patří zde ankety, škály, dotazníky, testy schopností, osobnosti a testy sociálních vztahů – sociometrie, projektivní metody.

Pozorování

- je základní metodou sběru dat, nejrozšířenější a nejstarší diagnostická metoda; nejpřirozenější
- = **záměrné a zaměřené vnímání a myšlení**, jehož cílem je rozpoznat nejdůležitější znaky pozorovaného subjektu, popř. i jeho příčin (sledování jedince, jeho činností a projevů psychiky v souvislosti s působícími činiteli prostředí)
- nejčastěji sledujeme vzhled, verbální a neverbální projev, sociální chování, vztahy k objektům, vztah k sobě a projevy emocí

Okruhy k SZUZ

- je bezprostřední, dostupné pohotově v jakémkoli prostředí
- JE NUTNÉ: vymezit cíl, metody a techniky (plánovitost), definovat předmět, proces registrovat, vyhodnotit a komunikovat výsledky; zachovat systematickост a přesnost
- pozorování může probíhat **v přirozeném prostředí** nebo **v navozené situaci**
- důležité je vést si **záznam o pozorování** (buď přímo v dané situaci, či bezprostředně po skončení pozorování s rizikem, že nezachytíme všechno a přesně; event. videotechnika)
 - a) INTROSPEKCE – pozorování zaměřené **na sebe**, vlastní prožívání
 - b) EXTRASPEKCE – pozorování zaměřené **na druhé** (lidí nebo zvířat)

Analýza spontánních výtvorů

Cenným zdrojem diagnostických informací jsou výsledky činnosti zkoumané osoby. Jedná se např. o spontánní kresby, malby, básně jiné literární činnosti, amatérské výrobky z nejrůznějších oblastí. Velký význam mají deníky, dopisy, jiné osobní dokumenty, písmo, rukopis. Nezbytná je značná klinická zkušenost a praxe.

Experiment

- je považován za nejcennější metodu, umožňuje **nalezení příčin** sledovaných jevů
- je založen na cílevědomém řízení podmínek
- Jevy, které jsou studovány výzkumem, jsou **dynamické** podobně jako jejich vztahy k jiným jevům, proto jsou označeny jako **proměnné**
- *Záměrně se manipulují, ovládají a kontrolují proměnné – podnětové proměnné (nezávislé proměnné). Tyto proměnné jsou nezávislé na pokusné osobě, ale experimentátor je ovládá. Odpovědi jsou na subjektu závislé – závislé proměnné (na osobnosti, aktuálně probíhajících procesech)*
- **Experimentátor** je aktivním řídicím členem, podle potřeby měnícím různé podmínky, které má pod kontrolou. *Mění hodnotu nezávisle proměnné (vnější podněty a situace) a sleduje, jak se v té souvislosti mění závisle proměnná (reakce).*

Rozhovor

- patří k základním metodám, které mohou doplňovat ostatní metody
- Tazatel a respondent je v bezprostřední sociální interakci
- Výhodou je možnost sledovat reakce zkoumané osoby, projevy neverbální komunikace a případné aktuální upřesnění nejasností v odpovědi
- Záznam rozhovoru může být bezprostřední (písemný, zvukový) nebo ex post (po rozhovoru)
- DRUHY ROZHOVORU:
 1. **volný, neřízený, nestandardizovaný** – klient má možnost sám volit téma a nijak dopředu není připravován
 2. **řízený** (interview) – diagnostik řídí a určuje způsob získávání informací o klientovi; klidný průběh, stručná a jasná formulace otázek a pořadí nemusí být dodrženo, promyšlený způsob navázání kontaktu, trpělivost, profesionalita, pohotové reakce
 3. **standardizovaný** – předem připravené otázky v určitém sledu
 4. **polostandardizovaný** – předem dán cíl a oblasti, kterých by se měl dotknout; formulace otázek a pořadí nemusí být dodrženo
 5. **nestandardizovaný** – má daný pouze cíl
- DALŠÍ DĚLENÍ ROZHOVORU:
 1. **individuální** (jedinec)
 2. **skupinový** (ve skupině) – beseda, diskuse
.....
 1. **direktní** – přímé působení, které je zaměřeno na změny chování – pokyny, zásady, příkazy, omezení

Okruhy k SZUZ

2. **nedirektní** – vytvoření přátelské a bezpečné atmosféry – zvyšování důvěry, naslouchání, empatie

.....

1. **diagnostický** (anamnestický) – získávání údajů, faktických informací

2. **terapeutický** – léčebný rozhovor

- **MOŽNÉ CHYBY VE VEDENÍ ROZHOVORU** – příliš autoritativní zacházení s klientem; příliš důvěrné, kamarádské zacházení; rychlý sled otázek a odpovědí; nepřípravenost rozhovoru; předbíhání událostem; netrpělivost při čekání na odpověď a nepozornost při naslouchání; impulzivita, nebo přerušování klienta a pokládání dalších otázek; nechut' naslouchat, přílišné prosazování svých verzí; zbytečná emotivita
- **TECHNIKY VEDENÍ ROZHOVORU** – technika kladení otázek (vyvarovat se otázek sugestivních a těch typu ano–ne, neboť zužují diagnostický materiál); technika jednoduché akceptace (jde o vyjadřování toho, že dítě posloucháme, bereme na vědomí); technika zachycení a objasnění (zachycujeme podtext toho, co nám dítě říká, jeho pocity); technika parafrázování (v určité míře opakujeme část odpovědi dítěte a udržujeme tak spontánnost jeho odpovědi); technika interpretace (dítěti vyslovíme naše chápání problému, interpretujeme); technika ujištění (dítě při rozhovoru uklidňujeme, povzbuzujeme, poskytujeme oporu, aby se nebálo v rozhovoru pokračovat); technika používání pomlky (práce s tichem dává dítěti dostatek svobody ve formulování svých odpovědí, určitá míra tenze také zvyšuje efektivitu rozhovoru)

Anamnéza

- *v překladu rozpomínání, vzpomnutí neboli nazýváno předchorobí*
- = pohled na předchozí období; pro psychologa velmi důležité
- zachycuje vývoj osobnosti jako celku a zaměřuje se na okolnosti, které mohly vývoj ovlivnit
- **jde o zjišťování údajů z minulosti jedince, které mají vztah k poznání osobnosti**
- provádí se metodou **řízeného rozhovoru** (anamnestický rozhovor nebo někdy i pomocí dotazníku) a údaje se zaznamenávají ihned v přítomnosti respondenta (klienta)
- lze provádět rodinnou anamnézu, osobní anamnézu, anamnézu životního prostředí, školní anamnézu aj., vždy jde však o velmi citlivou záležitost

Dotazník

- metoda, při které se získávají údaje od respondentů **bez přímého kontaktu s nimi**
- je určen především k hromadnému zjišťování údajů, zpravidla statisticky zpracovávaných
- mapují sféru hodnot, zájmů, postojů
- výhodou je **přesné vyhodnocování a potlačení subjektivity experimentátora**
- nevýhodou je, že téměř **neumožňují postihnout individualitu** testovaných osob
- **OTÁZKY V DOTAZNÍKU MŮŽOU BÝT:**
 - o **Otevřené** (nestrukturované) – čeká se konkrétní odpověď, obtížné statistické zpracování
 - o **Uzavřené** (strukturované) – respondenti vybírají z nabídnutých možností, výsledky se dobře statisticky zpracovávají
 - o **Polostrukturované** – respondenti hodnotí nabídnuté možnosti volbou jedné z alternativ (odpovědi ANO – NE a současně doplňují JINOU možnost).
- dotazník obsahuje oslovení respondentů, stručný popis účelu, poděkování za vyplnění

Anketa

Je druh výzkumné techniky založené na dotazníku, která slouží především ke zjištění názoru velkého počtu respondentů. Zpravidla se skládá pouze z několika otázek a publikuje se v tisku, rozesílá poštou apod. Někdy je podpořena také slosováním jednotlivých odpovědí o ceny.

Kazuistika

Je metoda, která slouží ke studiu jedinečných případů. Metoda umožňující zabývat se jediným vybraným případem, sledovat a analyzovat všechny vývojové projevy, zpracovat dostupné materiály, sledovat všechny možné souvislosti a vše kvalitativně analyzovat. Vyžaduje odbornost diagnostika, patřičný odstup a také tzv. diagnostické nadání (Hrabal 2002, s. 40).

Sociometrie

- Je nauka o zkoumání sociálních vztahů a o vnitřní struktuře sociálních skupin (postoje, vzájemné sympatie a antipatie členů skupiny)
- Sociometrické metody se používají k zjišťování **vztahů a jejich vývoje v rámci vybrané skupiny**; vyhodnocuje se statistikou (např. faktorovou analýzou)
- **SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK** – je předkládaný všem členům skupiny (např. každý má odpovědět na několik otázek, např. Uveď jména spolužáků, s nimiž bys chtěl sedět. S kterými spolužáky bys chtěl společně bydlet ve stanu na výletě, na táboře? S kterými spolužáky bys rád spolupracoval na nějaké věci, modelu apod.? Které spolužáky bys vybral za vedoucí výpravy, výletu? ->výsledkem je přehled o pozici a roli daných žáků ve třídě (vztahy jsou proměnlivé a tuto diagnostiku je dobré alespoň dvakrát za rok opakovat)
- **SOCIOGRAM** – výsledky sociometrie můžeme vyjádřit sociogramem, z něhož názorně např. vidíme, který jedinec dominuje, který je izolován atd.
- **SOCIOMETRICKÝ STATUS (SS)** – je pozice jedince ve skupině, která odráží úroveň jeho popularity
 - o **Pozitivní SS** je dán poměrem součtu obdržených pozitivních výběrů k maximu možných obdržených výběrů.
 - o **Negativní SS** je dán poměrem součtu konkrétních obdržených negativních výběrů k maximu možných negativních výběrů.

Vedle pozice řadového člena skupiny, jsou další druhy SS:

- o **hvězda (star)**: má maximální hodnotu tzv. smíšeného sociometrického statusu, tj. suma všech obdržených voleb, pozitivních i negativních, převažují však volby pozitivní, je ve skupině nejoblíbenější
- o **outsider**: je osoba, která hodně volí, ale je málo volena a odmítána (má velký počet negativních voleb)
- o **zavržený (antistar, černá ovce)**: tato osoba získala maximum negativních voleb
- o **izolát**: je osoba, která ani nevolí, ani není volena, žije izolovaně na okraji skupiny
- o **šedá eminence**: je to osoba v pozadí, která je pozitivně volena oficiálním vedoucím skupiny a sama formálního vedoucího vybírá, ale jinak je izolovaná

Projektivní metody

- jsou založeny na předpokladu, že jedinec do své činnosti a vnímání nejednoznačných podnětů promítá něco ze své psychiky
- analýze slouží **deníky, školní sešity a jiné produkty**
- používají se při zkoumání, jak jedinec vnímá neúplné a nejednoznačné útvary (např. má doplnit chybějící text ke komiksovému obrázku, komentovat vyobrazenou situaci)
- úskalím je jejich **vyhodnocování** – interpretace získaných informací představuje velké riziko subjektivity badatele
- **DRUHY**:
 - o **verbální** – Rorschachův test inkoustových skvrn, test nedokončených vět
 - o **grafické** – kresba postavy, Baum test (kresba stromu)
 - o **manipulační** – Lüscherův barvový test



Okruhy k SZUZ

- ANALÝZY: buď **volnějších písemných projevů** (dopisy, osobní deníky, náčrtý literárních pokusů), nebo **výsledků činnosti** (výrobku, uměleckého díla, technického vynálezu, produktu zájmové činnosti, školní úlohy)

B) Metody pro diagnostiku psychologických funkcí a procesů

- **Psychické jevy** = zahrnují celou psychiku, veškeré procesy, stavy a rysy či vlastnosti osobnosti; jsou projevem psychiky (prožívání a chování); tvoří složitý, vzájemně propojený systém; jsou funkcí mozku, jsou variabilní (proměnlivé); formují se ve společnosti a jsou na ní závislé, zajišťují vztah člověka s prostředím; v průběhu vývoje jedince se mění
- **Psychické procesy** = dochází k vzájemnému působení jedince s vnitřním a vnějším prostředím; trvají od zlomků vteřiny k desítkám minut či hodin; jejich průběh se mění s vývojovými změnami, stavem organismu a vlivem prostředí; jsou součástí celkového stavu organismu; mohou člověka ovlivňovat krátkou dobu, ale také celé měsíce; někdy dokážou překrýt i trvalé vlastnosti osobnosti; vyjadřují aktuální úroveň funkční zdatnosti psychiky
 - o **kognitivní (poznávací)** – vnímání, představy, myšlení, řeč
 - o **emotivní** – emoce
 - o **konativní (volní)** – vůle
 - o **psychické stavy** – nálady, pozornosti
- **Psychické vlastnosti** (schopnosti a dovednosti, temperament, charakter, zaměřenost) = jsou dlouhodobé a poměrně stálé znaky psychiky; tvoří uspořádaný celek; jde o zčásti zákonité a zčásti nahodilé výsledky působení společnosti na vrozené dispozice jedince
- **METODY:** *(na základě vlastního úsudku)*
 - o kognitivní – testy inteligence, testy čtenářské a matematické gramotnosti
 - o emotivní – pozorování, rozhovor, projektivní metody (analýza deníku, výsledku činnosti)
 - o konativní – pozorování, analýza výsledku činnosti

Možnosti a meze testových diagnostických metod, chyby při jejich aplikaci a interpretaci, předpoklady pro jejich užití v práci učitele

- **Testové diagnostické metody** představují standardizovaný způsob vyšetření, přičemž u všech zkoumaných osob používáme stejný podnětový materiál za stejných podmínek, odpovědi registrujeme předepsaným způsobem a jednotně je vyhodnocujeme. Patří zde ankety, škály, dotazníky, testy schopností, osobnosti a testy sociálních vztahů – sociometrie, projektivní metody.
- **Možnosti** – týkají se dílčích stránek osobnosti, je možné získat velké množství přesných dat za krátkou dobu; lze testovat různé aspekty osobnosti (inteligenci, pohotovost, představivost, vztahy ve skupině, názory), objektivní vyhodnocování; díky instrukcím je může využít každý, ale věřím, že například v případě interpretace není od věci poradit se s odborníkem
- **Meze** – nejsou komplexní vzhledem k osobnosti zkoumaného jedince; učitel diagnostikuje žáky téměř nepřetržitě
- **Chyby při jejich aplikaci a interpretaci**
 - o Diagnostik si musí uvědomit svůj účel a cíle, aby věděl, komu má co přinést. Při diagnostikování jde vždy o **vnik do soukromí člověka**. Zde nastupují etické zásady. Odpovědně musí zvážit výběr a způsob použití diagnostiky, za jakých podmínek ji použít. U nezkušených pracovníků **hrozí riziko oslnění výsledky testů a následně možná patologizace žáků**.
 - o Diagnostiku mimo vyškolené odborníky (lékař, psycholog, pedagog, sociální pracovník) provádějí také vedoucí různých zájmových útvarů a samozřejmě rodiče. Ideální postup je práce odborníka, který pracuje i s poznatky získané od laiků.

Okruhy k SZUZ

- V PRAXI SE NEJČASTĚJI PŘI DIAGNOSTIKOVÁNÍ OBJEVUJÍ TYTO PROBLÉMY:
 - Nedostatek dovedností a nedostatečné kompetence diagnostika
 - Užívání (nevhodných) diagnostických metod
 - Povrchní interpretace (např. kresby) - dětinské nadšení z toho, co lze jednoduše z metody vyčíst
 - Haló – efekt (= chyba prvního dojmu ze sociální percepce, ovlivnění posuzovatele prvním dojmem (např. nápadným, ale povrchním nebo náhodným), kterým určitý člověk zapůsobil – ať již kladně nebo záporně) a předem determinovaná odpověď („potvrzuji si, že můj odhad byl správný“)
 - Soukromé teorie osobnosti („komu nejde matematika, nemůže mu jít ani fyzika“)
 - Rychlé stanovení diagnózy, jednorázovost vyšetření, chybějící supervize („dohled, dozor, kontrola“) apod.

