

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2010 – 2013

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Martin Valný

**Hra, učení a práce jako druh lidské činnosti ve vývoji
osobnosti**

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce:
Doc. PhDr. Kornel Čajka, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2010 - 2013

BACHELOR THESIS

Martin Valný

**Games, learning and work as a kind of human activity
in the development of personality**

Prague 2013

The bachelor thesis work supervisor:
Doc. PhDr. Kornel Čajka, CSc

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15.2.2013

Martin Valný

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce panu Doc. PhDr. Kornelu Čajkovi, CSc., za cenné rady a odborné vedení při zpracování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá teorií hry, práce a učení ve vývojových stádiích člověka. Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů a definic, zkoumá pohled na člověka a jeho činnost. Popisuje strukturu a vývoj člověka. Pomocí definic odborných autorů vysvětluje postupy ke správné výchově a učení ve školním kontextu. Ukazuje různé typy vyučovacích a učebních strategií, které vychází z rozmanitosti způsobů učení. Teoretickou část uzavírá popis rozdílných metod hodnocení. Praktická část je zaměřena na výzkumné dotazníkové šetření, pomocí kterého zjišťuje úroveň využívání aktivizujících pomůcek učiteli v hodinách českého jazyka.

Klíčové pojmy

Aktivizující pomůcky, aktivizující výukové metody, český jazyk, dotazníková šetření, hra, školy, učení, učitelé, výchova, vyučovací hodiny.

Annotation

This bachelor study explores learning theory of activate teaching methods of development strategies. The theory section examines the finding of basic concepts, definitions, examine of human's learning activities. Describe structure of life development. By force of definition of the lecturers interprets activities of activate teaching methods in a scholastic context. In the practical section, with the help of research on a questionnaire, we search for the answer to the hypotheses that activate teaching methods of subject matter which it has an influence on the expansion of Czech language. The final result of this research shows the opinion of the principal of the schools.

Key words

Activate teaching, approaches, development strategies, education, Czech language, game, learn, learning theory, methods, questionnaire, work.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ZÁKLADNÍ DRUHY LIDSKÉ ČINNOSTI	9
1.1 Definice pojmů	9
2 ČLOVĚK A ČINNOST.....	10
2.1 Biologické aspekty.....	10
2.2 Sociální aspekty	11
2.3 Psychologické aspekty	12
3 STRUKTURA OSOBNOSTI.....	14
3.1 Motivace	14
3.2 Tvořivost	14
3.3 Temperament a charakter	15
4 VÝVOJ OSOBNOSTI.....	20
4.1 Období předškolního věku	20
4.2 Nástup do školy a mladší školní věk.....	21
5 VÝCHOVA	23
6 UČENÍ VE ŠKOLNÍM KONTEXTU	30
6.1 Smysluplné učení	30
6.2 Složky učení.....	31
7 VYUČOVACÍ A UČEBNÍ STRATEGIE	34
7.1 Starší přístupy ke strukturování učiva.....	35
7.2 Novější přístupy ke strukturování učiva	37
7.3 Mapování – výhody a nevýhody	37
8 TYPY UČENÍ.....	39
8.1 Jak určit učební typ	39
8.2 Učit se vyučovat jinak	41
8.3 Spontánní učení	41
8.4 Co vyžaduje optimální učení	42
9 HODNOCENÍ	43
9.1 Cíle hodnocení	43
9.2 Typy hodnocení	44
9.3 Hodnocení vyučování	45
PRAKTICKÁ ČÁST	46
10 EMPIRICKÝ VÝZKUM	46
10.1 Předmět a cíl výzkumu	46
10.2 Popis zkoumaného souboru respondentů.....	47
10.3 Metodika a organizování výzkumu.....	49
10.4 Analýza výsledků.....	50
10.5 Vyhodnocení výsledků výzkumu.....	62

10.6 Diskuse a závěry pro praxi	63
10.6.1 Diskuse	63
10.6.2 Závěry pro praxi	65
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	68
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	69
SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

V posledních letech se stále více mluví o efektivitě vyučování, protože vzdělávání není pouze o povinné školní docházce, ale prolíná se celým životem člověka v rámci celoživotního vzdělávání. Kvalitní škola by měla předávat jak teoretické vědomosti, tak podporovat samostatné myšlení, schopnosti a životní hodnoty. Škola by měla umět naučit jak získávat informace, které jsou následně použitelné pro běžný život. Plnění těchto důležitých cílů je hlavní náplní učitelů. V současné době jim tento náročný úkol pomáhá splnit dostupnost kvalitních aktivizujících pomůcek a možnost změny běžné vyučovací hodiny pomocí aktivizující výukové metody.

Právě těmito pomůckami a metodami se získává větší efektivnost výuky tím, že žáci jsou aktivně do vyučování zapojeni, udržují pozornost a přirozenou zvědavost. Tyto pomůcky a metody jsou založeny na podstatě, že tři základní činnosti a to hra, učení a práce provází člověka ve všech jeho vývojových stádiích.

Mezi nejčastější současné inovace patří využívání interaktivní tabule, ICT technologie, zážitkové učení a učení s pohybem. Učitelé se nemusí držet jedné a té samé metody, ale mají možnost do vyučovacích hodin zařazovat nové nápady a variace.

Praktická část je zaměřena na výzkumné dotazníkové šetření v souboru respondentů, skládajícího se z učitelů českého jazyka. Pomocí tohoto výzkumu se pokusíme nalézt úroveň využitelnosti aktivizujících metod a pomůcek ve vyučovacích hodinách, zjistit zapojenost učitelů do příprav aktivizujících vyučovacích hodin, jejich informovanost o aktivizujících pomůckách a metodách a oblíbenost aktivizujících metod a pomůcek u učitelů. Stanovené hypotézy se pokusíme potvrdit či vyvrátit pomocí získaných poznatků z vyhodnocených odpovědí dotazníkového šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADÍ DRUHY LIDSKÉ ČINNOSTI

1.1 Definice pojmů

Čáp a Mareš (2007) popisují **hru**, jako individuální nebo kolektivní činnost, která se vykonává pro vlastní potěšení. Důležitou charakteristikou hry je její samoučelnost a spontánnost. Výrazný podíl má na ni fantazie. Hry dělí na manipulační, pohybové, tematické, konstruktivní nebo didaktické. Teorie hry je rozdělena na teorie nadbytku energie, teorie relaxace, teorie přípravného cvičení, teorie náhradní funkce.

Při definování učení Čáp a Mareš (2007) tento pojem rozdělují na širší a užší vymezení. Jako širší vymezení považují každé obohacování individuální zkušenosti během vývoje jednotlivce, které jakkoli ovlivňuje jeho chování. V užším vymezení vidí záměrné a systematické získávání vědomostí, dovedností a návyků, forem a chování a osobnostních vlastností. Ve své knize Psychologie pro učitele, Čáp a Mareš rozdělují fáze, druhy a faktory učení. Jejich rozdělení fází učení je na motivační, poznávací, výkonová a kontrolní. Druhy učení dělí na tři základní oblasti: intelektuální, motorické a sociální. Upozorňují na vliv různých faktorů na celkový průběh a výsledek učení. Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující učení zařazují: „*tělesný stav, psychický stav, charakterově volní vlastnosti, mravní pracovně volní vlastnosti, poznání a využívání typových zvláštností. Jedním z nejvlivnějších faktorů učení je motivace*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 72).