- Předpoklady pro jejich užití v práci učitele

- předpoklady jsou velké, učitel může pomocí testování a prací s výsledky ovlivnit atmosféru ve třídě, pracovat na pozitivním rozvoji vztahů mezi žáky, na kognitivním a afektivním rozvoji žáků
- učitel využívá inteligenční testy, testy osobnosti, sociometrické testy pro vztah ve třídě, s jejichž výsledky se dá široce pracovat (team building, trust games, chování učitele k jednotlivcům), didaktické testy, ústní či písemné zkoušení
- **pozorování** je pro učitele základním diagnostickým nástrojem, který využívá pravidelně a téměř nepřetržitě
- **rozhovor** je běžným nástrojem; dá se využít například ve chvíli, kdy se vyskytne problém (rozhovor se žákem i s rodičem)
- **dotazník**
- **školní anamnéza** (zahrnuje hodnocení žákových projevů ve vztahu ke všem pedagogickým pracovníkům, případně institucím v minulosti – MT, ZŠ, ŠD, učitelé, vychovatelé, spolužáci, rodiče)

a) metody zaměřené na jednoho žáka

- **ústní zkoušky** (orientační, klasifikační) – podporuje: rozvoj vyjadřování, myšlení, silně žáky motivuje, musí však být dobře připravená (postupovat podle scénáře – formulace otázek, zvážit cíl), nezjišťovat jen zapamatované, ale také pochopení, analýzu, syntézu, na jednoho žáka max. 10 minut zkoušení, ústní orientační zkouška = řízený rozhovor učitele se žáky
- **písemné zkoušky** (písemné práce, diktáty, cvičení z matematiky, jazyků, měsíční práce)
- **analýza úloh a výkonů** (rozbor učební činnosti, pracovních činností, jazykových projevů, myslivých a tvořivých výkonů, rozbor výkonů ve psaní, počítání)
- **analýza výsledků činnosti** (rozbor produktu činnosti, kresby)
- **didaktické testy, rozhovor**, studium dokladů žáků a školské dokumentace, anamnéza

b) metody zaměřené na skupinu žáků

- systematické pozorování života skupiny
- rozbor průběhu a výsledků činnosti
- rozbor úrovně nápadů ve skupině
- sociologický dotazník, anamnéza skupiny

c) metody posuzování výchovně-vzdělávací práce učitele, školy a rodičů

- hospitace ve výuce
- rozhovor s učitelem, ředitelem, s rodiči
- rozhovor s žáky o práci učitele
- analýza pedagogické aktivity učitele

○ DIAGNOSTICKÉ ZKOUŠKY

Okruhy k SZUZ

- = testování úrovně vědomostí a dovedností
- **zkouška** (ústní, písemná, výkonová)
- **nestandardizované testy – didaktický test** (omezení na vybranou skupinu, např. školní třídu), pedagogové je sestavují i používají; test je nástrojem systematického zjišťování výsledků výuky
 - ➔ Pedagogové často sestavují tzv. **orientační didaktický test**, který slouží k rychlému zjištění úrovně pochopení probíraných témat jako zpětná vazba pro učitele. **Ne jako předpoklad pro hodnocení žáků, ale jako informace pro učitele, jak se mu podařilo dobře využít vyučovacích metod** (jde pouze o jeden z nástrojů diagnostiky úrovně vědomostí a dovedností).

Zdroje:

- GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- Průcha, J., Švaříček, R. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. Pedagogická orientace 2009, roč. 19, č. 2, s. 89–105. ISSN 1211-4669.
- WALTEROVÁ, E. Akční výzkum v podmínkách české školy. In Český pedagogický výzkum v současných podmínkách. Praha: CERM, 1997, s. 26-29.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 8073670402.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (Ed.). Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004.
- SKALKOVÁ, J. a kol. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha: SPN, 1983.
- DP: https://is.muni.cz/th/261283/ff_m/Akni_vyzkum_v_pedagogickem_prostredi_.pdf
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 164 s. Učebnice. ISBN 80-244-0676-4.
- OBST, Otto a PRÁŠILOVÁ, Michaela. Základy školského managementu. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002. 67 s. ISBN 80-244-0558-X.
- ČECHOVÁ, V. ROZSYPALOVÁ, M. Obecná psychologie pro SZŠ. 1. vyd. IDVPZP. Brno: 1992. 105 s. ISBN 80-7013-24-1
- HELUS, Z. Úvod do psychologie. 1. Vyd. České Budějovice: 2011. 317 s. ISBN 978–80–247–3037–0
- HOLEČEK, V. MIŇHOVÁ, J. PRUNNER, P. Psychologie pro právníky. 2. vyd. Plzeň: 2007. 351 s. ISBN 978–80–7380–065–9.
- KELNAROVÁ, J. MATĚJKOVÁ, E. Psychologie 1. díl. 1. vyd. Grada. Praha: 2010 162 s. ISBN 978–80–247–3270–1.
- NAKONEČNÝ, M. Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia, 1997. ISBN80-200-0625-7
- PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A.: Obecná psychologie. 1. vyd. Univerzita Palackého Olomouc: 2012 ISBN 978-80-244-3247-2
- ŘÍČAN, P. Psychologie. Příručka pro studenty. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2)

Okruhy k SZUZ
Otázka č. 11

• *Rozprava k předloženému portfolio.*

• *Hodnocení výsledků vzdělávání žáků v práci učitele. Možné způsoby hodnocení výsledků vzdělávání žáků na vysvědčení. Pravidla hodnocení výsledků vzdělávání žáků jako školní regulativ. Metody didaktické diagnostiky (ústní a písemné zkoušení, didaktické testy). Další metody pedagogické diagnostiky (pedagogické pozorování, rozhovor, sociometrie).*

• *Využití psychologické diagnostiky pro poznání osobnosti žáka a její uplatnění při edukační práci učitele. Nejčastější chyby při posuzování jiných osob.*

➤ **Hodnocení výsledků vzdělávání žáků v práci učitele**

- Za školní hodnocení jsou považovány všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. V užším smyslu se rozumí pedagogickým hodnocením (evaluací) systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků.
- Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnocení na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.

➤ **Funkce hodnocení**

- 1) Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci.
- 2) Má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu.
- 3) Hodnocení má žáky motivovat.
- 4) Má sloužit jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka.
- 5) Umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
- 6) Umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

Metoda hodnocení je postup, jakým hodnocení tvoříme. Důležité je, jaké byly užity diagnostické metody jako základ pro hodnocení a jaká byla jejich kritéria. Existují různé metody zjišťování výsledků činnosti žáka, ať už jsou to ústní či písemné zkoušky včetně testů. Každý z nich má své výhody a nevýhody. Každému vyhovuje jiný způsob, někteří žáci mají raději písemnou formu, protože si mohou odpovědi dobře rozmyslet, jiní žáci upřednostňují ústní zkoušení, protože potřebují mírné navádění vyučujícího.

Možné způsoby hodnocení výsledků vzdělávání žáků na vysvědčení

Kvantitativní hodnocení

Jinak řečeno klasifikace nebo-li známkování. V naší škole převažující formální vyjádření hodnocení. Zobecněná informace, která postihuje vědomosti, dovednosti, chování, vyjadřovací schopnosti, zájmy, motivy, pracovní i mravní návyky, vztah k předmětu apod. Může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. Znamka je označení statické, konečné, kdežto vyučování a učení jsou procesy dynamické. Do kvantitativního hodnocení zařazujeme také známku se zdůvodněním, výčet dobře splněných úkolů, výčet chyb, vyjádření počtem bodů, procenta. (Kolář, Šikulová 2005)

Slovní hodnocení

Je konkrétní vyjádření o dosažené úrovni žáka. Má vysokou informační hodnotu a může dobře motivovat. Nestresuje, obsahuje doporučení pro další rozvoj a respektuje individualitu žáka. Pro učitele je časově náročné a obtížné (je třeba se vyvarovat schématických vyjádření a klišé). Do slovního hodnocení zařazujeme slovní obsahovou analýzu výkonu, ocenění žáků po vyučovací hodině, zhodnocení realizovaného projektu, parafrázování výkonu (pozitivní i negativní), odměnu, vyznamenání žáka, pochvalu, tabuli cti či hanby. (Kolář, Šikulová 2005)

Pravidla hodnocení výsledků vzdělávání žáků jako školní regulativ

Ukázka příkladu:

Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků – ZŠ Jaroměř, Komenského

Obecná ustanovení

Na základě ustanovení zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vydávám jako statutární orgán školy tuto směrnici.

Směrnice je součástí školního řádu školy, podle § 30 odst. (2) školského zákona („Školní řád obsahuje také pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů.“).

OBSAH

- I. Zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou
- II. Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků.
- III. Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace
- IV. Zásady pro používání slovního hodnocení, hodnocení v ZŠ speciální
- V. Zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace,
- VI. Způsob získávání podkladů pro hodnocení
- VII. Podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách

Metody didaktické diagnostiky (ústní a písemné zkoušení, didaktické testy)

Pedagogickopsychologická diagnostika je učitelův nástroj poznání podmínek, průběhu a výsledků řízeného procesu. Snaží se o poznání příčin, které učiteli umožní na základě diagnózy prognózovat další vzdělávání v zájmu rozvoje osobnosti každého žáka.

Zásady provádění diagnostiky

- Učitel by si měl při volbě diagnostických metod pamatovat následující metodologická hlediska:

1. Poznávání žáka (třídy) chápat jako proces dlouhodobý. Závěry (diagnóza) pak vedou k prognóze žákova dalšího vývoje a k dalším pedagogickým opatřením.
2. Spolupracovat s ostatními pozorovateli (učitel, rodič) žáka.
3. Hledat příčiny sledovaného jevu. Diagnostika by měla být spojen s etiologickým (nauka o příčinách) hlediskem. Poznávání žakových obtíží i úspěchů nezůstává na úrovni konstatovaného jevu, stavu či obtíže.
4. Dodržovat hledisko individuálního přístupu. V učitelské profesi znamená přihlídnutí k žakovým možnostem a schopnostem, někdy i k jeho postižení.
5. Diagnostický závěr spojit s návrhem pedagogických opatření. Navrhovaná opatření, která jsou pro žáka závažná a nezvratná, by měl učitel formulovat a pak uskutečňovat opatrně a obezřetně.

Ústní zkouška

Metody ústního zkoušení patří k nejčastěji používaným formám zkoušky vůbec. Učitel by se na ně měl připravovat jako na jiné formy zkoušení –předem promyslet otázky pro žáky, které chce vyzkoušet, kritéria hodnocení a hodnotu získané známky. Následná analýza ústní zkoušky, jejího průběhu i odpovědi žáků přinášejí učiteli cenné diagnostické údaje. Jde o kvalitu znalostí a dovedností, hloubku pochopení učiva, porozumění vztahům, kvalitu aplikace poznatků, úroveň myšlení, vyjadřování, úroveň zájmů, postojů apod.

Podstatou ústní zkoušky je učitelova otázka a žákova odpověď. Otázky mohou směřovat k odpovědím různé šíře, např.:

Okruhy k SZUZ

- k pouhé reprodukci pamětních poznatků (žák sděluje pouze to, co si zapamatoval z výkladu nebo z učebnice)
- k analytickému rozboru daného jevu
- k syntetickému pohledu na skutečnost
- k praktickým výkonům, k aplikaci
- k formulování hodnotících výroků o určitém jevu apod. Otázky by měly směřovat k projevům žákova myšlení, postihování vztahů, souvislostí, k zobecňování, k hodnotícím soudům. (Mojžíšek, L., 1988, s. 248)

Písemné a grafické zkoušky

Písemné zkoušky (patří k nim i grafické zkoušky) patří k nejprůkaznějším kontrolním zkouškám a jsou obvykle pokládány za objektivnější než zkoušky ústní. Výhodou písemných zkoušek je jejich časová úspornost, tzn. že umožní v krátké době vyzkoušet velký počet žáků ze stejné učební látky, a také i snazší srovnatelnost výkonů, neboť jsou předem jasné cílové normy výkonu či kritéria. Učitel si může předem připravit vhodné otázky a zajistit pro všechny žáky přibližně stejné podmínky k odpovědím. Výhodou těchto zkoušek je to, že si žák může odpověď či úkol promyslet a postupuje při zpracování svým tempem a podle svého uvážení. Nevýhodou je, že úkol může pochopit nesprávně, chybí zde přímá pomoc a kontrola učitele. U nejasně formulovaného úkolu s širší odpovědí může žák odpovědět jinak, než si učitel představoval, a to může ovlivnit objektivitu hodnocení žákova výkonu. K takovým situacím by však nemělo ve výuce docházet. Za nejobjektivnější zkoušky jsou považovány **didaktické testy**.

Didaktické testy

Didaktické testy jsou nejznámějšími výkonovými zkouškami, zjišťují vědomosti a dovednosti žáků a zajišťují učiteli účinnou a rychlou kontrolu. Didaktické testy bývají vymezovány jako „soustava úkolů, které jsou shodné pro určité skupiny žáků. Úlohy jsou vybírány, zadávány a vyhodnoceny tak, aby se rozpoznalo, jaké výsledky má školní učení, jaké jsou tedy vědomosti a dovednosti žáků.“ (Chráška, M., 1993, s. 116.)

Výhody didaktických testů proti ústním nebo písemným zkouškám:

- Zjistí stav vědomostí a dovedností rychle a u všech žáků z velké části učiva.
- Dávají žákům stejné možnosti a úkoly za stejných podmínek.
- Zmenšují variaci a subjektivitu posuzování.
- Lze prozkoumat celou učební látku nebo její důležitý úsek podle potřeby, aniž by byly zvýšeny nároky na čas.
- Testy se současně procvičují učivo, zajišťuje se jeho opakování.
- Ověřují společně s jinými metodami efektivitu vyučovacích metod i celkové práce učitele, vedou učitele ke korekci jeho práce, jestliže se projevuje hromadný neúspěch v práci žáků.
- Umožňují provádět diferenciaci dětí podle výkonu.

L. Mojžíšek (1988, s. 263-264) považuje test i za důležitou pomůcku pro žáka. Test určený k sebekontrolě (pracovní test) může žákovi podat informaci o stavu jeho vědomostí a dovedností ještě před tím, než přistoupí ke zkoušce. Tyto testy mohou mít žáci k dispozici po probrání a osvojení si učiva určitého tématu či tematického celku. Měly by mít podobu nestandardizovaných testů, se kterými učitel běžně pracuje, a měly by obsahovat „klíč“ (výsledky, správná řešení), podle kterého by žáci kontrolovali své výkony. Využíváním sebekontrolních testů odpadá moment překvapení, o který někdy usilují málo citliví učitelé. Test pro sebekontrolu zbaví žáka nepříjemných obav a navíc mu naznačí, které učivo již dostatečně zvládl a kde má ještě doplnit své vědomosti, co není dobře zvládnuto.

a) z hlediska toho, co měří:

- testy rychlosti (měříme rychlost, se kterou je žák schopen provést určitý výkon, např. rychlost čtení – kolik slov za minutu je žák schopen přečíst)
- testy úrovně (zjišťujeme kvalitu výkonu, do této skupiny patří většina existujících testů)

b) z hlediska přípravy testů

- testy standardizované (jsou připraveny profesionálně, jsou důkladně ověřeny; součástí standardizovaného didaktického testu je testová příručka, ve které se uživatel dozví o vlastnostech testu, o správném použití a je k dispozici standard pro hodnocení dosažených výkonů)
- testy nestandardizované (učitelské, neformální; učitelé si je připravují sami pro svou potřebu),

c) z hlediska činnosti testovaného

- testy kognitivní (měří úroveň poznání u žáků, např. úlohy z matematiky, překlad textu do cizího jazyka)
- testy psychomotorické (zjišťuje výsledky psychomotorického učení u žáků, např. test psaní na stroji)

d) z hlediska časového zařazení do výuky

- testy vstupní (jsou zadávány na začátku výuky určitého celku učiva a postihují úroveň vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí učiva)
- testy průběžné (zadávají se v průběhu výuky a mají učiteli poskytnout informace potřebné k optimálnímu řízení výuky)
- testy výstupní (zadávají se na konci určitého celku učiva nebo na konci výukového období),

e) z hlediska obsahového zaměření

- test monotematický (zkouší jediné téma učební látky)
- test polytematický (zkouší učivo několika učebních celků)

Další metody pedagogické diagnostiky (pedagogické pozorování, rozhovor, sociometrie)

Pozorování

Jde o cílevědomé, soustavné a plánovité vnímání jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Diagnostické pozorování má přesně vymezený objekt, je vedeno určitou myšlenkou a zaměřeno k určitému cíli. Je přesně organizováno, probíhá podle stanoveného plánu a pozorované jevy a procesy jsou přesně registrovány. Závěr pozorování tvoří analýza výsledků pozorování. Cílem této metody ovšem není pouze popis skutečnosti, registrace faktů, ale pozorování by mělo vést k zpřesňování nebo tvorbě hypotéz. Pozorování lze rozdělit podle vztahu k objektu pozorování na přímé a nepřímé a podle délky pozorování na krátkodobé a dlouhodobé. Pedagog ve své práci používá tuto metodu prakticky neustále v průběhu svého působení. Cíleně sleduje a také zaznamenává projevy žáků ve všech oblastech jejich školního působení. A to nejen při vlastní výuce, ale i při kontaktu s dospělými, spolužáky, případně při jiných činnostech mimo školní třídu či vlastní pedagogický proces. Pozorování je zaměřeno na projevy, které lze zaznamenat. Určité chování je vždy reakcí na určité vnitřní psychické projevy. Zkušenost a opakované pozorování dovolí diagnostikovi vyvodit správné závěry. Také pozorování vlastních reakcí na žáka se stává důležitým faktorem pro diagnostiku. Může jít o nevědomé posilování negativních projevů žáka a v takových případech mohou informace získané od jiných pedagogů, vedoucích zájmové činnosti i od rodičů být pro pedagogickou diagnostiku velmi přínosné

Rozhovor

Okruhy k SZUZ

Tato metoda je charakterizována přímou sociální interakcí. Zkoumaná osoba je podněcována cílevědomými otázkami k verbálním informacím. Shromažďování dat je založeno na přímém dotazování, na bezprostřední komunikaci pedagoga a respondentů. Osobní kontakt umožňuje získání rozsáhlých, mnohdy i důvěrných informací. Soubor otázek musí tvořit souvislý celek, myšlenkově skloubený, směřující k určitému cíli. Rozhovor může být individuální nebo skupinový (podle počtu účastníků). Podle struktury otázek můžeme rozhovor dělit na standardizovaný (předem je stanoven obsah, formulace a pořadí otázek) a nestandardizovaný. Průběh rozhovoru je vždy ovlivněn způsobem kladení otázek a jejich druhy (uzavřené, otevřené, polootevřené, nepřímé). Metoda rozhovoru se používá většinou v kombinaci s metodou pozorování (je třeba zaznamenávat i neverbální projevy), experimentu a někdy i dotazníku.

Rozhovor zpravidla probíhá v několika fázích:

Úvodní fáze - navázání kontaktu, určení tématu a času, zajištění bezpečí zneužití informací. Vedení rozhovoru – kladení připravených otázek, odstup a zároveň zaujetí pro problém. Závěr – shrnutí poznatků, uvolnění atmosféry, doporučení dalšího postupu.

Techniky kladení otázek

Přímé otázky - uzavřené (ano-ne, jedna odpověď...). Např. „Unavuje tě vyučování?“

Nepřímé otázky – otevřené a polootevřené (naznačující). Např. „Jak se cítíš na konci vyučování?“

Projektivní – otevřené. Např. „Jak se asi cítí děti na konci vyučování?“

Otázky lze také dělit na primární (jasně cílené na začátku) a sekundární otázky (vyplývají z rozhovoru). Zásady pro vedení rozhovoru: Nejméně 60% aktivity ponechat na straně žáka (klienta). Sledovat emoční projevy, neklást více otázek najednou, přizpůsobit tempo možnostem klienta, přísně dodržovat trpělivost a pedagogický takt, neklást doplňující sugestivní otázky, dobře vyslovovat, zajistit pocit bezpečí. Techniky užívané při rozhovoru: Akceptace, objasnění, parafrázování, interpretace, ujištění, mlčení. Registrace rozhovoru a řízení času: papír, rozhovorový list, diktafon, videokamera.

Sociometrické metody – používají se k zjišťování vztahů a jejich vývoje v rámci vybrané skupiny. Jako nástroje jsou zpravidla používány standardizované testy. Metoda se orientuje výrazně na kvantifikaci údajů a jejich vyhodnocování využitím statistiky. Kvantifikované údaje se převádějí na stanovené jednotky a ty se hodnotí např. faktorovou analýzou. Tak se zjišťují statistické závislosti mezi proměnnými a tím se dospívá k interpretaci dat. K perspektivnímu využívání této metody přispívá využití výpočetní techniky.

Využití psychologické diagnostiky pro poznání osobnosti žáka a její uplatnění při edukační práci učitele.

Současnost využívání psychodiagnostiky výrazně rozšířila. Dnes ji vnímáme jako zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, případně dalších charakteristik jedinců v rámci normy i patologického obrazu (Šnýdrová, 2008). Lze tak osobnost člověka srovnat buď se stavem předchozím, nebo s jinými lidmi (Svoboda, 2001). Psychodiagnostika má v současné době stále rostoucí význam jak ve výzkumné práci, tak zejména při uplatňování psychologie v praxi (Šnýdrová, 2008).

Ve školském prostředí je centrem pozornosti dítě, popř. školní třída. Kromě školně psychologické diagnostiky se můžeme ve školství setkat také s poradenskou psychologickou diagnostikou, kterou Vágnerová a Klégrová (2008) definují jako aplikovanou psychologickou disciplínu, jejímž úkolem je zjišťování a měření psychických vlastností jedince ovlivňujících jeho fungování ve škole (a které je důvodem žádosti o poradenskou intervenci), nebo posouzení základních charakteristik skupiny, jejíž součástí je sledovaný jedinec, např. rodiny nebo školní třídy.

Mezi žáky jsou samozřejmě rozdíly. V osobnosti se setkává cosi obecného (určitá míra intelektu, věk) a pak krajně specifického (vlastnosti, volní předpoklady, emoční ladění). Učitel je zvyklý přistupovat k jednotlivým dětem individuálně, ale přesto by měl svou přirozenou diagnostickou činnost kombinovat s diagnostickými postupy, a objektivizovat tak svá zjištění.

Většina autorů se shoduje, že pedagogicko-psychologická diagnostika žáka musí hodnotit celkově osobnost dítěte! Jedině tak se naplňuje její praktický smysl. Na druhou stranu nám však okolnosti mnohdy neumožňují osobnost dítěte zkoumat komplexně, nebo to situace přímo nevyžaduje. Pak se

Okruhy k SZUZ

můžeme rozhodnout pro zjednodušený diagnostický proces. Ovšem ono „vytržení z kontextu“ může pedagogovi znepríjemňovat další nakládání s výsledky. Budeme-li chtít komplexně posoudit psychické předpoklady dítěte (pro různé účely), pak se musíme zabývat čtyřmi hlavními komponenty osobnosti – **psychickými vlastnostmi, psychickými stavy, psychickými obsahy a psychickými procesy**.

Psychické vlastnosti jsou charakteristické znaky jedince, kterými se liší od druhých, resp. se přibližuje lidem jemu podobným. Poznat je (zvláště u dětí) pak znamená předvídat chování druhého, pochopit, jak může zvládat zadané úkoly, jak bude citově reagovat a v neposlední řadě, jaký způsob výchovného a vzdělávacího působení na něj bude nejefektivnější. Vzhledem k tomu, že psychických vlastností je mnoho, zaměříme se na ty, které jsou pro školní práci nejdůležitější – **schopnosti, zaměřenost dítěte, charakter a temperament**.

Schopnosti jsou funkční předpoklady zvládnout výchovně-vzdělávací požadavky. Schopnosti jsou ovšem poměrně složité konstrukty – schopnost malovat předpokládá funkční výbavu v oblasti smyslové (umělecké vidění), motorické (pohyb malířským náčiním), představivosti a v oblasti rozumové (rozumět zadání). Nejobecnější schopností je inteligence. Z našeho pohledu má význam i kreativita (tvořivost). V případě oslabení schopností musí pedagog vnímat i možnosti kompenzace nedostatečnosti.

Jako zaměřenost dítěte někteří autoři označují soubor vlastností, kterým je společná orientace dítěte na určité cíle, touhu (sklonem) usilovat o jejich dosažení. Součástí zaměřenosti je tedy i aktivizace dalších psychických vlastností dítěte. V této oblasti se projevují potřeby dětí – jak primární, tak sekundární. Můžeme tedy hovořit o motivech, zájmech a dokonce o hodnotové orientaci.

Charakterem označujeme soubor vlastností, které jsou ovlivňovány učením v nejširším smyslu slova (výchovou i společenskými vlivy, zkušenostmi) a které umožňují řídit jednání člověka podle společenských, zejména morálních požadavků. Je výrazně spjat s temperamentem. Jeho poznání výrazně zefektivňuje pedagogické působení.

Temperament je soubor vlastností týkajících se emocionálního reagování jedince. Jde o poměrně stabilní, dědičností podmíněnou složku osobnosti. Jde tedy spíše o respektování specifík daného temperamentového zabarvení, popřípadě pokusy o kultivaci nežádoucích projevů.

Psychické stavy jsou určitá vnitřní rozpoložení, jimiž jedinec reaguje na události, požadavky a situace. Lze hovořit například o náladách (ať již pozitivních, či negativních), také o pozornosti apod. Ačkoliv jsou nálady dlouhodobé, víme, že je možné je ovlivňovat, zvláště u dětí. Zde je namístě zdůraznit, že především dlouhodobá pesima a opakované depresivní nálady mohou u dítěte signalizovat vážnější poruchu osobnosti a nelze je bagatelizovat! Výzkumy prokazují vysoký výskyt depresí u školních dětí, které jsou dospělými přehlíženy.

Psychické obsahy dětí jsou v podstatě jejich osobní zkušenosti. Dítě si vše nové kolem sebe postupně vkládá do stávající zkušenostní struktury a často se dostane do situace, kdy příslušná zkušenost chybí. Pak je na pedagogovi, aby věci „dotahoval“. Je třeba říci, že právě zprostředkování zkušenosti dítěti (například sociopsychologickým výcvikem) má svou cenu.

Psychické procesy umožňují dítěti poznávat svět a realizovat své vztahy k výchovně-vzdělávacím požadavkům. Radíme sem poznávací procesy (vnímání, představivost a myšlení), procesy paměti a motivační procesy (citové a volní). Lze však mluvit i o adaptačních procesech, tvořivého zasahování do okolí, procesy sebeutváření a seberochoje atd. Vzhledem k tomu, že mají přímý vliv na efektivitu pedagogického procesu, stojí za pozornost v diagnostickém úsilí učitele.

Nejčastější chyby při posuzování jiných osob

Při posuzování druhých se člověk dopouští řady chyb, které si ani často neuvědomuje. Máme-li být alespoň trochu objektivní, je třeba chyby vnímání znát a vědomě je eliminovat.

Chyby při vnímání druhých lidí:

- a) Chyby zapříčiněné osobními charakteristikami posuzovatele
- b) Chyby pozorovatele vycházející z obecných tendencí posuzování

a) Chyby zapříčiněné osobními charakteristikami posuzovatele

Okruhy k SZUZ

- 1. Potřeby a city**—pravdivé a dostatečné se zdají ty informace a charakteristiky, které usnadňují uspokojení nějaké potřeby
- 2. Očekávání**—člověk vidí především to, co očekává, že uvidí. Soudí, že je to tak, protože předpokládal, že tomu tak bude.
- 3. Přání**—člověk soudí, že je to takové, protože chtěl, aby tomu tak bylo
- 4. Obavy**—člověk soudí, že tomu tak bude, protože se obával, že to tak dopadne, že se to tak stane
- 5. Návyk**—člověku se zdají pravdivé ty skutečnosti, jimž přivykl a které zná
- 6. Lenost**—člověk má tendenci se spokojit s první myšlenkou, rychle uznat správnost názorů, které mu ušetří námahu. Lenost je zpravidla příčinou, proč člověk pozoruje povrchně a dělá předčasné závěry.
- 7. Konzervatismus**—jednou přijatý úsudek má člověk tendenci obhajovat. Člověk si myslí, že uznáním chybného úsudku poškozuje svoje sebevědomí a vytváří precedens dalších nedostatků své osobnosti.
- 8. Dogmatismus**—uzavřený názorový systém je zaměřen na obranu proti všemu, co narušuje vžitý systém, v němž člověk existuje.
- 9. Konformita**—přijímání názorů pod sociálním tlakem okolí
- 10. Vyhovění tlaku okolí**—souhlas pouze navenek, vlastní názor odlišný od skupinového názoru

b) Chyby pozorovatele vycházející z obecných tendencí posuzování

- 1. Projekce**—posuzovatel vidí u druhých lidí svoje vlastnosti v podstatně výraznější formě, jak po stránce kvality, tak kvantity. Vysvětluje si motivy jednání druhých lidí i jejich postoje stejnými vzorci, jimiž je podle jeho názoru vedeno jeho vlastní jednání.
- 2. Kontrast**—posuzovatel má tendenci hodnotit ostatní opačným způsobem, než vnímá sám sebe. Např. úspěšný člověk považuje druhého, který si čte za lenocha.
- 3. Neoprávněná generalizace**—posuzovatel na základě náhodných mimořádných poznatků nebo na základě nedostatečného počtu pozorování a bez ověření příčin a důvodů určitého chování vynáší jednoznačné zobecňující závěry, event. je aplikuje na situace na které neplatí.
- 4. Předsudky**—znamenají stereotypy a zvyklosti myšlení, prožívání a jednání, které mohou znamenat předem zformulovaný závěr, stanovisko či rozhodnutí, které však nemá objektivní opodstatnění. Sem patří také tzv. „profesionální slepota“, vyjadřující skutečnost, že si člověk dlouhodobým výkonem určité činnosti vypěstovává poměrně pevné jednostranné postoje a zaměření.
- 5. Halo-efekt**—posuzovatel se dává ovlivnit celkovým dojmem vycházejícím z působení celku nebo jeho dominujících rysů, event. i některou z jeho výrazných částí, podle nichž vynáší hodnotící soud.
- 6. Citový vztah**—čím blíže psychicky se posuzovatel cítí vůči druhým, tím pozitivněji je hodnotí. A naopak.
- 7. Stereotyp**—jde o soubor zafixovaných rigidních názorů na lidi, pod jejichž vlivem posuzovatel minimalizuje jiné informace.
- 8. Figura v pozadí**—prostředí, které je pozadím lidí, ovlivní jejich hodnotu v očích posuzovatele

Zdroje:

Hodnocení ve školní praxi. PF Univerzity J. Evangelisty Purkyně.

https://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Hodnoceni.pdf?fbclid=IwAR2SoWpbyBzLzsqBL_o0eBKlnFDZkg7xI5ogsKXb2MlezijuChjDLOzebAQ

Hodnocení z portálu wiki. rvp:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/H/Hodnocen%C3%AD_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF?fbclid=IwAR1k_obGDbpqd5TwhKmvFhlkD5YZoFojLY-tb1HrRcT36-q1cSRU-LQTzO4

Pedagogická diagnostika podle PF Univerzity J.E. Purkyně

Dostupné z:

https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/Pedagogicka_diagnostika_Sikulova.pdf?fbclid=IwAR2mA4cQsxcTLCq_By0XWYBWq3Ekm1o6yKsFHtwOGCG2KlcLbs4tupjkJmw

Chyby při vnímání druhých lidí

Okruhy k SZUZ

Dostupné z:

https://is.muni.cz/el/1441/podzim2012/SZ7BK_SOPS/CHyby_pri_vnimani_druhych_lidi.pdf?lang=cs&fbclid=IwAR0QG27I_c3-4SqmEA3kfDKzexjo5Ss9FoBeRERYuwYDJPMYi_Phjr0K1ks

Pedagogicko – psychologická diagnostika, doktor Richard Braun

Dostupné z:

https://pages.pedf.cuni.cz/kamv/files/2019/02/440-version1-Pedagogicko-psychologick%C3%A1-diagnostika.pdf?fbclid=IwAR33K_FI0L-7asQ7Ajd8ra-ntLZ-sqaYNohUwQ-8Yhxq4Pg9oRB1bJ6pfFA

Otázka č. 12

FORMY SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY A JEJICH REALIZACE V PROSTŘEDÍ ŠKOLY

- jedná se o opatření, které musíme přijmout, pokud má žák následující problémy:

- má problémy ve výuce
- jeho chování je problémové

Okruhy k SZUZ

- má diagnostikované poruchy chování
 - neúčast rodičů na životě školy, neúčast na společných mimoškolních akcích
 - pro rozvoj žáků je důležitým předpokladem intenzivní aktivita učitelů a rodičů
 - žáci potřebují pravidelnou podporu a uzpůsobení nároků tak, aby se rozvíjeli rovnoměrně i v oblastech, kde jsou slabší
 - spolupráci rodiny můžeme realizovat třemi způsoby:
 - osobní kontakt pedagoga s rodiči
 - během první návštěvy ve škole
 - orientační setkání
 - návštěva pedagoga v rodině
 - telefonické rozhovory
 - pravidelné konzultace rodič-žák-učitel
 - společná setkávání (společné akce ve škole)
 - vzdělávací akce pro rodiče
 - písemné formy komunikace a spolupráce pedagoga s rodiči
 - letáky, příručky, webové stránky školy
 - neformální zprávy o dítěti a dění ve škole
 - informační nástěnka pro rodiče
 - schránka pro návrhy
 - e-mailové služby, SMS
 - účast rodičů ve škole/ve třídě
 - rodič jako pozorovatel/návštěvník
 - rodič jako dobrovolník
 - rodič jako asistent
 - díky tomu se rodina podílí na vzdělávání svého dítěte
 - komunikace s rodinou napomáhá budování vzájemnému pochopení
 - dobrá spolupráce mezi školou a rodinou napomáhá tomu, že žáci mají lepší výsledky ve vzdělávání, snižuje se výskyt problémového chování a zvyšuje se zájem o další vzdělávání
 - spolupráce mezi školou a rodinou představuje velice významný faktor efektivity vzdělávání dětí
 - spolupráce mezi rodičem a učitelem je založena na partnerském principu
 - škola by měla uplatňovat individuální přístup nejen při práci se žáky, ale i s jejich rodinami
 - učitel by měl dbát na to, aby všechno, co rodičům říká, bylo srozumitelné
 - vysvětlení proč je důležité vykonávat dané kroky
 - v čem spočívají obtíže jejich dítěte
 - co jim říká zpráva ze ŠPZ
 - vysvětlení, proč zařazujeme určité domácí úkoly, jak mají pomoci žákovi při jeho dalším rozvoji
- ### ZÁSADY KOMUNIKACE

- informovat – rodiče by měli být informováni o tom, jak se jejich dítěti daří v učení, ve vztazích ve škole, jaké prostředky škola uplatňuje při výuce
- vysvětlit – rodičům by měly být podávány informace a vysvětlení toho, co se děje ve škole, jaké metody jsou používány
- pozorovat – nabízená možnost nahlédnout do života školy, jak při zvláštních příležitostech, tak v běžné výuce
- participovat – poskytnout možnost rodičům pomoci učiteli (asistence při výuce, výpomoc při akcích mimo školu)
- rozhodovat – jakmile rodiče poznají školu, tak by měli mít možnost zapojit se do procesu rozhodování ve škole

VÝZNAM SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY Z HLEDISKA DÍTĚTE

- stoupá sebevědomí dítěte, pokud se někdo z jeho rodiny podílí na životě ve škole
- pokud dítě vidí spolupráci mezi rodičem a učitelem, tak se upevňuje autorita učitele v očích dítěte

VÝZNAM SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY Z HLEDISKA RODINY

- prostředí školy umožňuje rodičům osvojit si odpovídající výchovné postupy a lépe porozumět otázkám vzdělávání

Okruhy k SZUZ

- programy pro spolupráci umožňují rodičům uvědomit si, co vše je v jejich silách a jaké kompetence mají

VÝZNAM SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY Z POHLEDU UČITELE A ŠKOLY