Mezi další důležitý pojem, který Čáp s Marešem (2007) definují je **práce**. Považují ji za vědomou činnost, zaměřenou na utváření hmotných a duchovních hodnot. Práci rozdělují na tělesnou a duševní. S pojmem práce úzce souvisí pojem **tvořivá činnost**, kterou vysvětlují jako vrozené a naučené formy činnosti. K nejdůležitějším faktorům tvořivé činnosti patří: „*fluence, flexibilita, originalita, senzitivita, tvořivá osobnost (charakterizují ji určité vlastnosti osobnosti především silná potřeba tvořit)*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 75).

2 ČLOVĚK A ČINNOST

K pochopení psychologického přístupu a jeho vztahu k ostatním vědám Čáp s Marešem (2007) poukazují na obecný pojem cílevědomé činnosti člověka nebo skupiny lidí, kteří za své svobodné jednání nesou přímou zodpovědnost. Pojem jednání patří mezi základní pojmy praktické filosofie, společenských věd a zejména práva. V užším smyslu může označovat i řečové jednání, ale také i vyjednávání, v němž se dvě nebo více stran snaží najít společné stanovisko a dohodu.

Dále Čáp s Marešem (2007) přihlížejí k biologickým, společenským a psychologickým znakům jedince. Jednotlivé skupiny znaků osobnosti i jejich vzájemných vztahů na sebe navzájem působí.

2.1 Biologické aspekty

Lidský organismus je velmi složitý systém. Ke své existenci potřebuje dobrou koordinaci uvnitř systému, ale také koordinaci navenek, ve vztahu k prostředí. Kontrola a regulace vnitřních i vnějších vztahů systému tvoří jeden celek. V lidském organismu zajišťuje interakci jednotlivých orgánů a funkcí mozek a mícha. Mozek je řídicí orgán nervové soustavy. Společně s míchou tvoří centrální nervovou soustavu, je nadřazeným nervovým centrem. Základním stavebním prvkem mozku je neuron. Čáp a Mareš ve své knize „Psychologie pro učitele“ (2007) rozdělují hlavní funkce mozku na získávání informací a jejich ukládání do paměti. Podněty, které přijmeme svými smysly a věnujeme jim pozornost, vstupují do krátkodobé paměti, kde jsou uchovány pouze krátkou chvíli a následně zapomenuty, nebo jsou převedeny do dlouhodobé paměti. Dlouhodobá paměť není tak detailní a živá jako paměť krátkodobá, ale zato je odolnější vůči zapomínání. Nejvíce zapomínáme v prvních hodinách po osvojení. Zapomínáme to, co považujeme za nedůležité, co nás nezajímá, čemu jsme dobře neporozuměli, co jsme nedostatečně zopakovali a čeho nevyužíváme v praxi. (Čáp, Mareš, 2007).

Kromě získávání informací a jejich ukládání do paměti, mozek především má řídicí schopnost, analyzuje, rozpracovává a zhodnocuje informace, které převádí do výstupu (jakákoliv forma komunikace a tvůrčí činnost, včetně myšlení). I. P. Pavlov na počátku dvacátého století se v psychologickém směru zvaném behaviorismus zabýval přímou funkcí styku organismu s prostředím (učení o podmíněných reflexech). Experimentálně zkoumal, jak vznikají nové reflexy, kdy je zapotřebí určitých podmínek a zkušeností. (viz. sborník Podmíněné reflexy, 1923)

Z psychologického hlediska lze chápat podmíněný reflex jako nervový mechanismus asociací a učení.

2.2 Sociální aspekty

Člověk svým narozením vstupuje do určitých sociokulturních vztahů, které na něho působí jednak přímo vlivem jednotlivců sociálních skupin, ale také nepřímo působením materiálních produktů lidské činnosti.

L. S. Vygotskij (1975) teoreticky vyjadřuje společenskou povahu psychiky a jejího vývoje. Podle něho se člověk a jeho psychika formuje v činnosti, v historii i ve vývoji jedince, která je společenská a zprostředkovaná (nástroje, jazyk). Vygotskij (1975) formuloval své názory již ve třicátých letech dvacátého století. J. S. Bruner se k nim hlásí na konci století a snaží se je dál rozvíjet v tzv. kulturní psychologii. Zvláště pro psychology, učitele, vychovatele a poradce jsou sociální aspekty člověka zvláště zřetelné ve vývoji dítěte, které souhrnně nazýváme socializací dítěte.

Procesem socializace jedince myslíme začleňování člověka do společnosti, kdy dochází k proměnám, jimiž se jedinec postupně vzdaluje od výchozího stavu novorozeněte a stává se z něho člověk jako kulturní bytost schopná fungovat ve složitém systému lidské společnosti. Socializace je celoživotním procesem člověka a společnosti, které se navzájem doplňují (oboustranný vztah). Antropolog R. Linton se zabývá pojmem sociální role a sociálním statutem jedince. Sociální status dělí na vrozený (muž, žena), získaný (student na základní nebo střední škole) a připsaný (učitel vs. Popelář). Každý člověk si po svém vytváří obraz o sobě a světě, snaží se prezentovat sám sebe před druhými, aktivně působí na své prostředí a spoluvytváří svou osobnost.

Socializace neprobíhá jednoduše a hladce. Je to složitý proces s rozpory, konflikty, s možnostmi vývoje příznivého i nepříznivého. Socializace zpravidla začíná v rodině. Matka zajišťuje biologické potřeby dítěte a zároveň mu projevuje láskyplný vztah. Dospělí pečují o dítě, pomáhají mu rozvíjet předpoklady pro vyrovnávání se s přírodou i pro život ve společnosti. Důležitou úlohu v socializaci mají mechanismy sociálního učení. Jedinec si osvojuje předpoklady pro život ve společnosti. Učí se společné činnosti, sociální interakci a komunikaci, přejímá sociální role. Člověk může plnit hned několik různých sociálních rolí ve stejném období. Jedinec postupně přijímá roli dítěte v rodině, nejstaršího ze sourozenců, žáka ve škole, člena sportovního oddílu, pracovníka určité profese, muže nebo ženy, otce nebo matky atd. D. Riesman ve své

knize „Osamělý dav“ popisuje studie o pochopení vlivu historických změn na způsob života jedince. Vychází sice z americké historie, ale ukazuje skutečnosti společné pro všechny průmyslově vyspělé země Evropy a Ameriky.

Požadavky společnosti na dítě jsou zprostředkovány jak rodinou, tak školou. Škola ovlivňuje nejen děti, ale často i celé rodiny. Odlišný způsob života, odlišná kultura a tradice vede někdy i k narušování společenských norem (Romové, přistěhovalci, specifická etnika).

2.3 Psychologické aspekty

Jak uvádí Čáp s Marešem ve své knize „Psychologie pro učitele“ *„Psychologické aspekty člověka, osobnosti, lidského života se vyjadřují nejčastěji termíny psychické procesy, stavy a vlastnosti. Jsou to aspekty důležité: bez nich by člověk nebyl člověkem. Přitom to jsou jen dílčí, vyčleněné momenty ze složité a celistvé skutečnosti“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 72).

Psychologie se zabývá psychickými procesy a stavy. Hlavní druhy činností v psychologickém smyslu jsou činnosti volnočasové, práce, učební činnosti, hry, ale i odpočinek. Činnosti rozdělujeme na vnitřní (řešení slovních úloh v matematice, čtení textu za účasti očních pohybů, kreslení a náčrt) a vnější (dětské hry, profese a pracovní činnosti, sportovní a jiné zájmové činnosti).

Vnímání je poznávací proces, který zachycuje to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány (zrakové, sluchové, hmatové vnímání, čich a chuť, popř. chlad, teplo, bolest). Ve vnímání rozlišujeme dva druhy zážitků: počítky (jednotlivé znaky vnímaného předmětu – modrá barva) a vjemy (obraz předmětu nebo procesu jako celku). Vnímání není jen pasivní reagování na všechno, co v určitou dobu působí na jedince. Člověk si vybírá z množství působících podnětů, které vytváří aktivní postoj člověka k prostředí. Vnímání je tedy z psychologického hlediska velmi složitý proces.

V procesu učení a paměti mluvíme o činnosti, která zahrnuje všechny druhy psychických procesů. Paměť umožňuje uchování zkušeností, informací o okolním světě i o sobě samém ve vztahu k tomuto světu. Podněty, které přijmeme svými smysly a věnujeme jim pozornost, vstupují do krátkodobé paměti, kde jsou uchovány pouze na krátkou chvíli, anebo jsou převedeny do dlouhodobé paměti. V procesu učení je tento převod rozhodující. Aby došlo k převodu informací z krátkodobé paměti do paměti dlouhodobé, musí dojít k upevnění získané informace. Dlouhodobá paměť není tak detailní a živá jako paměť krátkodobá, ale zato je odolnější vůči zapomínání. Nejvíce

zapomínáme v prvních hodinách po osvojení. Zapomínáme to, co považujeme za nedůležité, co nás nezajímá, čemu jsme dobře neporozuměli, co jsme nedostatečně zopakovali a čeho nevyužíváme v praxi. (Čáp, et al., 1998)

Každý člověk se nějakým způsobem učí. Při sebevzdělávání a ve školách jde o učení záměrné, s cílem záměrně se něčemu naučit. Mnohem častěji se člověk učí nezáměrně, bezděčně při nejrůznějších činnostech každodenního života. Pokud se v psychologii mluví o učení, jde o obě formy.

3 STRUKTURA OSOBNOSTI

Osobnost se neustále vyvíjí a formuje. Vlastnosti osobnosti jako inteligence, svědomitost, motivace, temperament, charakter se navzájem prolínají, prostupují a jsou v neustálém pohybu. Psychické vlastnosti jsou neoddělitelné od životních činností a od psychických procesů a stavů v nich obsažených.

3.1 Motivace

V Psychologickém slovníku (Hartl, 2004) autor motivaci definují takto: „*Souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328). Je zřejmé, že záleží na osobnosti učitele, který motivuje, na jeho vynalézavosti a schopnosti zaujmout. Záleží také na prostředí. Děti určitě více baví činnosti prováděné v přírodě, v herně, na hřišti, v tělocvičně, než v běžné školní třídě. Jestliže musíme zůstat ve třídě, máme možnost upravit lavice, učit na koberci, jakýmkoliv způsobem změnit strohé školní prostředí. Je důležité použít k motivaci zajímavé předměty, hračky, zvířátka, loutky, obrázky, ale také hudbu a pohyb.

Marie Vágnerová (2002) chápe motivaci jako psychický stav, který stimuluje aktivitu, která je zaměřená na dosažení dobrého výkonu a udržuje ji po určitou dobu. Děti, které jsou kvalitně motivované dosahují lepších výsledků v učení, lepšího výkonu ve sportu, v hudbě, při výuce jazyků, jsou úspěšnější v běžných životních situacích, dokáží delší dobu setrvat u jedné činnosti, nepřebíhají od jedné věci k druhé, nemění svoje zájmy a záliby, dokáží dotáhnout svoji započatou práci do konce.

3.2 Tvořivost

Lingren (1966) formuluje tvořivost jako soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost. Zpravidla se vymezuje jako činnost, jejímž výsledkem je něco nového. Zkušenosti i výzkumy ukazují, že tvořivé děti nemají snadný život. Rodiče, učitelé i vrstevníci se k nim chovají způsobem, který v mnoha případech brzdí rozvíjení kreativity, tedy jejich tvořivosti. Vztahy s vrstevníky nejsou vždy přívětivé. Mezi tvořivým jedincem a jeho vrstevníky dochází často ke konfliktům. Tvořivé děti mají obtíže i v rodině. Rodiče jim vyčítají, že se odlišují od ostatních dětí v zájmech a zájmových činnostech. Obtížná situace však vzniká i tehdy, kdy rodiče uznávají přednosti dítěte v očekávání ustavičné vynikající výkony i schopnosti. Podobně se mohou chovat i někteří učitelé. To vše je pro tvořivé dítě frustrující.

Z pohledu rozvíjení tvořivosti žáků ve vyučovacím procesu hrají významnou roli metody aktivizující. Podstatou aktivizujících metod je plánování a organizace vyučovací činnosti žáků tak, aby k plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků. Hlavním rysem samostatné poznávací činnosti žáků je řešení problémů. Pro rozvíjení tvořivosti přispívají zejména metody samostatné práce žáků a metody badatelské, samozřejmě v přímé souvislosti s metodou motivační a aplikační. Cílená motivace vyvolá u žáků vnitřní potřebu vyřešení problému, hledání nových zdrojů informací a jejich následné zpracování, což se ve finále může projevit snahou vyhledávat nové problémy a vyřešit je originálním způsobem.

Podle metod, popsanych v knize Beana Reynoldse (1995) „Jak rozvíjet tvořivost dítěte“ učitelé by měli ve své práci s dětmi povzbuzovat jejich tvorbu nápadů. Měli by děti učit tomu, že tvůrčí potenciál má každý, a ne jen několik vyvolených jedinců. Zvláště by měli pomáhat dětem vychutnávat přemýšlení typu: “Co by se stalo, kdyby ...?” apod. Ti, kteří mají sami široké zájmy a vlastní zaujetí, vnášejí je do třídy a sdílejí je s dětmi v době vyučování i mimo ně. Pokud sami mají zvědavou mysl a rádi si hrají s nápady, rádi kladou otázky a otázkám naslouchají, pak se jeví mnohem slibnějšími co do podpory rozvíjení tvořivosti svých žáků, než ti učitelé, kteří jsou stereotypní a rigidní.

3.3 Temperament a charakter

Pod pojmem temperament Bean Reynold (1995) vidí souhrnné označení individuální zvláštnosti osobnosti, jimiž se vyznačuje dynamika a intenzita celého prožívání a chování osobnosti. Dynamikou prožívání a chování rozumíme zejména tempo průběhu, střídání psychických procesů, stavů činností a jednání. Intenzitou prožívání rozumíme jeho hloubku, intenzitou chování jeho vnější výraznost. Dynamika i intenzita duševního života je podmíněna vlastnostmi organismu, zejména jeho nervové soustavy. Proto vlastnosti temperamentu nemají psychický obsah, ale pouze formu (rychlost, sílu).

Temperament člověka, jak dále uvádí Bean Reynold (1995) dává pečeť celému duševnímu životu jedince – vnitřnímu prožívání (ovlivňuje např. rychlost paměti, myšlení, intenzitu a střídání citů) i vnějšímu chování (ovlivňuje např. výrazovost citů, mimiku, pantomimiku, pohyblivost). Nejvýrazněji temperament poznamenává citový život a motoriku jedince. Temperamentové vlastnosti se výrazně uplatňují i při řízení vztahu organismu a prostředí.