- součástí pravidelné komunikace je vyměňování informací o dítěti
- na základě konfrontace s rodiči můžeme nastavit podmínky ve škole tak, aby vyhovovaly potřebám dítěte

SOCIALIZACE LIDSKÉHO JEDINCE

SOCIALIZACE = ontogenetický proces vrůstání jedince do společnosti

- jedná se o postupný proces, kdy se jedinec stává součástí společnosti a postupně přebírá vlastnosti dospělého člověka
- je to celoživotní proces
- proces socializace ovlivňuje několik okolností:
 - biologické předpoklady (temperament, vloh, inteligence, poškození plodu před/po narození, onemocnění v postnatálním období)
 - procesy zrání – procesy, kdy dozrává CNS -> dítě je schopno dosáhnout určité psychomotorické schopnosti
 - sociální prostředí
 - osobnost jedince a jeho aktivity
- úrovně socializace:
 - makrosystém – společnost, národ, etnikum -> utváří se tradicemi, legislativou a médii
 - mezosystém – okolí dítěte – prostředí školy, sousedství
 - mikrosystém – konkrétní rodina
- aspekty socializace
 - osvojení základních kulturních návyků – pozdrav
 - osvojení jazyka a forem sociální komunikace (patří sem i neverbální komunikace)
 - osvojení základních poznatků – veškeré informace, které dítě z jedné oblasti má (získávají je v rodině nebo ve škole)
 - osvojení sociálních rolí – v procesu socializace přijímá své sociální role
 - orientace ve společenských normách – většinou jde o nepsané pravidla, která společnost dodržuje
 - vývoj sebekontroly – mění se v průběhu života
 - užívání předmětů denní potřeby – učí se běžným denním činnostem

SOCIÁLNĚ ZRALÁ OSOBNOST

- podle Schaffnera bývá osobnost sociálně zralá okolo 20. roku
- měla by být:
 - nezávislá na rodičích a ostatních
 - zodpovědná za sebe a své jednání
 - je sociálně senzitivní (schopná komunikovat napříč věkovým spektrem)
 - schopná setkávat se se situacemi bez ztráty základních hodnot (zvládá běžnou zátěžovou situaci)
 - efektivně se podílejí na sociálních vztazích v souladu se svými potřebami (být asertivní – prosadit se, ale ne na úkor druhých)
 - schopná adaptace (střídá adaptační systémy)
 - dva adaptační systémy:
 - aktivní adaptace (donutím okolí, aby se přizpůsobilo mě)
 - pasivní adaptace (já se přizpůsobím svému okolí)

PŘÍČINY NEDOSTATEČNÉ SOCIALIZACE

- pokud je dítě v rodině vychováváno autoritářsky:
- tak má nízkou sebedůvěru
- zastavuje se u něj mravní inteligence
- => měli bychom poznat, že si dítě málo věří, a proto bychom ho měli povzbuzovat a chválit jeho výkony
- => mohou ve vyvinout různé patologie, pokud ji odhalíme, je dobré to konzultovat se školním psychologem a přijít na nějaké řešení
- pokud je dítě v rodině vychováváno autoritativně:
 - neumí se samostatně rozhodnout

Okruhy k SZUZ

- zastavuje se vývoj jejich kreativity
=> měli bychom apelovat na to, aby se žák učil samostatné práci a přijal za ni zodpovědnost
- pokud je dítě v rodině vychováváno liberálně:
 - je sice kreativní, ale má potíže s disciplínou a celkově s dodržováním pravidel
 - už ve škole se projevuje problém s uznáním autority učitele
=> ve škole často naráží na problém s pravidly a jejich dodržováním, protože jim chybí od malička vedení k disciplíně – tady je mnohdy problém i s rodiči, takže při řešení problémů dítěte je dobré obrátit se na zkušeného kolegu a pokud jsou problémy trvalé, tak na výchovného poradce
- pokud je dítě v rodině vychováváno hyperprotektivně:
 - dítě je neustále v rodině přesvědčováno, že je nejlepší ve všem a nic nemusí a že viníkem je vždycky někdo jiný
 - často je tento problém v rodinách, kde byl problém s otěhotněním ženy či kde je matka otce ani k výchově nepustí
=> protože má dítě problém v navazování vztahů s vrstevníky a často si stěžuje na ostatní děti, což matky pak řeší stížnostmi u učitele, často mění třídní kolektivy nebo je rodiče přesunou do jiné školy
=> měli bychom se snažit v dítěti probudit pocit zodpovědnosti za své činy a také se snažit mu dávat úkoly, které musí plnit samo a nespolehně se na někoho jiného
- pokud je dítě v rodině vychováváno perfekcionisticky:
 - dítě je přetěžováno a frustrováno neustálou neschopností vyhovět rodičům
=> nemají vyvinutý sebesystém, protože jsou neustále za něco kárání -> dítě bychom měli ve škole chválit a podporovat jeho kreativitu
=> měli bychom při rozhodování dítěte jej podporovat a ukázat mu, že jeho názor je plnohodnotný a nebude za něj pokáráno

Okruhy k SZUZ
Otázka č. 13

Rozprava k předloženému portfoliu.

Školní třída jako specifická otevřená sociální skupina. Autorita učitele, Tvorba třídních pravidel v kontextu specifík třídy.

Vrstevnické skupiny, party. Integrace s druhými (sociální komunikace, integrace, vliv, konformita, percepce, skupinové procesy) a její charakter při utváření sociálních skupin s nevhodným společenským zaměřením.

Školní třída jako specifická otevřená sociální skupina

- Jedná se o skupinu, do které je žák relativně trvale začleněn a má možnost dlouhodobého a přímého socializačního působení.
- Vedle rodiny tvoří třída nejvýznamnější část sociálního prostředí a to hlavně na začátku školní docházky. Školní třída zastupuje společnost a přitom má potřebnou míru intimity, aby usnadňovala přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí. Vrstevnické vztahy ve třídě prohlubují a strukturují sociální zkušenost, rozvíjí se tak mezilidské interakce a vztahy.²²
- Vztahy mezi vrstevníky představují jakési cvičné pole pro způsoby chování žáka, formují a rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje a hodnoty, jenž se projevují i v reálném životě. Dále vrstevnické vztahy rozvíjí sociální stránky osobnosti (např. empatii, komunikaci, kooperaci atd.)²³
- Výuka probíhající ve školní třídě: to, co se děje mezi učitelem a jednotlivými žáky se promítá do psychosociálního klimatu třídy/atmosféry třídy. Psychosociální klima třídy je významným činitelem spokojenosti žáků ve třídě, ovlivňuje jejich učení a výkony, zpětně působí i na rozpoložení učitele samotného. Učitel se musí zajímat nejen o žáky jako jednotlivce, ale musí brát také v úvahu, že tito jednotlivci jsou pospolu ve školní třídě jako určité sociální pospolitosti, malé sociální skupině.²⁴

Autorita učitele^{25 26}

Termín autorita se ve spojení s učitelem používá ve **dvou významech**:

- **První význam:** autorita je 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.
- **Druhý význam:** autorita označuje určitou kvalitu vztahu žáků k učiteli, spočívající v dobrovolném přijetí, dobrovolném uznání vedoucího postavení učitele žáky. Jedná se o **tzv. neformální autoritu**. 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.

Na čem je založena neformální autorita učitele?

Autorita učitele, protože je charakteristikou vztahu žáků k učiteli, je podmíněna jak vlastnostmi a jednáním učitele, tak žáků, a také ji ovlivňuje prostředí, do něhož je tento vztah zasazen.

Prostředí: Autorita učitele je mj. ovlivněna klimatem školy, zvláště také vzájemnými vztahy mezi pedagogy a klimatem třídy. Své autoritě neprospěje učitel, který ji chce získat na úkor svých kolegů například tak, že je před žáky pomlouvá, či že žáky dokonce proti nim podněcuje. Pro vznik neformální

²² Čerpáno z: https://theses.cz/id/ctydf0/BP_Trstlov.pdf

²³ Tamtéž.

²⁴ Čerpáno z: Zdeněk Helus: *Sociální psychologie pro pedagogy* (Grada, 2007)

²⁵ Čerpáno z: https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf

²⁶ Z tohoto textu si každý může vybrat to, co se mu zdá důležité.

Okruhy k SZUZ

autority má význam i typ rodiny a povaha vztahů v rodinách žáků, a dále vztah rodičů ke škole a k učiteli. Význam má i veřejné uznání učitele, nejen obecné, ale i uznání konkrétního učitele v dané komunitě, které může vyplývat především z jeho veřejné činnosti.

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. Na vysoké škole by si měl budoucí učitel osvojit dostatečně hluboké znalosti ve svém předmětu, které mu poskytnou potřebný nadhled nad středoškolskou látkou. Učitel takových předmětů, jako je především informatika, ale také fyzika a matematika (a další předměty) si však musí být vědom, že jeho znalosti zastarávají a potřebují neustálé doplňování, aby postačily pro aktualizaci učiva a pro reakce na otázky žáků o nových výsledcích a objevech vědy a techniky. Učitelé, kteří jsou v praxi již po nějakou dobu, často pocítují potřebu neustálého doplňování informací a vzdělávání v oborech své aprobace. Proto je pro učitele, který si chce udržet odbornou způsobilost, nezbytné stálé sebevzdělávání i účast na kvalitních kurzech, které jsou nabízeny pracovišti akreditovanými pro další vzdělávání učitelů.
- **Pedagogická způsobilost učitele** (pedagogické mistrovství): sem patří dovednosti, které dělají učitele učitelem. Záleží na tom, jak se učitel dokáže připravit na výuku, naplánovat její cíle, rozvrhnout učivo, organizovat vyučování, prezentovat a vysvětlit učební látku, vést žáky k jejímu osvojení, zaujmout je, udržet jejich pozornost, hodnotit žáky, řešit konflikty, jak se chová vůči žákům, jak se vyjadřuje, jak se žáky komunikuje nejen verbálně, ale i neverbálně atd.
- **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.
- **Vztah učitele k vlastnímu předmětu:** pozitivní vztah učitele k vlastnímu předmětu, aktivní zájem o něj je podmínkou nejen pro to, aby učitel byl schopen vzbudit u žáků zájem a motivovat je k učení, a tak jim umožnit, aby se učili efektivně, ale je také předpokladem pro vznik vztahu neformální autority mezi učitelem a žáky.
- **Osobní vlastnosti učitele:** mezi nejčastěji zmiňované vlastnosti, které uvádějí žáci v souvislosti s autoritou učitele, patří spravedlivost (objektivnost), pravdomluvnost, čestnost, důslednost, otevřenost, transparentnost jednání, dodržování pravidel zavedených explicitně nebo zvykově v jeho interakci se žáky, čestnost, sebeovládání, klidné vystupování, určitá míra tolerance (přílišnou toleranci však žáci odsuzují) a přiměřená náročnost (žáci příliš neocení, má-li na ně učitel nízké nároky). Žáci odmítají učitele nervózní, nejisté, málo sebevědomé, bezradné, vznětlivé, protekcionářské, zbabělé (před nadřízenými, před rodiči, před žáky) a ty, kteří se je snaží zastrašovat.
- **Všeobecné vzdělání učitele:** učitel, zvláště na střední škole, působí na žáky nejen odborností ve svém předmětu, ale i tím, jaký má širší rozhled a případně jakým sebevzdělávacím a kulturním aktivitám se věnuje.
- **Veřejné působení učitele:** neformální autoritu učitele může podpořit i jeho činnost ve veřejných funkcích a zájmových společnostech, zvláště v menších městech a obcích, kde je veřejná aktivita učitele více viditelná a mívá pro komunitu velký význam.
- **Vystupování, vzhled a způsob vyjadřování učitele, a to nejen ve škole, ale i mimo ni.**

**S autoritou učitele souvisí také otázka, zda učitel může či dokonce má svým žákům tykat, a jak je má oslovovat, případně zda může připustit, aby oni tykali jemu. Na základní škole je v naší tradici žákům tykat, zatímco žáci učiteli vykaží. Na střední škole záleží volba formy oslovení žáka učitelem na učiteli. Zvláště začínajícím učitelům lze doporučit, aby žákům vykali, protože tím podporují svoji autoritu. Pokud jde o oslovování učitele žáky, tykání žáků učiteli je neobvyklé a nelze je doporučit, protože může neformální autoritu učitele spíše narušovat, než aby ji podporovalo (jak se domnívají někteří začínající učitelé).*

Je autorita učitele v dnešní škole potřebná?

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. Doplnkové texty k předmětu Pedagogika pro studenty učitelství na Matematicko-fyzikální fakultě UK ²⁷ často se lze u především u dlouho působících učitelů setkat s názorem, že vybudování neformální autority učitele vůči dnešním žákům je těžší, než tomu bylo dříve. Hovoří se o krizi autority v rodinách, kde autorita rodičů ustupuje spíše partnerskému vztahu mezi rodiči a dětmi, a obecně o krizi autority ve společnosti, a tím i o krizi odpovědnosti, která je s autoritou nedílně spojena. Tato krize se pak dává do souvislosti s rozpadem systému obecně sdílených hodnot společnosti, o něž by se autorita měla opírat. Ať už se jedná o krizi, nebo jde o přirozený vývoj společnosti a systému jejích hodnot, pro učitele z toho vyplývá úkol věnovat pečlivé a promyšlené úsilí budování a udržování takového vzájemného vztahu se žáky, v němž žáci uznávají jeho neformální autoritu.

V souvislosti s autoritou se objevuje problém moci učitele nad žáky a možnosti jejího zneužití. Formální autorita má jasnější pravidla a lze ji proto snáze kontrolovat, a tedy snáze zamezit jejímu zneužití. Neformální autorita má nezřetelné hranice a proto ji lze kontrolovat obtížněji (také sebekontrola je obtížnější). Zábranou zneužití je především pozitivní vztah učitele k žákům a vzájemná důvěra, které neformální autoritu doprovázejí. Přesto ke zneužívání neformální autority může docházet, například citovým vydíráním. Největší problém se zneužíváním moci učitele nad žáky se objevuje u autoritativních učitelů, kde jsou zmíněné mechanismy sebekontroly oslabeny nebo úplně chybí.

Tvorba třídních pravidel v kontextu specifik třídy²⁸

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE (SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ) ²⁹

- U žáka se projevuje nevhodné nebo rizikové chování (např. agrese, autoagrese).
- Žák nemá zkušenosti s pravidly společenského soužití tak, jak jsou nastavena ve škole.

POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá ve stanovení jasných, konkrétních a srozumitelných hranic v chování žáků. Pravidla fungování v kolektivu třídy je třeba nastavit předem. 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 nepřijatelného chování např. v konfliktních situacích.
- Využívání principu „přirozených následků nepřijatelného jednání žáka“ vede žáky k většímu uvědomění a zodpovědnosti za vlastní chování.

APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Tvorba pravidel

²⁷ Ačkoliv odkazují k jednomu konkrétnímu zdroji, myslím si, že myšlenka je to zajímavá.

²⁸ Popis pravidel třídy se mi zde líbil, proto ho sem přikládám.

²⁹ Čerpáno z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/prace-s-tridnim-kolektivem/4-9-1-10-tvorba-pravidel-tridy-a-hodnoceni-jejich-dodrzovani/>

Okruhy k SZUZ

Pravidla třídy (konkrétní název si žáci mohou navrhnout sami) je nejlepší vytvořit **společně se žáky na začátku školního roku**, přičemž je možné přidávat další body (nebo naopak ubírat) v průběhu roku v reakci na aktuální situaci. Zcela zásadní je aktivní tvorba těchto pravidel žáky za spolupráce učitele. Pravidla vycházejí ze školního řádu a zvyklostí školy, žáci je však musejí vnímat jako něco, na čem se společně dohodli. Při jejich přípravě by učitel měl žáky vhodným způsobem vést k tomu, aby se zamýšleli nad tím, co je třeba udělat pro to, aby se **všichni ve třídě cítili dobře**.

Pravidla by neměla být příliš rozsáhlá (ideálně 6, u starších žáků max. 10 bodů). Pravidla žáci napíší na velký papír nebo jinou velkou plochu a umístí je na dobře viditelném místě. Vhodné je i vytvoření menších kopií, které budou mít žáci u sebe.

Po sestavení pravidel je vhodné zařadit **aktivity na jejich fixaci**. Učitel může žákům prezentovat konkrétní situace a žáci určují, zda se jednalo o porušení pravidel, a pokud ano, tak kterého. Žáci sami mohou být vyzváni, aby uváděli příklady situací či projevů chování, při kterých jsou porušována konkrétní pravidla.

Také v případech, kdy se chování některého žáka již blíží porušení stanoveného pravidla, **je vhodné žáka na danou skutečnost upozornit a požádat ho, aby vyhledal příslušné pravidlo, které by svým chováním mohl porušit**. Hledáme s žáky způsoby, jakými mohou své potřeby s pravidly sladit (jak se ve stejné situaci zachovat jinak, abych pravidlo neporušil a přesto byl spokojen).

Nezbytné je, aby učitel sám pravidla dodržoval!

V návaznosti na vytvoření systému pravidel je také třeba předem stanovit sankce za jejich porušení. Velmi důležité je vést žáky k tomu, aby si od začátku uvědomovali, že trestáme vždy překročení pravidel. Při hodnocení konfliktu tedy není hlavním kritériem to, kdo jej inicioval, ale to, jak se kdo v konfliktu choval. Je samozřejmě důležité řešit i to, jak ke konfliktu došlo a co bylo jeho spouštěcím mechanismem, **potrestán je však vždy ten, kdo porušil pravidla. Toto jednoduché pravidlo učiteli pomůže v tom, že žáci budou jeho počínání vnímat spravedlivě**.