Temperament jedince se projevuje velmi záhy po narození. Dítě mívá velmi brzy rozpoznatelnou osobnost právě v oblasti dynamiky. Temperamentová výbava je osobnosti vrozená a nelze ji úplně změnit, lze ji pouze výchovou a sebevýchovou upravovat a korigovat. Tak jak osobnost dospívá, tak klesá vliv temperamentových vlastností na naše prožívání a chování, člověk není pouhým výsledkem temperamentového působení, ale stále více se projevuje jeho zkušenost. Někdy se k nekorigovanému působení temperamentu jedinec vrací v kmetském věku. Temperament se tedy po dobu našeho života vyvíjí, i když základ je daný právě vlivem vrozenosti.

Vlastnosti temperamentu popsané Čápem a Marešem (2007) jsou jako nápadné povahové vlastnosti k sobě odedávna poutaly pozornost lidí a velmi staré jsou i pokusy o jejich vysvětlení a zařazení do určitého systému. Podle Galénose (II.stol.př.n.l.) existují v těle 4 tekutiny: krev – sanguis, žluč – cholé, černá žluč – melancholé a sliz – phlegma. Podle toho, která tekutina v těle převládá, vznikají čtyři základní typy temperamentu (in Čáp, Mareš, 2007):

Tyto základní druhy temperamentu Čáp s Marešem (2007) dále popisují:

- **Sangvinik**

Je veselý, živý a nestálý. Špatně se soustředí, je povrchní. Svou sílu, vyrovnanost i pohyblivost čerpá ze všeho, co probíhá rytmicky. Ze srdečního pulsu, z krevního oběhu, z nádechu a výdechu. Takovou pravidelnost vyžaduje způsob života a hra těchto dětí. Bývají velmi pohyblivé a šikovné. Jsou přelétaví jako motýlci, rychle mění nápady a s nimi i hry, protože je snadno ovlivní něco nového. Sangvinické děti bývají oblíbené, ale říká se o nich, že „zlobí“. Dítě se sangvinickým temperamentem je ve své podstatě harmonické, ale ke svému životu nutně potřebuje rytmus, který mu pomáhá udržovat vnitřní harmonii. Poskytneme-li dítěti „rytmické vedení“, naše výchova se bude dařit lépe. Nespěchejme, dejme mu dostatek času a prostoru na odreagování (těkání), byť jen v myšlenkách a jeho fantazii. Nejvíce takových příležitostí máme například při hře či při společných činnostech v domácnosti.

- **Melancholik**

Má sklony být smutné, plačtivé, brzy se unaví, bývá hodně zadumané, bolí je často hlava a mívá zažívací potíže. Melancholické dítě je náročné na duševní a duchovní potravu. Rádo poslouchá a prožívá příběhy jiných lidí, ve kterých je obsažena určitá tragika a osudovost hrdinů. Těmito prožitky se odpoutává od vlastního

vnímání tragičnosti. Dopřejme mu tedy dostatek takových příběhů a pohádek. Tyto děti mívají rády hudbu a zvláště pak sentimentální melodie. Mnohem účinnější než dítě rozveselit je umožnit mu právě takové hluboké prožitky. Jsou rády hýčkány, intenzivně prožívají pozornost okolí. Potřebují mnoho porozumění a lásky! Melancholické děti špatně snášejí studenou vodu a velmi milují teplo, a proto bychom je neměli sprchovat studenou vodou. Preferují sladká jídla a ke svému životu je potřebují, ale měli bychom dbát na vyvážený a spíše lehký jídelníček. Naše výchovné působení by mělo směřovat k odlehčení jejich „údělu“. Velmi pomáhá pohyb, nejlépe ve spojení s rytmickou hudbou.

- **Cholerik**

Jsou velmi prudké a vznětlivé, z očí jim „šlehají blesky“. Bývají kruté, jen aby prosadily svoji vůli, a teprve pak lépe spolupracují a jsou mírné. Malý cholerik má rád dramatické příběhy a hluboce je prožívá. Potřebu dobrodružství naplňuje odvážnými kousky, ačkoli ví, že se to nesmí. Nepotřebuje většinou dlouho spát a v jídle není vybíravý. Předností cholerického temperamentu je rozhodnost, akceschopnost, dynamika a silná vůle. Nebezpečí je však v rychlém rozhodování, které nemusí být vždy dobře promyšlené. Při výchově cholerického dítěte potřebujeme obrovskou dávku trpělivosti a sebeovládání. Je třeba mu ukázat, že jsme i v době jeho nejzuřivějšího projevu naprosto klidní a mírní. Dítě potřebuje od dospělého klidné a inteligentní vedení, protože jemu samotnému se nedaří udržet svoje projevy na uzdě. Cholerické dítě musíme zaměstnat, aby mohlo uplatnit svoji obrovskou sílu a vůli. Nechme ho fyzicky vyžít a využívejme to, co se právě hodí. Takové dítě potřebuje prostor, kde se může vyběhat, válet po zemi, tedy maximálně se vyřádit. Je dobré, když zjistí, že na něco nestačí a přizná si, že by se k něčemu neodvážilo nebo by něco nedokázalo. Ale dítě na to musí přijít samo! Lásku ke svému okolí často vyjadřuje fyzickými projevy, jako je bouchnutí či plácnutí. Pozor na ironii a výsměch! Cholerické dítě (a ostatně každé dítě) je na ně velmi citlivé. Když mu poskytneme dostatek láskyplného vedení a opory, odmění se nám oddaností a láskou.

- **Flegmatik**

Je klidné až pomalé, málo vzrušivé, pasivní. Na okolí působí až ospale a unaveně, jako by bylo duchem nepřítomno. Malý flegmatik se řídí pravidelným a neměnným rytmem. Ví, kdy je čas k jídlu nebo ke spánku, je pedantické ve vyžadování a dodržování řádu a pořádku. Proto také bývá velmi spolehlivé. Takto se

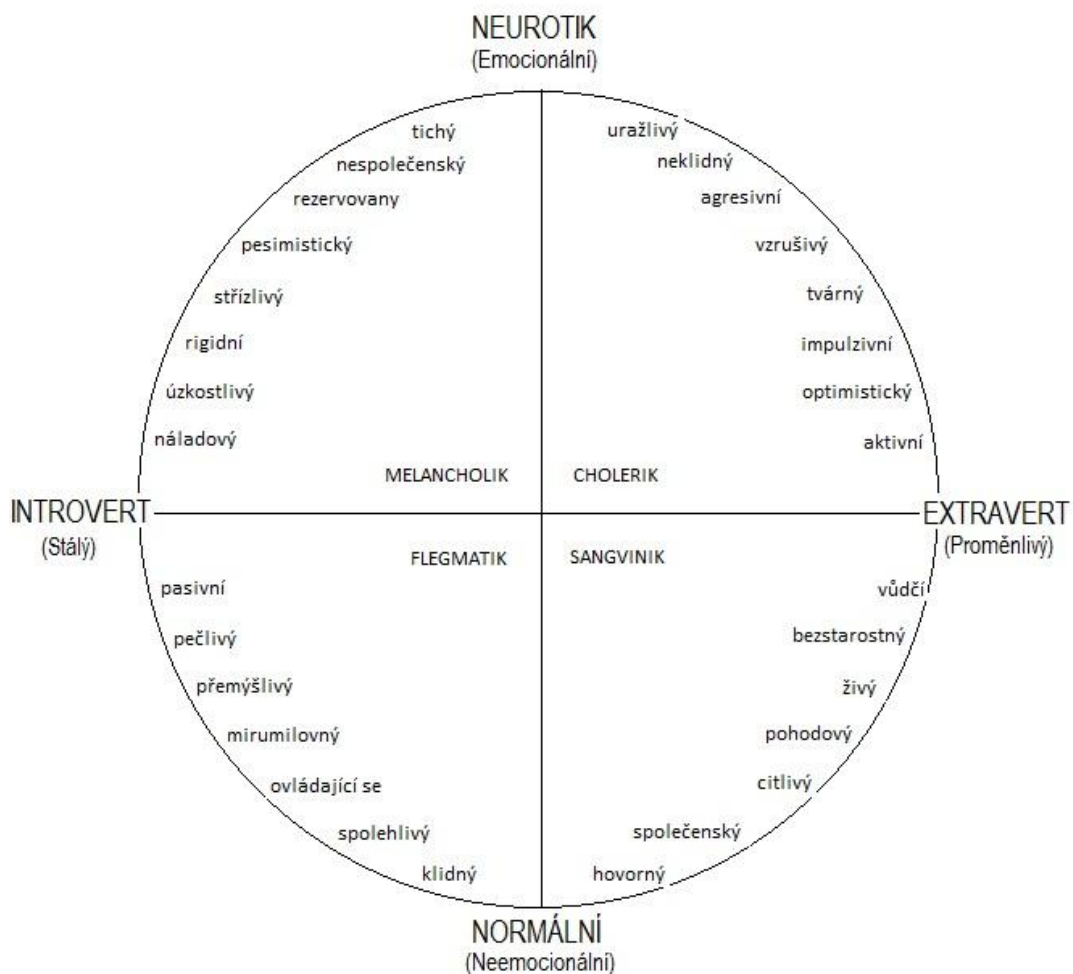
projevuje ve všech činnostech, při učení i při hře, donekonečna je opakuje. Není schopno rychlého uvažování a bystrých logických reakcí, chápe a učí se pomalu, a proto také často mívá s učením problémy. Jednoznačným kladem je pro flegmatika výborná paměť a proto si dobře osvojí všechno, co se dá naučit opakováním a procvičováním. Kamarády většinou nemá, protože je pro ně nudné. Ačkoli žije v láskyplné a milující rodině, nebývá schopno se citově projevovat. Svoje nedostatky si kompenzuje jídlem. Flegmatické dítě mívá rádo sladká a těžká mastná jídla, ale také jakékoli jídlo obecně. Miluje teplo, spí rádo, dlouho a tvrdě. Cílem výchovy by mělo být překonávání negativních projevů flegmatického temperamentu (např. lhostejnost, ospalost, rigidita či přejídání) a probouzení těch nejlepších vlastností (např. spolehlivost, vytrvalost, pravdomluvnost, věrnost či pořádkumilovnost). Vytvoříme-li si s ním silné citové vazby, zjistíme, že láska flegmatika je trvalá a věrná.

Teorie I. P. Pavlova (1954) ve své diagnostice vychází ze základních vlastností osobnosti každého člověka, které bývá složitější, než je pouhé rozškátkování do čtyř typů. Ani dítě nemůžeme zařadit k jednomu ze čtyř temperamentů. Sangvinismus je typicky dětský temperament a tak se proplétá všemi ostatními temperamenty (temperament sangvinicko-flegmatický, sangvinicko-cholerický, apod.).

Charakter, považujeme za složku, součást, morální jádro psychiky osobnosti, jehož podstatou je svědomí. Vlastnosti osobnosti se navenek projevují relativně stálým chováním k vnějšímu světu, zvláště sociálnímu, k hodnotám, k práci i k sobě samému. Vnější projevy vlastností osobnosti v chování a jednání (skutcích) lze hodnotit podle určitých hledisek (např. pedagogických, estetických atd.) a vyjadřovat je v pojmech povahových rysů, jako je pravdomluvnost, píle, poctivost, společenská. Ekvivalentem pojmu charakter je pojem povaha (in Čáp, 1992)

Prof.PhDr.Rudolf Kohoutek,CSc. (2012) se na svém blogu [online] odkazuje na problematiku charakteru z hlediska psychologického i historického označení pojmu. V lidovém pojetí se spojuje slovo charakter s kladnými morálními vlastnostmi člověka. Bezcharakterní je ten, kdo má špatné morální vlastnosti. Charakter se výrazně projevuje v cílech člověka a ve způsobech dosahování těchto cílů.

Obr. 1: Eysenckova dimenzionální klasifikace temperamentu.



Zdroj: www.pfyziolfup.upol.cz/castwiki/?p=1459 [online]

Podle H. J. Eysencka ovlivňuje typ temperamentu centrální nervová soustava a také limbický systém.

4 VÝVOJ OSOBNOSTI

Tuto problematiku rozpracoval Macek, Smékal (2002). Patří do oblasti vývojové psychologie. Vývoj je určen zděděnými danostmi (vlohami, dědičností) a učením obecně (vnějšími vlivy vůbec). Jde tedy o procesy zrání a učení. Neoddělitelnou složkou je i seberegulace. Vývojová stadia každý určuje i nazývá jinak, celkově však jsou vývojová stadia rozdělena takto:

- Novorozenecké období
- Kojenecké období
- Batolecí období
- Období předškolního věku (budu dále rozebírat)
- Nástup do školy a mladší školní věk (budu dále rozebírat)
- Období dospívání
- Období adolescence
- Období dospělosti
- Období stáří
- Období umírání, smrt

Pro bližší určení dále pracujeme s obdobími, které úzce rozvedl Kohoutek (2003) Ten mapuje specifickou část vývoje osobnosti od období předškolního věku volně pokračuje do období školního věku, nástupem do první třídy základní školy. Zaměřuje se i na mladší školní věk.

4.1 Období předškolního věku

Tuto vývojovou fázi vymezuje Čáp s Marešem (2007) do období po třetím roce života a končí nástupem do školy. Myšlení předškolního dítěte je typické svým egocentrismem a vázaností na přítomnost a vnější znaky. Dítě je také přesvědčené o tom, že svět je přesně takový, jak se mu jeví. Ve svých úsudcích hodně spoléhá na nápadné vnější znaky, přičemž ignoruje ostatní, méně nápadné vlastnosti objektů.

Dítě si začíná "mluvit pro sebe" - mluví nahlas, ale jeho proslov není určen nikomu dalšímu. Pro tento věk je typická velmi živá představivost, a to tak živá, že představy dítě občas přimíchá k realitě. Postupně si osvojuje a chápe normy chování, které přebírá od rodiny.

Do této vývojové etapy spadá vytvoření pohlavní identity, tj. uvědomění si, že to které pohlaví je trvalým, neměnným znakem. Ztotožnění se s příslušnou pohlavní rolí je

výsledkem sociálního učení (v rodině, kontaktem s vrstevníky, prostřednictvím médií apod.

Projevem pokračujícího osamostatňování se z vazby na rodiče je zájem o kontakt s vrstevníky. Předškolní dítě si za kamaráda vybírá dvojníka, někoho, kdo se mu subjektivně co nejvíce podobá.

Typické a normálně se vyvíjející dítě v předškolním věku je hravé, aktivní, projevuje živý zájem a snaží se uplatňovat své schopnosti v praxi. Nemá rádo jakékoli odlišnosti od normálu, protože ty příliš komplikují situaci; dítě v tomto věku tíhne k jasným a jednoduchým závěrům.