Evaluace

V průběhu školního roku, ve kterém byla pravidla vytvořena, je vhodné je (např. v pololetí) společně s žáky **vyhodnotit**. Žáky vedeme k zamyšlení nad tím, zda stanovená pravidla vedou k cíli – aby se všichni žáci ve třídě cítili dobře. Žáci mohou na základě reflexe předchozího období i konkrétních situací pravidla upravit či doplnit.

Žáky také vedeme k průběžné reflexi dodržování pravidel – která pravidla se daří dodržovat dobře a která již méně. Na základě konkrétních situací, kdy jsou pravidla některým z žáků porušena, se společně s žáky zamýšlíme nad tím, jak lze napomoci tomu, aby se to příště nestalo.

Tvorba pravidel je dynamický proces. Je nezbytné, aby pravidla reagovala na vývoj žakovské skupiny. Na začátku každého následujícího školního roku žáci pravidla z předchozího roku vyhodnotí a dle potřeby změní, upraví či doplní a prostřednictvím vhodných aktivit si je fixují. V průběhu každého školního roku je pravidelně vytvářen prostor pro reflexi stanovených pravidel a jejich dodržování.

Žáky též vedeme k uvědomění, že pravidla nám pomáhají ke spokojenému životu ve společnosti. Se žáky můžeme každý rok pravidla obměnit a některá, jejichž porušování se již nevyskytuje, označit za „nepsaná“. („*Všichni již víme, že se v diskuzi neurážíme, nemusíme toto pravidlo proto psát.*“)

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Přivést žáky k tomu, aby přijali to, že **pokud poruší pravidla, mají za vzniklou situaci odpovědnost a ponesou důsledky svého jednání**.
- Důsledně vstěpovat princip, že fyzická agrese se vždy trestá.

Okruhy k SZUZ

- V ostatních případech je daleko lepší řešit problémovou situaci principem přirozeného následku nepřijatelného jednání žáka, když žák něco způsobí, je třeba, aby to napravil (např. zaplatí opravu rozbitého okna).
- **Využít i systém odměn za dodržování pravidel** – odměny jsou uzpůsobené věku žáků (u starších žáků to může být např. „žolík“, který žák, pokud dodržel pravidla v dohodnutém rozsahu, může jedenkrát ve stanoveném období použít k tomu, aby se v konkrétní den vyhnul zkoušení, písemné práci nebo odevzdání úkolu).

RIZIKA

U žáků s ADHD, kteří se často dostávají do konfliktních situací, většinou platí, že mají sníženou schopnost vnímání vlastní viny a daleko častěji se stavějí do role trestajícího. Velmi dobře identifikují, když druhí udělají něco špatně a mají tendenci na to upozorňovat, případně „brát spravedlnost do vlastních rukou“. Na druhou stranu svou vlastní vinu mnohdy odmítají a svádějí na jiné. V tomto případě je třeba jejich lhaní a tvrdošíjné odmítání viny vnímat jako ochranu mnohdy velmi narušené sebeúcty a pocitu vlastní hodnoty. Lhaním si kompenzují pocit úzkosti či vlastní nedostačivosti, které mohou na venek velmi dobře maskovat předváděním se či až příliš suverénním vystupováním. Pokud budeme na tyto žáky příliš tlačit, nedosáhneme jejich přiznání, ale naopak můžeme docílit afektivního výbuchu. Je vhodné tyto žáky na porušování pravidel upozorňovat v soukromí, nikoli před celou třídou. V rámci preventivního působení je velmi cenné posilování sebevědomí těchto žáků a umožňování vyniknout pozitivním způsobem. Je třeba je také systematicky vést k řešení konfliktů jiným způsobem než agresí.

Vrstevnické skupiny

- Představují přirozenou formu života dětí a mládeže.
- Jsou to skupiny, které charakterizuje věková, ale také názorová blízkost, z níž vyplývá souhlasné jednání.
- Jsou to typické primární, zpravidla neformální skupiny.
- Vyznačují se bezprostředními kontakty a silným pocitem příslušnosti ke skupině (identifikace vyjadřovaná zájmem „my“).

Můžeme uvažovat o **2 funkcích** těchto skupin:

1. Příslušníci mají možnost v nich ukázat, co se naučili tím, že se účastní života dospělých.
 2. Utvářením vrstevnických skupin jejich členové rozvíjí samostatné úsilí a uskutečňují své cíle, které nemohou realizovat v jiných formách aktivit, pokud nedosáhnou sociální dospělosti.
- Kořeny vzniku těchto skupin lze spatřovat již v tzv. „*herních skupinách*“, jejichž příslušníci ovšem ještě nevnímají vědomou sounáležitost a nedochází mezi nimi k dělbě činností, děti si hrají spíše vedle sebe, nikoliv spolu.
 - **Skutečné vrstevnické skupiny** se objevují a začínají fungovat většinou **až v průběhu školní docházky**. Zpravidla se vyznačují nestálostí a nízkým stupněm soudržnosti, takže se rychle rozpadají.
 - V období mezi **8. a 10. rokem věku** začíná potřeba sdružování narůstat, objevují se počátky **spolupráce**. Tyto dětské party mají již poměrně pevnou vnitřní vazbu, **vlastní systém hodnot a norem a jistý systém sociální kontroly** se specifickými sankcemi. Jejich členové prožívají silný pocit solidarity a příslušnosti ke skupině. Často se v nich formuje vyhraněný pocit odlišnosti od ostatních vrstevnických skupin, který může nabýt až formy otevřeného boje (klukovské party).
 - Vrstevnické skupiny mládeže se od dětských liší → projevuje se v nich už postupné vymaňování jejich příslušníků „z pout“ přímé kontroly dospělých (především rodičů). Skupiny jsou pro mládež prostředkem, kterým manifestují svou touhu po samostatnosti a dospělosti. Z osobní nevyhraněnosti pak často vyplývá silná konformita, která v těchto skupinách vládne a týká se všech stránek jejich života, tedy oblékání, vyjadřování, hodnotové

Okruhy k SZUZ

orientace, vztahu k tradicím, dodržování rituálů apod. V mládí se význam vrstevnických skupin zvětšuje.

- Vrstevnické skupiny můžeme rozlišovat podle velikosti nebo podle struktury, např. z hlediska pohlaví nebo sociální, náboženské, ale třeba i politické příslušnosti. **Důležitými znaky jsou cíle a normy, kterými se členové skupiny řídí, a hodnoty, které vyznávají.** Z tohoto hlediska se cíle daných seskupení pohybují na škále od jednoznačně pozitivních až po **asociální**, nebo dokonce **přímo antisociální** (party, bandy, gangy). Důležitým znakem a kritériem pro třídění je stupeň formálnosti a organizovanosti.
- Za vrstevnické skupiny většinou pokládáme ty, které vznikají spontánně, přirozeně a mají neformální charakter (sledují zábavné a rekreační cíle). I takto vzniklé skupiny mohou postupně nabýt ráz organizovanosti a formálnosti (mají svá pravidla, řád, symboliku). Existují také ale jiné skupiny mladých, které jako formální a organizované přímo vznikly, např. výchovná skupina v domově mládeže, která také splňuje parametry vrstevnické skupiny.

Pevná organizovanost, řád, tuhá kázeň a systém sankcí bývají typické pro skupiny společensky negativní, antisociální.

- Vrstevnické skupiny mají značný vliv na rozvoj osobnosti, a to jak ve smyslu pozitivním, tak negativním. Patří často k referenčním sociálním skupinám, tzn. skupinám, se kterými se jedinec identifikuje nebo by se rád identifikoval. Proto také přebírá jejich normy chování, postoje a hodnoty. Tyto skupiny uspokojují psychické potřeby (relaxace, uvolnění, zábava) tím dochází ke kompenzování psychické zátěže, zároveň jsou tyto skupiny nástrojem sociální kontroly chování svých členů.
- V prostředí vrstevnických skupin probíhá základní proces socializace. Děje se to vštěpováním různých životních cílů, zásad, norem, pravidel jednání a vzorů chování. Vrstevnické skupiny mohou také nabídnout společné zážitky, možnosti sebeuplatnění a pocit nezávislosti na dospělých. Daleko více než jinde se v nich uplatňují vztahy rovnoprávnosti.

Integrace s druhými (sociální komunikace, integrace, vliv, konformita, percepce, skupinové procesy)³⁰

- **Sociální komunikace**= proces, v jehož rámci se sdělují či vyměňují informace a který je zároveň brán jako typ sociální interakce (proces ovlivňování). Propojení těchto dvou aspektů, ale i dalších – např. chápání komunikace jako práce se známkou a kódem – a vědomí jejich sociální, kulturní, dějinné, ale i biologické podmíněnosti vedlo k postupnému ustavování pojetí *sociální komunikace* jako svěbytného vědního oboru, který se zabývá různými typy a způsoby komunikování ve společnosti³¹
- **Sociální integrace** je nejvyšší úroveň socializace, jedná se tedy o proces začleňování člověka do společnosti.
- **Konformita**= je přizpůsobení se převažujícím či dominantním názorům, požadavkům, normám skupiny či společnosti, v níž člověk žije, a potlačení projevů vlastních.
- **Sociální percepce** neboli **sociální vnímání** je způsob vnímání jiných osob, který podléhá určitým zákonitostem. Patří sem tendence uvažovat o ostatních v určitých kategoriích, stereotypch a schématech, kde velkou roli hrají různé efekty vnímání, jako např. efekt prvního dojmu. Tyto „mentální zkratky“ nebo také heuristiky slouží jako „ekonomická opatření“, která lidem umožňují „udělat si o někom obrázek“ bez dlouhých úvah a přispívají ke snadnější orientaci v sociálním prostředí.
- **Skupinové procesy** neboli **skupinová dynamika** se podílejí na skupinovém dění. Skupinové procesy se skládají z mnoha prvků, které se stále mění a vzájemně se ovlivňují. Mezi skupinové procesy patří např. konformita, sociální facilitace, sociální zahálení a attachment.

(Toto vysvětlení už je pravděpodobně navíc)

³⁰ Některé informace čerpány z internetu.

³¹ Čerpáno z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Komunikace_soci%C3%A1ln%C3%AD

***Sociální facilitace**=Pojem patří do oblasti výzkumu vlivu skupiny na jednotlivce. Pojem popisuje jev, který vede ke zlepšení výkonu jednotlivce za přítomnosti druhých lidí. Zlepšení výkonu platí pro jednoduché, známé a dobře zvládnuté úkoly. V takovém případě má pouhá přítomnost druhých pozitivní vliv na výkon - zvyšuje ho. Zlepšení výkonu neplatí pro úkoly obtížné nebo úkoly, které nemá člověk dobře zvládnuté. V takovém případě dochází ke snížení výkonu. Za takových okolností se projevuje opačný efekt sociální lenivosti.

***Attachment**- Teorie citové vazby=studuje citové přilnutí malého dítěte k matce a dalším blízkým osobám.

Utváření sociálních skupin s nevhodným společenským zaměřením³²

V každé společnosti vedle oficiálních, tj. právních norem, které jsou zákonem fixovány a jím i sankcionovány, existují ještě normy etické, kdy sankce za jejich nedodržení představuje vyjádření touhy po respektu společně sdílených hodnot. Potom, tedy na základě skupinového či veřejného mínění, může být jedinec vyloučen ze společnosti, do kterého náležel, a to pro něho mnohdy znamená vyšší zlo než samotné právní sankce.

Sociálně patologické jevy= jedná se o takové jevy, které jednoznačně porušují historicky vybudované hodnoty a normy dané společností a narušují tak bezkonfliktní soužití společnosti ³³

- Sociálně patologické jevy se v současné škole dotýkají stále mladších žáků a frekvence výskytu jevů se zvyšuje. Uvádím určitý přehled sociálně patologických jevů, které ovlivňují fungování školy a dostávají se tak do zorného pole sociální pedagogiky. Výčet jednotlivých jevů, které prostupují školou je velmi široký. Zmiňuji klíčové rozdělení, které uvádí *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy* k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže z roku 2000.

Oblasti sociálně patologických jevů:

- Drogové závislosti, alkoholismus, kouření
- Kriminalita a delikvence
- Virtuální drogy (počítače, televize, video)
- Patologie hráčství (gambling)
- Záškoláctví
- Šikanování, vandalismus a jiné formy násilného chování
- Xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus (MŠMT, 2000) ³⁴

Aktuální strategie primární prevence MŠMT obsahuje následující výčet typů rizikového chování:

- Závislostní chování – užívání všech návykových látek
- Gambling
- Agrese, šikana, kyberšikana, vandalismus
- Rasismus, exnofobie
- Negativní působení sekt
- Prekriminalita, drobné krádeže
- Záškoláctví
- Rizikové sporty, rizikové chování v dopravě
- A jiné (MŠMT, 2010)

*Problematika výskytu sociálně patologických jevů ve školní populaci je pozorně sledována. Analýza těchto jevů je nezbytnou součástí plánování preventivních opatření v příslušných strukturách veřejné správy.

*Mezi jednu z příčin zneužívání návykových látek patří **vliv vrstevníků** (vrstevnických skupin, part)
→ jedinec hledá sociální identitu, je u něho zvýšená potřeba identifikace s určitou subkulturou –

³² K tomuto tématu jsem bohužel nic konkrétnějšího nenašla, ale myslím si, že popsaná tematika velmi úzce souvisí se vznikem sociálních skupin s nevhodným společenským zaměřením.

³³ Miroslav Procházka: *Sociální pedagogika* (Grada, 2012), doslovně opsáno s. 133

³⁴ Čerpáno z: Miroslav Procházka: *Sociální pedagogika* (Grada, 2012), doslovně opsáno s. 141

kamarádi konzumují alkohol nebo jiné nealkoholové drogy, pozitivní vztah k alkoholu a k drogám v nízkém věku. Jedinec se více identifikuje s přáteli, než s rodiči.

Doporučuju přečíst si pro doplnění/rozšíření poznatků:

https://www.6zs.cz/sites/default/files/pdf/spp/CD_nevhodni_kamaradi.pdf (obsah textu je zkopírovaný níže)

CO DĚLAT, KDYŽ MÁ MOJE DÍTĚ NEVHODNÉ KAMARÁDY? O CO SE JEDNÁ?

Závadnou partou se rozumí taková skupina zejména vrstevníků, která negativně ovlivňuje sociální vývoj dítěte a jejíž činnost narušuje společenské normy, případně protispolečenské chování skupiny vykazuje známky trestné činnosti.

PODLE ČEHO SE TO POZNÁ?

Dítě, které se dostalo do závadné party, velmi často nápadně změní styl oblékání, vystupování, komunikaci s dospělými i vrstevníky – celkově životní styl a hodnoty. Projeví se to i úporným dožadováním větší volnosti a svobody, zanecháním smysluplné činnosti (sport, kroužky). Dítě tráví čas převážně s touto partou. K dalším projevům patří odmítání výchovného vedení, nerespektování obvyklých norem chování. V některých případech dochází k experimentování s návykovými látkami, sebepoškozování, vandalismu (nejčastěji sprejerství), k menším či větším krádežím (nejčastěji doma), k šikanování, záškoláctví někdy až k trestné činnosti loupežných přepadení. Nejčastějším důvodem vzniku závadných part je nuda, zvědavost, vzdor a někdy nenaplněné potřeby.

CO UDĚLÁ ŠKOLA?

Vyskytuje-li se závadná parta na půdě školy, je škola povinna tento jev řešit. Sleduje projevy chování, provádí šetření, které identifikuje jak způsoby fungování takové party, tak její činnost i samotné členy. Cílem je takové projevy na půdě školy zastavit. Pokud je činnost žáků v rozporu se školním řádem, postupuje podle stanovených kázeňských opatření. Jedná-li se o žáky jednotlivce zapojených do tzv. sídlištních part, spolupracuje s dalšími subjekty. V případě závadné činnosti mimo vyučování a mimo prostor školy se touto problematikou zabývá SPOD (sociálně právní ochrana dětí) MěÚ, městská či státní policie.

CO MOHOU NEBO MUSÍ UDĚLAT RODIČE?

Základním předpokladem výchovného vedení, které snižuje přitažlivost“ závadných part je zájem rodiče, respektující a podnětné výchovné působení. **Základním pilířem vztahu rodič – dítě je pocit přijetí, respektující komunikace, kdy dítě vnímá zájem rodiče o přiměřený a vyvážený prostor k vlastní tvořivosti propojený s povinnostmi a kázní.** Rodiče tedy mohou přispět k tomu, aby dítě využívalo svůj volný čas přiměřeně věku, schopnostem a možnostem. Přispějí tím, že o činnost svého dítěte projevují zájem a účastní se některých jeho aktivit. V případě výskytu ojedinělých nežádoucích projevů chování s dítětem hledají příčiny, spouštěče a představí možnosti změny. S dítětem mluví srozumitelně, se zájmem, respektem a potřebou vyznat se ve svém dítěti. Násilným vyžadováním poslušnosti, vyčítáním či výhrůžkami rodiče často nevědomky přispějí k tomu, že se dítě k závadné partě přimkne ještě výrazněji, protože ta mu poskytuje přijetí a podporu. Závadná parta často ovlivňuje dítě v kritickém období vývoje, a proto je velmi žádoucí vyhledat pomoc odborníků – jak jednat s dítětem, jak řešit nevhodné projevy, jak komunikovat.