Toto období končí nástupem do školy, který je možný tehdy, když je na to dítě dostatečně zralé. Zralost se týká jak fyzické, tak i psychické oblasti. Až po 6. roce nastává např. schopnost dobře rozlišovat písmena a koordinovat pohyby očí; tyto schopnosti, stejně jako delší koncentrace pozornosti nebo větší citová stabilita aj., jsou závislé na zrání centrální nervové soustavy a mozkových hemisfér.

4.2 Nástup do školy a mladší školní věk

Také tato fáze vývoje osobnosti je vymezena u Čápa a Mareše (2007), kde většina dětí je pro nástup do školy dostatečně zralá v šesti až sedmi letech. Pro děti i rodiče to bývá "událost" a současně i velká životní změna, která od dítěte vyžaduje zmobilizovat veškeré své adaptační mechanismy. Musí se učit zvládat relativně dlouhodobé odloučení od rodiny, přijmout autoritu učitele, soustředit se na výuku a v neposlední řadě se potřebuje integrovat do skupiny spolužáků. Výkon, který dítě podává, resp. hodnocení podaného výkonu učitelem a spolužáky, se výrazně podílí na utváření jeho identity.

Období mladšího školního věku lze celkově charakterizovat jako relativně klidné a bez dramatických vývojových změn. Tato vývojová fáze začíná zahájením školní docházky a končí s nástupem pubescence (přibližně v 11 - 12 letech věku dítěte). Normálně se vyvíjející dítě se snaží být co nejvíce aktivní, rádo spolupracuje s druhými a chce poznávat okolní svět.

Pro dítě je optimální vyrůstat v kompletní a funkční rodině. Případný rozvod rodičů pro něho znamená ztrátu dosavadní "samozřejmosti" - jistoty rodiny.

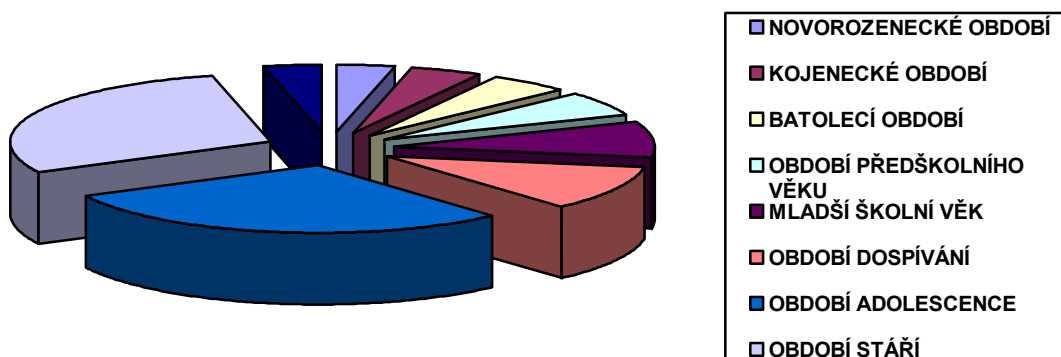
Dítě od zhruba 10 let má silnou potřebu začlenit se do skupiny vrstevníků. Z hlediska sociálního vývoje dítěte je ztotožnění se se skupinou důležité, protože plní funkci jakési přípravy na budoucí intimní a přátelské vztahy.

„Růst živočichů je přesně naprogramován k dosažení určité optimální velikosti. Ukazuje se, že možný počet dělení výchozí buňky je geneticky omezen. Kromě toho buňky každé tkáně či orgánu vylučují do okolí tzv. chalony. Tyto látky po dosažení určité koncentrace inhibují další proliferaci buněk stejného typu. Růst organismu také významně ovlivňují mnohé hormony. Hladinu proteosyntézy specificky zvyšuje růstový hormon předního laloku hypofýzy. Jeho nadměrné vylučování u člověka před pubertou způsobuje nadměrný růst organismu (hypofyzární gigantismus). Zvýšené vylučování po pubertě se projeví výrazným zvětšením koncových částí prstů, čelisti nebo nosu (akromegalie). Nedostatečná produkce růstového hormonu před pubertou má za následek nedostatečný růst (nanismus).

Růst organismu také závisí na podmínkách prostředí vzhledem ke specifickým požadavkům organismu. Každý druh organismu má pro možnost svého růstu, vývoje a rozmnožování určitý interval faktorů prostředí, jež se pohybuje od minima přes optimum k maximu hodnot příslušného faktoru.“
(www.spirxpert.com/refvalueschild3.htm [online])

Jak nám naznačuje přiložený graf, jednotlivé období vývoje osobnosti jsou rozděleny podle období růstu člověka od novorozeneckého období až po období umírání. S přibývajícím věkem přímou úměrou roste také délka období života.

Graf 1: Vývojová stádia



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

5 VÝCHOVA

Podle Rudolfa Kohoutka z „Vybraných statí výchovy a vzdělávání“ (2003) je „*výchova široce založený komplexní a celoživotní společenský proces ovlivňování osobnosti, bohatě strukturovaný nejen v mimoškolní oblasti, ale i samotné škole*“ (Vybrané statí výchovy a vzdělávání, st. 3). Žádoucím výsledkem výchovy je rozvinutá harmonická osobnost. Tohoto optimálního výsledku však dosud ve výchově vzdělávacího procesu nedosahuje poměrně velké množství dětí. Dále, jak cituje Rudolf Kohoutek „*U významného procenta dětí a mládeže dochází k disharmonickému vývoji osobnosti pod vlivem mnoha různých faktorů*“ (Vybrané statí výchovy a vzdělávání, st. 5). Výchova není možná bez požadavků.

Teorií výchovy se zabývají Čáp, Hřebíček, Maňák aj. Správná výchova akceptuje osobnost vychovávaného, jeho potřeby, vede ho k harmonii a k všestrannosti. Je přiměřeně řídící, cílevědomá, jednotná a vedoucí k sebevýchově. Osobnost je formována i jinými faktory než výchovou. To znamená, že psychologická problematika přesahuje problematiku výchovnou. Pilířem vědecky podložené výchovy jsou pedagogika a psychologie, i když v poznání a řízení výchovného procesu se uplatňují ještě další vědy.

Hlavním cílem studie podle Hřebíčka (1991) je poskytnutí kvalitních základů moderního vzdělávání s přihlédnutím k předpokladům a možnostem každého jedince. Cesty k dosažení tohoto cíle jsou však rozdílné. Jako dospělý působí na dítě zároveň tak ve skutečnosti i dítě působí na dospělé, ovlivňují jejich náladu, názory, chování, postupy při výchově. Děti nejsou jen pasivním produktem výchovy, jsou ve výchově aktivním činitelem. Vychovávání také ovlivňují sami sebe, svou autoregulací, aktivitou, sebevýchovou.

Značný rozsah má působení, jak uvedl Hřebíček (1991), dětí na rodiče. Již nemluvně působí na rodiče svým úsměvem i pláčem. Později ovlivňují dospělé svými zájmy, kamarády, módou, aj. Výzkumy zjišťují, že v posledních letech se povážlivě zvyšuje problematiku chování dětí a mladistvých. Stoupá počet trestných činů, násilí, vandalismu, šikanování, psychiatrických onemocnění, sebevražd, závislosti na alkoholu a jiných drogách.

Psychologie výchovy jako součást pedagogické psychologie se Čáp (1993) zabývá otázkami výchovné teorie a praxe. Jde zejména o otázky typu: jaké jsou účinky různých dílčích výchovných prostředků a metod? Jaké požadavky klást na děti a mladistvé? Jak je předkládat a kontrolovat tak, aby byly akceptovány a realizovány?

Častým výchovným prostředkem, kterým Čáp s Marešem (2007) zformuloval, jsou tradiční odměny a tresty. Důležité je přitom uvědomit si úkoly a možnosti psychologie obecně a psychologie výchovy zvlášť. Psychologie nedává žádné pokyny, je-li metoda A lepší než-li metoda B, přináší však poznatky o tom, jaké jsou zpravidla následky těch postupů, případně za jakých podmínek, v jakých situacích, a to jsou cenné podklady pro rozbor výchovného problému a jeho řešení.

Vydávání příkazů a zákazů, pravidel chování, norem, ale také i kontrola jejich plnění, to všechno patří k elementárním výchovným prostředkům. Čáp (1996) vhodně doplňuje požadavky, které kladou rodiče, učitelé, vychovatelé, jako součást rozsáhlého souboru požadavků kladených životem a prostředím. Žádoucím výsledkem výchovy je rozvinutá harmonická osobnost. Tohoto optimálního výsledku však dosud ve výchově vzdělávacím procesu nedosahuje poměrně velké množství dětí.

V dobře fungující rodině nebo školní třídě není nutno často vyslovovat požadavky a zákazy, opakovat je. Děti se samy řídí požadavky, které přijaly jako samozřejmost. Jsou podporovány souborem návyků, které si do určité míry osvojily. Mnoho záleží na emočních vztazích mezi dospělými a dítětem. Už i Kyriacou (1996) popsal fakt, že mladiství přijmou požadavek spíše od oblíbené osoby, učitele, vedoucího oddílu než od rodičů, i když jsou vzájemné vztahy v rodině příznivé. Povel „udělej“, ale také „prosím tě, udělej“ nebo „můžeš udělat?“, „můžeš pomoci?“ lze vyslovit jako příkaz, ale také i jako žádost či prosbu, formou otázky, náznaku. Záleží na obsahu slovního sdělení, hlavně na intonaci, mimice, gestech. V běžných situacích stačí věcný příkaz, často je však efektivnější forma žádosti nebo otázky. Dospělý tak dává dítěti najevo, že se s ním zachází jako s rovnocenným partnerem.

Jak v pedagogické tak i v psychologické praxi Čáp (2007) a jiní běžné druhy odměn a trestů rozdělují na:

Odměny:

- pochvala, úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení, kladného emočního vztahu;
- dárek věcný nebo peněžní;
- umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě silně touží: určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společenská událost, činnost s dospělým.

Odměna vyjadřuje kladné společenské hodnocení chování nebo jednání, přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.

Tresty:

- projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí) mračí se, nemluví s dítětem;
- potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven s kamarády, sledovat televizi, účastnit se činnosti oddílu) nebo donucení k neoblíbené činnosti (úklidové práce).

Trest je takové působení, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení typu chování nebo jednání. Přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, případně frustraci.

Mareš (1997) stručně shrnul otázky srovnání účinku odměn a trestů v jednoznačné konstatování: „*Výchova založená spíše na odměnách má lepší výsledky než výchova užívající převážně trestů.*“ (Mareš 1997, st. 253) Odměny podporují učení, které má klíčový význam ve výchově. Naproti tomu účinky trestů lze jen obtížně předvídat. Každé dítě reaguje na trest různě, v závislosti na předchozích zkušenostech dítěte, na jeho vlastnostech, ve vztahu mezi dospělým a dítětem, na klimatu a situaci, na souhrně mnoha podmínek. Někdy vede trest k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout.

Působení odměn, jak si lze všimnout u Kyriacoua (1996) je méně problematické než působení trestů, ale ani odměny nemají účinek jednoduchý a jednoznačný. Záleží na druhu odměny, na vyspělosti nebo nevyspělosti dítěte, na přiměřenosti odměny k zralosti dítěte a k situaci. Odměny emoční a morální jsou často efektivnější než materiální odměny. Uspokojují potřeby porozumění, uznání, výkonu. Nadměrné užívání materiálních odměn narušuje vývoj dítěte i jeho vztahu k dospělým.

Kyriacou (1996) upozorňuje na skutečnost, že děti se mají přijímat takové jaké jsou, ne jen takové, jaké by mohly být. Nesoustřeďovat se stále na chyby dítěte. Oddělovat jednotlivý nedostatek v chování a výkonu od osobnosti dítěte, kterou akceptujeme navzdory chybě.

Výchovné působení rodičů, učitelů, vychovatelů, jak dále uvádí Mareš (1997), probíhá v širších souvislostech, zpravidla v některé sociální skupině. Podle velikosti se sociální skupiny dělí na velké (národy), střední (školní třída) a malé (rodina, skupina dětí). Rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi nejsou přísně vymezeny počtem členů. První skupinou ve vývoji dítěte je jeho rodina. Rodina v podstatě ovlivňuje další účast

dítěte v jiných sociálních skupinách, zda budou umět dobře navazovat styk s druhými, zařadit se do skupiny, kolektivu, zda bude oblíbené nebo neoblíbené atd. V rodině se kladou základy pro dovednosti a návyky v sociální komunikaci.

Podle Mullera (2001) se obecně sociální komunikace vymezuje jako výměna informací mezi lidmi. Komunikací rozumíme jak slovní sdělení, tak mimoslovní, nonverbální sdělování, tón hlasu, mimika, gesta, změna dechu, které vyjadřují především emoce. Užívání symbolů musí být záměrné. Komunikace mezi komunikujícími partnery probíhá přes komunikační kanály. Komunikační kanál umožňuje přenos sdělení. Velmi často je používáno více kanálů (smyslů) najednou. Za kanály můžeme považovat i komunikační prostředky jako film, televizi, rozhlas, osobní rozhovor apod. Komunikace má svůj cíl, k jejímu uskutečnění máme vždy nějakou motivaci.

Mezi pět hlavních cílů komunikace, rozvinuté Mullerem (2001) pak patří:

- učit se: získávat znalosti o druhých, o světě a o sobě,
- spojovat: vytvářet vztahy s druhými, vzájemně na sebe reagovat,
- pomáhat: naslouchat druhým a nabízet jim řešení,
- ovlivňovat: posilovat nebo měnit postoje nebo chování druhých,
- hrát si: těšit se z okamžiku prožitku.

Komunikace je nevyhnutelná, nevratná a neopakovatelná.

Z kapitol psychologie výchovy a sebevýchovy, Čáp (1990) předkládá názor, podle něhož je správná ta výchova, která vede k sebevýchově (pomáhá mladistvému, aby sám, bez vnějšího nátlaku, bez opakovaných pochval a trestů usiloval o adekvátní způsob života a rozvíjení vlastní osobnosti), aby se z pouhého objektu výchovy stal zároveň jejím subjektem, aktivním činitelem.

Dítě i v nepříznivých rodinných podmínkách může si vytýčit adekvátní cíle a usilovat o jejich dosahování, projevuje svědomitost a vytrvalost a další příznivé vlastnosti. Silou vnitřní motivace uspokojuje touhu po dosažení cíle a uspokojení z překonávání překážek na její cestě.