Text: „materiál Komise pro sociálně právní ochranu dětí při MěÚ Veselí nad Moravou“

Zdroje:

- Blahoslav Kraus: *Základy sociální pedagogiky* (2014, Portál) – doslovně opsáno s. 88-90.
- Bakalářská práce: https://theses.cz/id/ctydf0/BP_Trstlov.pdf
- Zdeněk Helus: *Sociální psychologie pro pedagogy* (Grada, 2007) – doslovně opsáno s. 249
- Miroslav Procházka: *Sociální pedagogika* (Grada, 2012), doslovně opsáno s. 141

+zdroje uvedené přímo v textu

Otázka č. 14

14.1 Výukové metody, jejich kategorizace, volba metod s ohledem na jejich efektivitu. Kooperativní výuka. Odměny a tresty.

Pojem výuková metoda

- VM je koordinovaný systém vyučovacích činností uč. a uč. aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených výukových cílů.
- „Výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují.“ (Maňák, Švec, 2003)
- Metodu výuky chápeme jako učitelem projektovaný model jeho činnosti, který se realizuje vzájemnou interakcí učitel-žák, při níž dochází k osvojení učiva žákem a k dosažení výukových cílů. (Obst)

Hlavní kategorie klasifikace výukových metod dle Lerner (1986) + Lernerův přístup ke klasifikaci metod

- **LERNER 1986:** vychází z charakteru poznávacích činností žáka při učení (osvojování obsahu vzdělání) a ze základní charakteristiky činnosti učitele, který tyto činnosti ve výuce navrhuje.
- **Lerner přistupuje ke klasifikaci podle stupně aktivity žáka až k heurističnosti** (Zormanová)
- **A) RM- Reproductivní metody** - osvojování hotových vědomostí a jejich reprodukce na požádání.
 - o 1) **Informačně - receptivní metoda. (RM)**
 - jde o prezentaci informace učitelem nebo jeho náhradním prostředkem
 - organizace činností učitelem
 - u žáka jde o percepci poznatků a pochopení poznatků
 - o 2) **Reproductivní metoda. (RM)**
 - učitel konstruuje učební úlohy, jde o uvědomění si jednotlivých druhů činností intelektuálních a praktických u žáků
 - řízení a kontrola plnění učebních úloh žáků učitelem
 - žáci poznatky aktualizují, reprodukují, řeší typové úlohy, záměrně či nezáměrně si zapamatovávají
 - o 3) **Metoda problémového výkladu. (přechod mezi RM a PM)**
 - učitel vytyčí problém, uvědomí si kognitivní a psychomot. činnosti žáků, postupně objasňuje kroky při řešení problému
 - učitel podněcuje a usměrňuje žáky, u žáků dochází k percepci poznatků, pochopí problém, soustředí se na řešení problému, zapamatování je převážně nezáměrné
- **B) PM - Produktivní metody** - žák získává převážně samostatně nové poznatky jako výsledek tvořivé činnosti.
 - o 4) **Heuristická metoda (PM)** Klíč k vysvětlení problému se najde v samostatných pozorovaných jevech
 - učitel vytyčí problém, plánuje kroky řešení, postupně vytváří etapové problémové situace
 - učitel řídí a usměrňuje činnosti žáků
 - u žáků dochází k percepci úkolu, pochopení podmínek, aktualizaci vědomostí a dovedností o postupech řešení, postupné a samostatné řešení, sebekontrola, ověření a hodnocení výsledků, převaha nezáměrného zapamatování
 - o 5) **Výzkumná metoda (PM)** Vyžaduje od žáků samostatný postup ve všech fázích problémového úkolu
 - učitel sestaví, event. výběr vhodných učebních úloh, kontroluje průběh řešení
 - žák si samostatně uvědomí problém, pochopí podmínky, stanoví si posloupnosti jednotlivých etap řešení, samostatně studuje literaturu
 - žák realizuje vypracovaný plán řešení, verifikuje řešení a zdůvodňuje výsledky řešení
 - u žáka je sebekontrola v procesu zkoumání a převaha nezáměrného zapamatování

Hlavní kategorie klasifikace metod dle Maňáka a Švece (2003)

- Klasifikace podle stupňující se složitosti edukačních vazeb (Maňák, Švec, 2003, s. 4):
 - o **1) Klasické výukové metody** (slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické)
 - o **2) Aktivizující metody** (diskuzní, situační, inscenační, hry, ...)
 - o **3) Komplexní výukové metody** (kooperativní výuka, individualizovaná výuka, kritické myšlení, otevřené učení aj.)

Dle Maňáka a Švece patří **kooperativní výuka** do komplexních metod

- **Skupinová a kooperativní výuka** (Hlavním rysem skupinové výuky není pouhé seskupování žáků ve třídě do menších skupin (to může být pouze vnějším rysem i frontální výuky), je charakteristická spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému, dělba práce žáků při řešení úlohy, sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině, vzájemná pomoc členů skupiny, odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce; kooperativní výuka je komplexní výuková metoda založená na spolupráci žáků mezi sebou ale i s učitelem)
- **Skupinová výuka na rozdíl od kooperativního učení** nevyžaduje vzájemnou spolupráci týmu na splnění úkolu. Jednotlivci ve skupině mohou pracovat samostatně, nebo dokonce tzv. frontálně. Skupinová práce proto **nemusí** vykazovat zásadní charakteristiky kooperativního učení (vzájemnou závislost a spolupráci členů týmu na úspěšném splnění společného cíle, komunikaci mezi členy, hodnocení spolupráce jednotlivci týmu, rozvoj sociálních kompetencí aj.).
- **Je vhodná pro fázi hodiny uvědomění**

Zdůvodni, na základě čeho volí učitel vhodné výukové metody:

- **Faktory ovlivňující výběr metody**
 - o principy a pravidla výukového procesu
 - o cíle a záměry výuky
 - o obsah a metody vědy a daného oboru/předmětu
 - o úroveň fyzické a psych. vyspělosti žáků a zvláštnosti třídy (učební možnosti žáků)
 - o vnější podmínky (prostředí třídy, školy apod.)
 - o osobnost učitele (možnosti učitele – jeho zkušenosti, teoretická příprava apod.)
- ve výuce učitel využívá různých kombinací metod (nerealizují se izolovaně)
- učitel by měl metodu vybírat tak, aby byl žák aktivní, učivo ho zajímalo, dosáhl cíle atd. – spokojen by měl být žák i učitel
- jednotlivá kritéria nemají vždy stejnou váhu
- výuková metoda musí s učivem vytvořit vzájemně se doplňující a vyvažující jednotu!

Odměny a tresty

- Odměna podporuje i aktivitu žáků při učení.
- Na škále čísel se žák dozvídá, co je dobré dělat a co ne.

Odměna

- Takové působení rodičů, učitelů, vychovatelů, sociální skupiny, které je spojeno s chováním a jednáním vychovávaného a:
- vyjadřuje kladné společenské hodnocení chování nebo jednání;
- přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, radost.
- Pochvala, úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení, kladný emoční vztah; dárek věcný nebo peněžní; umožnění činnosti, po které jedinec touží – výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá činnost s dospělým.

Trest

- Takové působení rodičů, učitelů, vychovatelů, skupiny, které je spojeno s chováním a jednáním jedince a: vyjadřuje negativní hodnocení chování a jednání; přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost.
- Fyzické tresty – facka, pohlavek, výprask...

Okruhy k SZUZ

- Psychické tresty – nadávky, křik, „dostat zaracha“

Funkce trestů

- Napravit škodu – trest je aktem spravedlnosti – dítě má porozumět své vině; trest vyžaduje od dospělých klid a rozvahu – trestat za provinění, ne za své negativní pocity (dospělých) a zklamání.
- Zabránit opakování – trest má korigovat chyby – selhává např. u dětí s psychickou deprivací, nadměrně impulzivních...
- Zbavit viníka pocitu viny – trest uložit co nejdříve – vede to o vymizení pocitu viny, pocitu úlevy.

Srovnání účinků odměn a trestů

- Výchova založená na odměnách – má lepší výsledky než výchova s tresty;
- odměny podporují učení, mají motivační náboj;
- účinky trestů lze někdy obtížně předvídat – stejný trest u dětí – různé reakce (poslušnost x vnitřní nesouhlas x zjevná agrese).

14.2 Náročná vývojová období v životě žáka sekundární školy³⁵ z hlediska výchovných požadavků

- Náročná vývojová období se mění u každého jedince. Ovšem jako veliký milník, kterým musí projít všichni je období **pubescence** – puberta (11-15 let)³⁶
 - Tělesné dospívání, změna způsobu myšlení (abstraktní), emoční prožívání.
 - Specifický životní styl (specifická úprava zevnějšku) za účelem odlišení se od dětí i dospělých.
 - Emancipace napomáhá rozvoji kompetencí.
 - Potřeba citové akceptace a přijatelné pozice ve světě.
- Dívky dokončují prepubertu a u chlapců teprve začíná
- Psychomotorický vývoj vstupuje do konečných fází
- Logická paměť začíná převažovat, analytické a syntetické schopnosti abstrakce a logické uvažování se neliší od dospělých
- nevyrovnaná osobnost, která prochází pubertou, rozkolísaná emocionalita, rozpor, neklid, labilita nálad, impulsivnost,
- souvisí to s náhlými hormonálními změnami - u chlapců až v sedmé až osmé třídě
- záporné emoce jsou překonávány hněvivostí, vzpurností, odmítáním a projevy nesouhlasu
- proto se toto období nazývá obdobím *druhého vzdoru*
- v tomto období dochází k důležitému rozhodování se o budoucnosti – přibližná volba profese, přijímací zkoušky na SŠ
- city jsou velmi závislé na sociálních faktorech, při vzniku rozporu mezi uznávanými hodnotami a odlišnou skutečností dochází k neuspokojování potřeb v oblasti vyšších citů, k frustraci, která může mít charakter krize a špatného sociálního přizpůsobení (maladaptace)
- výchova by měla být taktní, s porozuměním pro nenásilnou pomoc a podporu
- charakteristická je extrovertnost, mnohé kázeňské potíže je možné hodnotit jako zcela přirozené
- učitel by neměl svým profesionálně nezralým postojem tento vývoj narušit či dokonce utlumit
- kázeňské přestupky je vhodné řešit uvážlivě, u jinak ukázněných žáků dávat přednost diskretním rozhovorům
- chyby ve výchovných zásadách vyplývají hlavně ze zanedbání specifických znaků tohoto vývojového období - tj. zvýšené citlivosti, únavnosti a potřebě úvah o perspektivnosti
- tvrdost výchovných zásahů je výchovně škodlivá
- nevšímavost autorit k potřebám žáků k jejich životním plánům a specializujícím zájmům je též výchovně nevhodný
- **adolescence** (raná dospělost – cca od 15 do 21 let)

³⁵ Sekundární škola je podle definice ISCED = 2. stupeň ZŠ a SŠ.

³⁶ Někdy se dělí na 11/13 prepuberta, 14/16 puberta. Ale osobně si myslím, že se to v dnešní době dost mění, prolíná a takovéto dělení pozbývá smysl.

Okruhy k SZUZ

- fáze, ve které se dotváří kognitivní funkce a dobudovává se emoční kvalita individua
- z pedagogického hlediska je toto období náročné, vyžaduje takt, demokratický přístup, stimulaci kognitivních funkcí
- authority nemající tyto předpoklady u adolescentů zklamou a jsou jimi odmítáni
- z puberty přetrvává rozkolísanost citů a nálad (emocionální labilita)
- jednou z příčin nevyrovnanosti je náhlý vzrůst sexuálních podnětů
- v adolescenci se vytváří soustava mravních hodnot, která má význam pro dozrání osobnosti
- povaha se rýsuje na základech, které byly položeny výchovou v rodině, rozvíjeny ve škole a dotvářejí se ve starších školním věku. Zároveň působí také společenské faktory
- jedinec není ještě sociálně zralý, objevuje se kritičnost vůči rodičům a společnosti
- mládež hledá v tomto období identitu (vlastní totožnost), formuje svou odlišnost od ostatních, vytváří svůj vztah ke společnosti
- je to dlouhý proces, často konfliktní ale rozhodující
- biologická zralost vs. a sociální nezralost
- problémy sociální adaptace se objevují hlavně u těch jedinců, v jejichž výchově se již dříve vyskytly závažné problémy jako citová deprivace, nedůsledná nejednotná, příliš povolná nebo autoritativní výchova, alkoholismus v rodině, trestná činnost rodičů, rodiny či rozvrácená manželství
- Výchovné požadavky
 - výsledkem výchovně-vzdělávacího procesu je vždy komplexní rozvoj jedince
 - rozvoj jedince po všech stránkách jeho osobnosti
 - stimulujeme žákovy mravní, světonázorové a etické postoje ke světu, ale také estetické, pohybové i pracovní kvality
 - podporuje žákovy potřeby a zájmy
 - ovlivňuje sociální chování žáka
 - je třeba výchovu orientovat na konkrétního jednotlivce (přihlížet co nejvíce k individualitám žáků)
 - výchova by měla ovlivňovat rozhodovací proces a pomoci naučit se člověku nést odpovědnost za svá rozhodnutí
 - jedinec by si měl uvědomovat svoji autenticitu a budovat kladné mravní zásady
 - jedinec by měl být veden k sebepoznání

Psychologická analýza výchovných obtíží

PSYCHICKÁ DEPRIVACE

Definice psychické deprivace:

Psychická deprivace je psychologický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k uspokojení některé jeho základní psychologické potřeby v dostačující míře a po dostatečně dlouhou dobu (Langmeier, Matějček, 2011).

základní psychologické potřeby:

- potřeba vnější stimulace (potřeba podnětů)
- potřeba vnější struktury (potřeba učení)
- potřeba specifického sociálního objektu (potřeba lásky)
- potřeba osobně-sociálního významu (potřeba sebeuplnění, nezávislosti a osobní integrity)
- potřeba otevřené budoucnosti (potřeba naděje či životní perspektivy)

Typy psychické deprivace:

- deprivace biologických potřeb (nedostatek jídla, spánku, apod.)
- senzorická deprivace (strádání v oblasti stimulace, podnětů)
- kognitivní deprivace (deprivace v oblasti potřeby učení)
- sociální deprivace (omezení přiměřených mezilidských kontaktů)
- citová deprivace (strádání stabilního a spolehlivého vztahu s matkou)

Příčiny vzniku psychické deprivace:

- vnější

Okruhy k SZUZ

- ústavní výchova, úplná kolektivní péče
- částečná kolektivní péče
- deprivace v rodině
- deprivace vznikla v důsledku negativních jevů z širšího společenského prostředí
- vnitřní
 - vývojové podmínky jedince
 - rozdíly podle pohlaví
 - konstituční rozdíly
 - typ sociálně deprivací
 - typ sociálně provokativní
 - typ útlumový
 - typ dobře přizpůsobený ústavní péči
 - typ substituční (nahrazující)
 - patologické rozdíly

Projevy deprivace

- mohou být velmi rozmanité a mohou zaujímat celou stupnici od lehkých nápadností až po velmi výrazná poškození intelektového a charakterového vývoje
- mohou být neurotického, psychotického rázu, mohou se vyskytnout v podobě poruch osobnosti (dříve označované pojmem psychopatie) a někdy i ve formě somatických nápadností, např.:
 - opoždění ve vývoji řeči
 - opoždění ve vývoji sociálních a hygienických návyků
 - povrchnost v emocionalitě
 - opoždění v oblasti hrubé a jemné motoriky
 - menší schopnost samostatně pracovat
 - nezralost pro školu
 - delikvence starších dětí a mladistvých

Specifické druhy psychických deprivací:

- psychická subdeprivace
 - může se projevit u dětí z nechtěných těhotenství, jejichž vývoj a chování do jisté míry připomínají projevy dětí vyrůstajících dlouhodobě v deprivacích podmínkách kolektivních dětských zařízení, avšak nejsou tak výrazné, dramatické a zřetelné ohraničené
 - tyto děti vyrůstají ve vlastních rodinách, avšak za méně příznivých sociálních a emocionálních podmínek
 - snížená akceptace dítěte
 - snížená empatie k dítěti
 - snížená frekvence interakce mezi rodičem a dítětem
- transgenerační deprivace
 - u rodičů, jejichž vazba k vlastnímu dítěti je nejistá, existuje vysoká pravděpodobnost, že měli nejistou vazbu k vlastním rodičům – přenos z generace na generaci

Problémy ve škole u dětí s diagnózou ADHD a neurotickým vývojem.

Porucha pozornosti a hyperaktivita

- neurovývojová porucha, která má charakteristické projevy u dětí
- v dřívější terminologii se používalo označení LMD (lehká mozková dysfunkce) nebo také LDE (lehká dětská encefalopatie) - dnes se již tyto termíny neuvádějí
- děti s ADHD jsou hyperaktivní, impulzivní a mají poruchy pozornosti
- výchova těchto dětí je velmi problematická jak pro rodiče, tak pro učitele
- děti s ADHD se jeví jako zlobivé, neposlušné a nevychované
- spolupráce s těmito dětmi vyžaduje velkou trpělivost a také znalost tohoto problému
- impulzivita a hyperaktivita se častěji projevuje u chlapců než u dívek

ADD = attention deficit disorder (porucha pozornosti)

Okruhy k SZUZ

ADHD = attention deficit hyperactivity disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)

Dřívější užívané diagnózy (LDE = lehká dětská encefalopatie či LMD = lehká mozková dysfunkce) se snažily postihnout etiologii, aktuálně užívané označení syndromu vychází z popisu chování této poruchy. V mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10 se používá označení Hyperkinetické poruchy, pod nímž je zařazena Porucha aktivity a pozornosti (F90.0) a Hyperkinetická porucha chování (F90.1).

Porucha se projevuje v průběhu vývoje dítěte v podobě nedostatků v oblasti kognitivních a percepčně-motorických funkcí, v oblasti regulace afektů a emotivity a také v sociálním přizpůsobení. Základními třemi znaky v projevu dítěte s ADHD syndromem jsou vývojově nepřiměřený stupeň pozornosti (poruchy pozornosti), hyperaktivity a impulzivity. Pro diagnostiku syndromu ADHD je podstatné, zda se uvedené příznaky vyskytovaly a) již před vstupem do školy, b) soustavně po dobu delší než 6 měsíců, c) výrazně častěji než u jiných dětí stejného věku.

U dítěte s ADD nedomnuje impulzivita a hyperaktivita, více problémů je v oblasti pozornosti a v percepčně-motorických schopnostech, typickou je porucha efektivní distribuce pozornosti při mentální činnosti, celkově pak pomalé osobní pracovní tempo. Pro okolí jsou tyto děti méně nápadné, většinou ve výuce nevyrušují a „nezlobí“.

Projevy ADHD

- Zřejmý **celkový neklid**, nevydrží chvíli na místě, neustále pobíhá, houpe se na židli atd.
- Vměšuje se do hovoru ostatních. Pokud chce něco říci, nečeká na vhodnou chvíli, ale jedná impulzivně a okamžitě.
- Dítě je celkově hlučné.
- Patrná je **roztržitost**, děti často někde zapomínají či ztrácejí věci, špatně se delší dobu soustředí na jednu činnost.
- U dětí je zřejmá vysoká činnost před narozením, jsou velmi aktivní již v děloze. Po narození málo spí a hodně pláče.
- Děti s touto poruchou často mají další zdravotní obtíže - objevují se u nich ekzémy, alergie či onemocnění dýchacích cest.
- Děti napřed jednájí a pak až o svém činu přemýšlí. Často si tak neuvědomují nebezpečí, které jim při jejich jednání může hrozit.
- Problémy obvykle vystupují do popředí zejména v době, kdy dítě nastoupí do školy.

Příčiny ADHD/ADD

- nejsou v současnosti zcela známy a nelze proto vždy určit jednoznačnou příčinu
- největší vliv se přisuzuje dědičnosti nebo biologickým faktorům
- mezi možné příčiny se řadí: dědičnost; biologické/fyziologické příčiny – neurologická porucha zpracování nervových impulsů; zdravotní komplikace v těhotenství nebo při porodu; znečištěné životní prostředí a strava; užívání alkoholu a drog v těhotenství

Zvažujeme včas strážlivě a věcně nejvhodnější perspektivu dítěte z hlediska studia nebo jiné přípravy na povolání. Pro děti se syndromem ADHD nemusí být problém absolvování střední nebo dokonce vysoké školy. Jejich intelektová kapacita je srovnatelná s běžnou dětskou populací, hyperaktivní děti však přesto bývají úspěšnější spíše v praktickém povolání. Důležitá je přitom především míra spokojenosti a seberealizace dítěte v té které činnosti.

Problémy ve škole u dětí s ADHD

- jsou nepozorní, těkaví, neposední, impulzivní, mohou mít poruchy paměti, myšlení i řeči
- samozřejmě hyperaktivní a těžko se jim soustředí
- Podle Eriksonovy vývojové teorie je školní období dobou, ve které do popředí vstupuje výkonnost dítěte. Žák získává pocit úspěšnosti, spokojenosti a přiměřené sebevědomí nebo naopak častější pocity zklamání a méněcennosti. Od jedince je očekáván stabilně kvalitní výkon, který je u hyperkinetického dítěte téměř nemožný, jelikož jeho výkon je nepřehlédnutelně kolísavý, což jeho okolí není schopno pochopit. Tyto výkyvy postihují i intelektově zdatného žáka s ADHD
- Pro tyto děti je vhodné mít asistenta přiděleného PPP, který pomůže vracet pozornost, soustředit se, opakovat zadání apod.

Okruhy k SZUZ

- Výuka by neměla být jednotvárná, měla by obsahovat relaxační aktivity (ale taky by žák neměl nabrat moc velký spád a začít „řádit“)
- Ke koncentraci může pomoci lepší prostředí (test psát na chodbě, v klidu apod.)
- Není vhodné, aby žák seděl u okna nebo u nástěnky, protože pak lehce sklouzne pozorností

Neurotický vývoj

Projevy neurotických obtíží

- ve školním prostředí se můžeme setkat s různými psychickými poruchami, z nichž nejčastější jsou neurózy

- jsou funkční poruchy, tzn. nejsou spojeny s nálezem v oblasti nervového či jiného orgánového systému. Vznikají jako obrana organismu před velkou zátěží či nadměrně intenzivními, dlouhodobými prožitky strachu a úzkosti.
- Úzkost ovlivňuje chování dítěte tím, že tlumí veškeré jeho projevy. Dítě se cítí ohrožené, proto se uzavře do sebe. Úzkost dále vytváří vnitřní psychické napětí, které zhoršuje funkci pozornosti a paměti, a ventiluje se zvýšenou aktivitou.
- Porucha příjmu potravy, spánku, tiky, školní fobie, koktavost, deprese.....
- jsou to neuropsychické poruchy lehčího rázu
- jejich podkladem jsou funkční onemocnění, změna ve fungování nervové soustavy
- máme tři hlavní druhy neuróz:
 - **neurastenie** - projevuje se značnou únavou, poruchami spánku, trávením, činnosti srdeční,...atd.
 - **hysterie** - zvýšená citová vzrušivost a fantazie, nápadným chováním, upoutáváním pozornosti, je oslabeno jeho sebeovládání
 - **psychastenie** - vyznačuje se oslabením citových vztahů k lidem a životu, ztrátou sebejistoty a rozhodnosti až do pocitů životní neschopnosti

Problémy ve škole u dětí trpících psychickou deprivací či neurotickými obtížemi – viz. kombinace informací uvedených výše a z nich plynoucí problémy (obecně – specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, vyřazení ze školního kolektivu, faktory vedoucí ke školní neúspěšnosti, ...)

Možná náprava psychické deprivace dítěte a neurotických obtíží u dítěte + úloha učitele při školních obtížích dětí trpících deprivací:

- u většiny neurotiků stačí ambulantní léčení, někdy se nemoc překoná časem nebo se sama zastaví
- léčba je většinou rozmanitá a komplikovaná (vedle medikamentů se užívá léčení hrou, psychoterapie - individuální i skupinová)
- pokud se ve školním prostředí setkáme s těmito problémy, je především třeba dostatek taktu, trpělivosti, optimizmu a důslednosti
- ve většině případů, se tyto děti normálně začlení do výuky, ale v některých případech to možné není
- tito žáci mají moc problémů a při nesprávném učitelově postupu se mohou jejich problémy snadno zhoršit
- jednak tyto děti trpí svými vlastními problémy, pak přicházejí do školy, kde se jim nesprávně poučení spolužáci mohou smát a dokonce je mohou i šikanovat, což zvyšuje jejich utrpení
- na druhé straně, ale učitel musí vědět, že není možno těmto dětem nadržovat, neboť by to jejich problémy nevyřešilo, ale pouze zhoršilo situaci mezi spolužáky
- je proto možno sestavit individuální plán (IVP) (pokud se jedná o diagnostikované děti - a učitel má podklad), ale zároveň je třeba spolužákům i jejich rodičům říct, že se jedná o dítě nemocné a tedy plnit individuální plán - aby spolužáci určité úlevy nebrali jako nadržování
- při výrazných projevech psychické deprivace či neurotických obtíží by učitel neměl překračovat své kompetence a měl by se obrátit na kompetentní odbornou pomoc

Okruhy k SZUZ

- případně kontaktování školského poradenského zařízení (ŠPZ), pedagogicko-psychologické poradny (PPP), Organu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD, hovorově „sociálka“)
- obecně je třeba kontinuálně zjišťovat situaci žáka, sledovat případně změny a nové signály a následně na ně pružně reagovat výběrem vhodných podpůrných strategií:
 - Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-mp.pdf>
 - Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

Zápisky od Prášilové

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. s. 5. ISBN 978-80-262-0174-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:28733460-82f3-11e4-9d8c-005056827e51>

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém?. Praha: Portál, 2015. s. [1a]. ISBN 978-80-262-0852-5. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:96cc4220-89fd-11e8-ad64-005056825209>

RIEF, Sandra F. a STAŇKOVÁ, Lenka. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. Praha: Portál, 2010. s. 6. ISBN 978-80-7367-728-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:ac7907f0-675d-11e4-8b87-001018b5eb5c>

PUGNEROVA, M., KVINTOVA, J. (2016). Přehled poruch psychického vývoje. Praha: Grada publishing.

ČAP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007.

Okruhy k SZUZ
Otázka č. 15

*Učitelé jako profesní skupina, etika v práci učitele, zdravotní rizika práce učitele, prestiž učitelského povolání.
Problematika zneužívání legálních a nelegálních návykových látek, psychické a somatické projevy a dopady těchto látek na zdraví člověka, preventivní programy realizované v rámci činnosti školy.*

Učitelé jako profesní skupina

- vznik učitelství jako zaměstnání lze spojit s rokem 1869, kdy bylo Říšským školním zákonem stanoveno, že učitelé se sázejí státními zaměstnanci
- s postupem času se začalo hovořit i o profesi učitele, avšak zda je učitelství opravdu profesí, na tom neexistuje mezi odbornou veřejností shoda → v této souvislosti se hovoří o **učitelství spíše jako o semiprofesi** a hledají se cesty, jak z ní učinit opravdovou profesi → jinými slovy hledají se cesty k **profesionalizaci učitelství**.
- Dorotíková upozorňuje → v důsledku změn ve vnímání a uznávání autorit **nestačí k nabytí profesní důstojnosti pouze fakt, že jste učitelem. Tu lze získat pouze tehdy, budete-li svoji práci vykonávat dobře. Nestačí tedy být učitelem, ale je nutné být dobrým učitelem.**
- První cestou profesionalizace by mohlo být, naplnění znaků, které jsou shodné pro všechny profese (vychází se přitom z analýzy skutečných, již ustálených profesí jako např. lékař, právník). Ty jsou charakterizovány těmito znaky:
 - a) Soubor expertních znalostí a dovedností, které si profese chrání
 - b) Dlouhá doba přípravy
 - c) Celoživotní angažovanost a smysl pro službu veřejnosti, oddanost práci a klientům
 - d) Existence Etického kodexu
 - e) Existence profesní komory
 - f) Kontrola nad licenčními standardy a požadavky na výkon profese
 - g) Autonomie v rozhodování a odpovědnost za výkon
 - h) Vysoká úroveň důvěry, autority a prestiže profese
 - i) Vysoký ekonomický status

→ souvisí s prestiží učitelské profese

→ praxi ovšem **k naplnění většiny těchto bodů zatím nedochází**, a i u bodů, kde jsme naplnění nejbližší, bývá toto naplnění **zpochybňováno** (např. bod a) nedostatek teorie (Janík) bod g) čeští učitelé po řadu let nebyli vedeni k autonomii, a proto o ni nemají zájem, navíc je školství silně závislé na hierarchickém, byrokraticky regulovaném aparátu státního vzdělávání. Také bývá zpochybňováno, **zda je vůbec nutné vytvořit etický kodex učitele**, neboť učitelství se během svého vývoje již natolik ustálilo, že psaného kodexu není třeba (např. Podlahová, Vaněčková, Dorotíková). Učitelství jako profese je kritizováno také tím, že je z převážné části tvořeno ženami, které ale zastávají ještě jiné role (péče o rodinu a domácnost), a proto se nemohou plně věnovat své profesi. Dále tím, že nekontroluje kompetence svých příslušníků, nebo že je spíše zastupováno odbory než profesní reprezentací.

- někteří autoři hovoří o tom, že by se mělo k profesionalizaci učitelství dospět jinou cestou → k současným snahám patří např. **zvyšování kvality** vysokoškolské přípravy učitelů, zvyšování kvality výuky v praxi, příprava karierního systému (po neúspěšné implementaci, nyní na bodu mrazu) či standardů učitele jako prostředků k růstu, lákat kvalitní učitele na nárůst mzdy
- s profesionalizací učitelství souvisí i nezbytnost existence osobního vztahu k povolání, hluboké vnitřní angažovanosti na této profesi (étos povolání)
- Dalším důležitým znakem povolání učitele, je to, že se jedná o tzv. **vztahové povolání**. Na výsledek i průběh učitelových snah má tedy vliv více než jedna osoba a všechny zúčastněné osoby do procesu vnášejí veškerou svoji jedinečnost, čímž spoluvytváří neopakovatelné situace jako protiklad obecným schémátům jednání. Také učitel vnáší do tohoto vztahu svoji jedinečnost (své emoce, zkušenosti, hodnoty...). **Každodenní rozhodování učitele je tedy vždy subjektivní a odpoutat se od této subjektivity lze pouze v abstrakci, ne v konkrétní situaci.** Tento subjektivní přístup však je, jak upozorňuje Dorotíková (2003), žádoucí a nutný, bez vztahu ke skutečnosti ji nelze hodnotit ani o ní činit rozhodnutí. O to významnější roli tu sehrává profesní etika, neboť vztah k tomu, komu učitel pomáhá, by měl být založen na mravních principech.

Etika v práci učitele

Okruhy k SZUZ

- EK by nebyl potřeba, pokud by všichni učitelé měli plně rozvinutou autonomní morálku → vrcholu morálního vývoje, tedy schopnosti posoudit určité jednání s ohledem na jeho budoucí účinek dosáhne, podle Kohlberga, jen málo dospělých.
- → A jen málo dospělých upřednostňuje morální principy před společenskými normami a poslušností autoritě → Lze tedy předpokládat, že učitel se bude spíše řídit EK než všeobecnými morálními principy.
- Navíc každý ve svých morálních úvahách vychází ze své jedinečné zkušenosti, a proto nelze předpokládat, že by docházelo k všeobecné shodě na tom, k jakým hodnotám by měla naše jednání směřovat. Každý chápe dobro jinak. Nehledáme, co je nejlepší pro jednotlivce, ale co je přijatelné pro všechny.
- „**Funkcí norem není řešit konkrétní etická dilemata, ale vymezit prostor pro polarizaci a konfrontaci hodnotových stanovisek a ukázat směr žádoucího řešení.**“ (Dorotíková, 2003)
- Normy nám tedy vymezují, co je dobré, správné, žádoucí. Ukazují nám jakýsi ideál, který ovšem v praxi neexistuje.
- V rozhodování jedince jde nakonec o celkové posouzení, upřednostnění jedné hodnot před jinými s neodmyslitelným vlivem naší jedinečnosti. Jak shrnuje Dorotíková (2003), „jednat znamená rozhodovat o prioritách“.

Etický kodex

- **souborem zmiňovaných norem jako pravidel jednání či ideálního modelu jednání by mohl být Etický kodex učitele či obecněji EK pedagogického pracovníka.**
- V současnosti takový kodex nemáme, a proto si některé školy vytvářejí vlastní EK.
- EK by však měl oslovovat učitelstvo jako celek, a měl by být závazný pro všechny učitele.
- Dodržování EK není vynutitelné zákonem, do té míry, dokud nedochází zároveň k porušení právních předpisů a ustanovení.
- Aby mohlo dojít k efektivnímu využívání EK, bylo by vhodné, aby zároveň s EK vznikla i profesní komora, která by na dodržování EK dohlížela.
- **Pozitiva, která by plynula z existence EK:**
 - Usnadnit pedagogickým pracovníkům rozhodování, tím, že stanoví ideální podobu jednání a nejdůležitější hodnoty
 - EK může sloužit jako regulátor profesní autonomie ped. pracovníků, která by mohla přejít až ve svévoli
 - jako ochrana pedagogických pracovníků proti přehnaným požadavkům na jejich profesi
 - jako vzor pro pedagogické pracovníky, který je třeba následovat
- Co EK nedokáže?
 - dát jasnou odpověď na to, jak se rozhodnout v konkrétní situaci
- Co by měl EK obsahovat, řešit?
 - Podpořit étos povolání pedagogických pracovníků
 - Práva a povinnosti pedagogických pracovníků
 - Vztah pedagogických pracovníků k ostatním aktérům vzdělávání – žákům, rodičům, vedení školy
- Inspirací pro tvorbu etického kodexu pedagogických pracovníků může být americký etický kodex, který obsahuje následující ustanovení:
 - Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální, tělesný, emocionální, sociální a společenský potenciál každého studenta.
 - Pedagogičtí pracovníci vytvářejí, podporují a zachovávají vhodné prostředí k výuce.
 - Pedagogičtí pracovníci se dále vzdělávají a rozvíjejí své schopnosti.
 - Pedagogičtí pracovníci spolupracují s kolegy a dalšími profesionály v zájmu vzdělávání studentů.
 - Pedagogičtí pracovníci spolupracují s rodiči a místní komunitou, budují důvěru k nim a respektují právo na soukromí.
 - Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální a etickou stránku studentovy osobnosti.

Zdravotní rizika práce učitele

- s učitelským povoláním souvisí psychická zátěž (podle studií se vyskytuje téměř u 80 % učitelů) → v odborné literatuře jako psychická deprivace = *duševní stav vzniklý následkem takových životních situací, kde subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostatečné míře a po dosti dlouhou dobu*

Okruhy k SZUZ

- Deprivace tedy mohou nastávat, je-li tvrdě a bezohledně porušována elementární důvěra subjektu v sebe sama, kdy beznadějně a bezmocně subjekt ztrácí trvalý, stálý pocit víry, naděje a lásky a deprivací situace nastává právě ve chvíli, kdy se tato přirozená rovnováha prodlužuje.
- Mezi základní zdravotní rizika při učitelské práci lze zařadit:
 - bolesti hlavy, migrény
 - onemocnění hlasivek
 - neurotické projevy
 - kouření, kofeinismus
 - alkoholismus
- to, že učitel patří k výrazně zátěžovým profesím, si uvědomují zejména mladí adepti pedagogických profesí. Pokud jsou schopni sebereflexe, mohou využít konzultace u psychoterapeuta nebo psychiatra již v průběhu svého studia
- V čem podle pedagogů tkví příčiny jejich stresu a psychické zátěže? Jsou to:
 - autorita – a to jak přirozená, tak „oficiální“, daná postavením učitelského povolání, která se od něho vyžaduje jako nezbytný předpoklad úspěšné výchovy
 - diskuse s nadřízenými, resp. řešení otázek typu co dělat, když praxe za katedrou je v rozporu s některými nařízeními „shora“
 - vztahy v pracovním týmu – zejména generační rozdíly a fakt, že na většině škol převažují ženy
 - náročnost profese spojená s vysokou profesionální zodpovědností
 - náročnost související s měnící se žákovskou populací a koncepcí vyučování
 - postupné zklamání a vyhasínání učitele vlivem trvalého vypětí

Prestiž učitelského povolání

- prestiž učitelského povolání souvisí i s profesionalizací a jejími znaky, kterými jsme se zabývali u části Učitelé jako profesní skupina
- prestiž učitelů je podle Pedagogického slovníku *hodnota přisuzovaná veřejností této skupině pracovníků*
- je to charakteristika měřená speciálními škálami, reflektující statusovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami
- veřejnost a její pohled na učitele:
 - Společnost očekává, že škola vychová sebevědomého, schopného, cílevědomého a vzdělaného člověka za použití minimálního množství účinných výchovných prostředků
 - Tento rozporuplný nárok představuje pro pedagogy obrovskou zátěž. Kromě pevných nervů to vyžaduje mnoho kreativity, „vynalézavosti“ a tvůrčích impulzů
 - Odsuzování učitelské zdánlivě „krátké“ pracovní doby a dvou měsíců prázdnin
 - Veřejnost klade na učitele příliš velké nároky a nereálná očekávání jejich skutků, která prohlubují úzkostnost pedagogů (učitel má být osobnost, která bude neochvějná ve svých společenských a politických postojích, učitel má mít vysokou úroveň znalostí, u učitelů se nejedná jen o osvojení potřebných poznatků, ale i o vytváření poznatků nových, učitel má na veřejnosti vystupovat s převahou a budit dojem minimálně chybujícího člověka, společnost očekává od učitelů příspěvek k jejímu rozvoji – poslání učitele profesní kultura a učitelská etika se považují za samozřejmou apod.)
 - Zároveň tatáž společnost zlehčuje práci učitelů například názory, podle nichž → se zkušený učitel nemusí připravovat na výuku, učitel si „odučí“ a má volno, učitelé nižších stupňů škol nepotřebují k výkonu profese hluboké odborné znalosti, u učitelů se projevuje zřetelná profesionální deformace
 - Zdroje tohoto posuzování mohou vycházet z následujícího: v učitelské profesi pracuje mnoho lidí, hlavně ženy, učitelská profese je hierarchizována dle stupňů škol, sociální původ učitelů je obecně nižší než např. u lékařů nebo advokátů, profesionální dráha učitele je plochá, interdisciplinární znalosti učitelů jsou stavěny proti vysoce specializovaným znalostem odborníků v daném oboru

Problematika zneužívání legálních a nelegálních návykových látek, psychické a somatické projevy a dopady těchto látek na zdraví člověka, preventivní programy realizované v rámci činnosti školy.

- **Psychoaktivními látkami** označujeme chemické látky primárně působící na centrálně nervovou soustavu, kde mění mozkové funkce a způsobují dočasné změny ve vnímání, náladě,

Okruhy k SZUZ

vědomí a chování. Tyto látky mohou být užívány k rekreačním účelům, pro rituální a duchovní účely nebo jako léčivo. Řada z těchto látek je **návykových**, proto jsou tyto substance někdy označovány jako **návykové látky**.

- **legální drogy:**
 - jejich užívání nedevastuje život závislého člověka takovým způsobem, jako drogy nelegální → to ale neznamená, že by nepoškozovaly zdraví
 - patří zde alkohol, tabákové výrobky, léky, nátěrové barvy a ředidla
 - prodej těchto látek je často omezen ze zákona horní hranicí věku 18 let (alkohol a tabákové výrobky), nebo jejich výdejem na předpis (některé druhy léků)
- **nelegální drogy:**
 - jsou společností netolerované a jejich uchováváním, předáváním, prodejem a výrobou se dostávají lidé do rozporu se zákonem
 - řadí se sem marihuana, hašiš, heroin, pervitin, kokain
- Prevence vychází z jednoduchého předpokladu, že je třeba oslabovat vliv rizikových a posilovat vliv protektivních faktorů.
- **Rizikové faktory** zvyšují pravděpodobnost, že se jedinec bude angažovat v rizikovém chování, **protektivní faktory** ji snižují → Cílem prevence je to, aby protektivní faktory převážily nad rizikovými, a to v oblasti biologické, psychologické i sociální, a to v průběhu celého života
- **protektivní faktory:**
 - silné a pozitivní vztahy v rodině, rodičovský monitoring –sledování aktivit dětí a jejich kamarádů, jasná pravidla chování, která jsou důsledně uplatňována v rodině, zapojení rodičů do života jejich dětí;
 - úspěch ve školních aktivitách;
 - silné vazby s institucemi, jako jsou školy, školská zařízení pro zájmové vzdělávání a náboženské organizace;
 - přijetí konvenčního postoje a normy života bez návykových látek a další
- **rizikové faktory:**
 - **prenatální** (např. genetické predispozice, vystavení působení alkoholu);
 - **perinatální** (např. komplikace při porodu),
 - **rané dětství** (např. komplikovaný temperament nebo emočně chladná matka);
 - **střední dětství** (např. na úrovni individuální: špatná kontrola impulzů, vyhledávání vzrušení, agresivita, úzkostnost, depresivita, hyperaktivita, ADHD, antisociální chování, časný začátek užívání návykových látek; na úrovni rodiny: permissivní rodiče, rodič v konfliktu, malá rodičovská vřelost nebo rodičovská hostilita, zneužívání dětí, prodrogové postoje rodičů, rodiče bez požadavků na dítě; na úrovni školy: nepřijetí spolužáky, špatné studijní výsledky, odcizení, užívání návykových látek vrstevníky; na úrovni komunity: dostupnost, zákonné a právní normy, chudoba);
 - **adolescence** (např. na úrovni individuální: špatné strategie zvládání, negativní emocionalita, poruchy chování, antisociální chování, vzdor; na úrovni rodiny: permissivní rodiče, prodrogové postoje rodičů, rodiče bez požadavků na dítě; na úrovni školy: špatné studijní výsledky, nízké zapojení do školních aktivit, užívání návykových látek vrstevníky; na úrovni komunity: normy, které jsou postupně zvnitřňovány, či vliv reklamy);
 - **raná dospělost** (např. na úrovni individuální: nízká míra ztotožnění s rolemi dospělých; na úrovni rodiny: odchod z domu; na úrovni školy: studium na vysoké škole, užívání návykových látek vrstevníky)
- **psychické a somatické projevy a dopady těchto látek na zdraví člověka:**
 - **Náhlá změna osobnosti** – z tichého studenta se náhle stává hluchý a otravný student. Změna může být postupná a zjevná pouze při reflexi. Může to být samozřejmě i naopak.
 - **Změny nálady** – změna z dobré na špatnou a zpět, zdánlivě bez důvodu, s výbuchy vyvolanými zdánlivě nepodstatnými událostmi, zhoršující se vztahy s rodinnými příslušníky a přáteli.
 - **Změny ve fyzickém vzhledu nebo pohodě** – změny v hmotnosti, spánku a obecném zdraví mohou být náhlé nebo postupné; mohou zahrnovat setřelou řeč, pomalost, zřetelné nebo rozšířené zornice, mluvení, euforii, nevolnost a zvracení, nedbalost v péči o sebe, změny ve stravovacích návycích nebo spánku.
 - **Změna výkonu ve škole** – znatelné zhoršení výkonu (zvláště když byl student do té doby pilný/á), záškoláctví, zmeškané hodiny, ztráta zájmu o oblíbené aktivity.

Okruhy k SZUZ

- **Zvýšená utajená komunikace s ostatními** – často se to projevuje jako tajné telefonní hovory; některé z nich mohou být ovšem pouze typickým chováním dospívajících.
- **Zvýšená potřeba peněz** – nákup léků nebo návykových látek stojí peníze a tím větší je potřeba peněz. Peníze však nejsou jedinou převáděnou komoditou mezi mladými lidmi; mohou to být různé věci osobní potřeby, oblečení, elektronika; výměnou za finance nebo návykové látky mohou být poskytovány také sexuální služby.
→ Učitelům může pomoci intuice – může dospělému zprostředkovat varovné signály, že se se studentem něco děje, za předpokladu, že studenta zná delší dobu (např. třídní učitel). Nemusí se jednat o konkrétní nebo jasně verbalizovaný pocit, že je něco špatně, ale je dobré se začít zajímat a být vnímavější k případným dalším projevům. Je třeba mít na paměti, že existuje řada dalších důvodů pro výše popsané chování, které je třeba vzít v úvahu v souvislosti s celkovou životní situací člověka.
- **přístup k žákovi s podezřením na užívání návykových látek:**
 - **Koncentrace na vztah a empatii** – užívání návykových látek je citlivým tématem a tématem, o němž se mladí lidé často zdráhají mluvit. Očekávají, že se dospělí budou snažit přesvědčit je, aby užívání zastavili, budou je kritizovat nebo trestat za jejich chování. Je důležité nastavení vztahu založeného na vzájemném porozumění a vyjádření porozumění.
 - **Respekt bez tolerance k užívání návykových látek** – je dobré vyvarovat se snahy přinutit žáka měnit své chování, protože to povede jen k rezistenci na straně žáka. Odsouzení takového chování je také kontraproduktivní. Místo toho by měl být student/ka vnímán jako někdo, kdo má určité důvody pro své rozhodnutí založené na tom, jak vidí svět. Je dobré nasměrovat úsilí tak, abychom pochopili a pomohli studentovi/studentce vyrovnat se s důsledky jeho rozhodnutí.
 - **Pomoc (poradenství) by měla být oddělena od výuky** – pokud to jde, jeden pedagog by neměl vystupovat zároveň v roli vyučujícího a toho, kdo nabízí pomoc. Je-li to možné, měly by být tyto role odděleny, aby se zvýšila efektivita v obou oblastech.
 - **Vytvoření bezpečného prostředí přispívá k otevřenosti a důvěře.** Tam, kde nelze zaručit plnou důvěrnost, by měli zaměstnanci školy o těchto limitech se žákem mluvit. Nelze podlamovat důvěru žáka tím, že budeme slibovat něco, co není možné (např. „co řeknu, zůstane jen mezi námi“ –když víme, že to tak nebude).
 - **Znát své silné stránky a omezení** – je důležité nejdříve zvážit úroveň vlastních znalostí a dovedností, ale i časových možností. Učitelé by měli být v případě potřeby připraveni odkazovat na odbornou pomoc (školní psycholog, školní metodik prevence, oblastní metodik prevence atd.).
 - **Povzbuzení studenta k přijímání odborné pomoci** – v případě potřeby je vhodné odkazovat na profesní pomoc. Ve skutečnosti je ovšem obtížné někoho přesvědčit, aby vyhledal pomoc. Bez toho, aby žák sám chtěl změnu, změna nebude možná nebo bude jen velmi obtížná. Proto mohou učitelé, rodiče a další využít následující strategie, aby povzbudili osobu k vyhledání pomoci
- **realizace preventivních aktivit v rámci školy:**
 - V případě využívání externích poskytovatelů programů primární prevence preventivních programů spolupracovat s těmi, kteří obdrželi certifikát odborné způsobilosti
 - Adekvátnost programů a intervencí věku, potřebám a mentálním schopnostem dítěte
 - Podpora sebedůvěry, vlastní aktivity a různorodých zájmů
 - Kontinuální proces
 - Zaměření na změnu postojů a chování
 - Živé interaktivní učení, podpora zájmu a zvědavosti vhodnými zábavnými metodami
 - Využívání vhodných vzorů chování u druhých lidí, pokud možno z blízkého okolí dítěte
 - Otevřená hodnotově orientovaná diskuse
 - Zapojení do života místní komunity
 - Realizaci programů navrhuji a řídí kvalifikovaní interdisciplinárně orientovaní odborníci (metodik prevence)
- **preventivní programy realizované v rámci činnosti školy:**
 - Jednoznačně vytvořené programy vzdělávání (kuchařky) jsou často žádány, ale sebelepší manuál není schopen postihnout chování dětí a mládeže ve všech vývojových a osobnostních specifikách s ohledem na jejich individuální potřeby a sociální kontext.

Okruhy k SZUZ

- Limitem realizace efektivní prevence může být sama škola, a to v případě, že do preventivního působení není zapojená celá škola, pedagogický sbor není s preventivními aktivitami identifikován, čímž dochází ke ztrátě zájmu pedagogů o prevenci a jejím smyslu, nebo pokud se škola potýká s nedostatkem finančních prostředků věnovaných prevenci aj.
- Rizikem u pedagogů bývá dále to, že mají vysoká očekávání, doufají, že se v hodinách preventivního programu vyřeší všechny problémy nebo také nepovažují zlepšení sociálních dovedností žáků a interaktivní programy v malých skupinách, které využívají velké spektrum pedagogických a psychosociálních metod, za tak důležité, jako např. formální znalosti.
- Dalším problémem je to, že výsledky nelze měřit po krátké době, ale vyžadují dlouhodobé sledování a vyhodnocení. Z tohoto důvodu je efektivita primární prevence v krátkodobém horizontu obtížně prokazatelná. Vlastní podpora pedagoga spočívá v umožnění absolvovat sebezvojové programy zaměřené na osobnost, programy prevence vyhoření a poskytovat prostor pro další celoživotní vzdělávání. Pedagog, zejména školní metodik prevence, by měl získávat objektivní aktualizované informace z oblasti adiktologie, měl by pochopit myšlení a chování dětí a adolescentů a měl by znát mýty a kliše o návykových látkách a jejich uživatelích. Měl by být schopen senzitivně vnímat kulturní a sociální odlišnosti a měl by umět motivovat rodinu i obec ke spolupráci se školou.
- V rámci koncepce školního preventivního programu, s návazností na školní vzdělávací program by měla škola využít i průřezová témata. Pokud škola využije možnost spolupráce s externími organizacemi nabízejícím ucelené preventivní programy, i tam by měly programy navazovat na současná témata ve školním vzdělávacím programu.
- vybrala jsem si preventivní program školy ZŠ Dr. Hrubého 2, Šternberk, kde jsem byla na praxi:
 - zaměřují se na tyto oblasti: interpersonální agresivní chování – agrese, šikana, kyberšikana, extremismus, xenofobie, rasismus, intolerance, antisemitismus, kriminalita a delikvence, vandalismus, sprejerství, záškoláctví, drogová závislost, patologické hráčství, alkoholismus a kouření, domácí násilí, syndrom týraných a zneužívaných dětí, obchodování s lidmi, rizikové chování – prevence úrazů, v dopravě, poruchy příjmu potravy, sexuální rizikové chování → preventivní témata jsou zařazeny napříč předměty (využít skupinovou práci, aktivní metody → tím utužovat kolektiv a zlepšovat klima), další formou jsou projekty
 - v škol. roce 2019/2020 se zaměřovali na: snížení prvotních jevů šikany (hlavní cíl, je zde zmíněn Program školy proti šikanování) dalším cílem bylo nabídnout rodičům vzdělávací seminář zaměřený na rizika zneužití internetu a besedu s dětským lékařem, další oblast: preventivní přednášky a ukázky Policie ČR, Městské policie., Preventivní přednášky a ukázky hasičů, dalším cíle – prevence v oblasti rizik nákazy virem HIV/AIDS, prevence zneužití prostřednictvím informačních technologií, naučit žáky správným hygienickým návykům a péči o své zdraví (viz <file:///C:/Users/cerno/AppData/Local/Temp/Preventivn%C3%AD%20program%20%C5%A1koly.pdf>)

K návykovým látkám doporučuji přečíst tohle (vycházela jsem z toho, ale nepostihla jsem všechno):

[file:///C:/Users/cerno/AppData/Local/Temp/P%C5%99%C3%ADloha_4 - CO_D%C4%9ALAT,_KDY%C5%BD - Navykove latky.pdf](file:///C:/Users/cerno/AppData/Local/Temp/P%C5%99%C3%ADloha_4_CO_D%C4%9ALAT,_KDY%C5%BD_-_Navykove_latky.pdf)

Zdroje:

materiály z Etiky

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

https://is.muni.cz/el/1441/podzim2008/SZ2MK_APdE/um/psychicka_zatez_ucitelu_a_sebehodnoceni_zaka.pdf

<https://www.nzip.cz/clanek/323-navykove-latky-drogy>