Obecně platí, že dítě si vybírá takové činnosti, které mohou uspokojovat jejich vnitřní motivaci a také přinášet kladné hodnocení ze strany členů rodiny nebo vrstevníků. Dítě však někdy touží po činnosti, ke které právě nemá příležitost a také rodina v ní nemůže pomoci. V takových případech některé děti vytrvale hledají a nakonec najdou někoho, kdo jim pomůže realizovat příslušnou činnost a rozvinout

schopnosti i další vlastnosti k tomu potřebné. Aktivní dítě vyhledává osobu nebo skupinu, která se takovou činností zabývá.

Dítě svým chováním projevováním zájmu, úsilí, vytrvalosti, jak popisuje Mareš (2007), stimuluje nalezenou osobu nebo skupinu k projevům sympatie, kladného hodnocení, k podporování dítěte v příslušné činnosti. Od sportů až po nejrůznější technické a kulturní činnosti, zpočátku zájmové, později studijní a profesionální si dítě pozměňuje, spoluvytváří své prostředí, a tím si vlastně usnadňuje vývoj vlastní činnosti a osobnosti. Podle Čápa (1990) jednostranné zdůraznění jedince „já“ může vést k nežádoucím následkům – k izolování jedince od druhých lidí, od sociální skupiny a společnosti, od jejich hodnot. Jde o organické sloučení autonomie se sounáležitostí.

Sebevýchovu rozvinula Antinsonová (1995) která vymezila, že v rozvinuté podobě cílevědomé a dlouhodobé úsilí o formování sebe samého vede k vytýčenému cíli. Člověk přitom využívá zkušeností vlastních i převzatých od významných druhých, např. od dobrých přátel, s kterými si mladiství tak rádi povídají, navzájem si sdělují problémy i zkušenosti v jejich řešení. Mladiství vysoce oceňují, když si mohou pohovořit o osobních věcech i s některým dospělým, ke kterému mají plnou důvěru, včetně rodičů. Využívá se také zkušeností vyjádřených v uměleckých dílech a ve sdělovacích prostředcích, ale i ve filozofické a psychologické literatuře, příručkách o autoregulačních technikách apod.

Sebevýchova předpokládá již relativně zralou osobnost, ale její elementární formy se vyskytují již před pubertou. Již na základní škole se setkáváme se sportovci, kteří podřizují vše svému úsilí o dosažení vynikajících výkonů: omezují své dosavadní zábavy a zájmové činnosti, všechen čas vynaloží na trénink, hledají cesty k rozvinutí svých fyzických i volných vlastností; přitom se řídí modelem vynikajícího sportovce a vytýčeným cílem. Sebevýchova jak deklaruje Scarr (1983) má různé formy a vývojové stupně. Začíná jednoduchým napodobováním modelu a identifikaci s ním. Zpočátku to bývají krátkodobé pokusy o změnu vlastního chování. Postupně jedinec může dojít do cílevědomého úsilí o realizaci životního cíle. O přiblížení reálného já ideálnímu; k tomu účelu může ovlivňovat celý svůj způsob života, schopnosti a rysy osobnosti.

Výchova je velmi složitý proces. Klíčovým momentem ve způsobu výchovy je emoční vztah dospělého k dítěti. Toho si byli vědomi humanističtí myslitelé odedávna, u nás zejména J.A. Komenský. Naladění vztahu porozumění, důvěry, sympatie a úcty k osobnosti je předpokladem toho, aby bylo možné působit na děti a mladistvé, včetně budování kázně, dodržování norem a požadavků.

Mezi základní styly učitelova výchovného působení podle Boschek (2000) patří:

- Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení)
 - Učitel stále něco rozkazuje a zakazuje.
 - Mnoho sám mluví, nepustí druhé ke slovu.
 - Vycítá, vyhrožuje, varuje, často trestá. Vyvolává napětí a strach.
 - Zajímá se jen o výkon a kázeň, a ne o možnosti a podmínky žáků.
 - Málo přihlíží k přáním a potřebám dětí, popřípadě je nezná ani se nesnaží je poznat, děti prostě musí poslouchat.
 - Požaduje, aby se vše dělalo přesně podle jeho pokynů, nepřipouští jiný, samostatný postup řešení úloh.
 - Omezuje samostatnost a iniciativu žáků.
 - Pokud se pokouší o humor, přechází do ironie a zesměšňování některých žáků.
- Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení)
 - Nízké požadavky na výkon žáků a kázeň a nedostatečná kontrola jejich plnění.
 - Učitelovo chování působí dojmem lhostejnosti k tomu, co se kolem něho děje. Lhostejnost k žákům k jejich výkonům a chování; žáci učitele „unavují a obtěžují“.
 - V některých případech se učitel chová nejistě, popřípadě si i před žáky stěžuje na své problémy.
- Rozporný autokraticko-liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením)
 - Směs, popřípadě střídání předchozích dvou stylů.
- Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení)
 - Učitel projevuje sympatie k žákům, porozumění pro jejich potřeby, podmínky a problémy. Omlouvá však nedostatky, klade nízké požadavky, popřípadě nekontroluje jejich plnění.
 - V krajních případech se učitel chová jako litující a ochraňující matka.
- Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení)
 - Učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů, ale také bez úzkosti a nervozity. Snaží se žákům porozumět a pomoci.
 - Je ochoten mluvit se žáky také o věcech, které se netýkají přímo školy.

- Projevuje k žákům důvěru, věří, že splní požadavky.
- Klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou, bez urážení a ponižování žáků.
- Podporuje samostatnost a iniciativu žáků.
- Působí spíše příkladem lidského vztahu, komunikace respektující v druhém osobnost, než množstvím příkazů a zákazů.
- Místo striktních příkazů dovede položit vhodnou otázku, dát návrh, podnět žákům k zamyšlení a účasti na rozhodování.
- Využívá formativního působení činnosti a malé sociální skupiny.

Ve školní třídě popisuje Kyriacou (1996) teorii několika žáků, s kterými má učitel výchovné problémy. Může jít však o chování přechodné, v souvislosti s výchovným obdobím nebo s životní událostí. U jiných jde o dlouhodobou obtíž.

Výchovné problémy učitele zatěžují, chápe je jako zbytečné odvádění od vlastní učitelské práce. Ve skutečnosti jsou výchovné problémy nezbytnou a důležitou součástí života školy a učitelovy práce. Asi jedna třetina žáků v průběhu docházky na základní školu někdy potřebuje zvláštní pozornost a péči učitele nebo i dalšího odborníka (psychologa, speciálního pedagoga, lékaře). Nepřiměřené chování dítěte nebo mladistvého signalizuje, že existuje nějaký problém a ten vyžaduje ujasnění a pomoc k řešení.

Každé jednání a chování, včetně problémového, je výsledkem souhry mnoha působících podmínek vnějších a vnitřních, někdy společných pro určitý druh chování a skupinu osob, jindy individuálně odlišný.

6 UČENÍ VE ŠKOLNÍM KONTEXTU

Corte (1996) vidí úspěšnost učitelovy práce, zda dobře zná své žáky. Učitel stejně jako psycholog užívá metod pozorování, rozhovorů, rozboru činností a slovních projevů, provádí i posuzování a interpretaci údajů žakových znalostí. Některé žáky však potřebuje poznat blíže, včetně jejich vývoje a podmínek v rodině, ve volném čase, ve vztazích k vrstevníkům.

6.1 Smysluplné učení

Corte (1996) celkem uvádí, že smysluplné učení se skládá ze sedmi charakteristik:

- učení aktivní (žák je motivován se učit, vyvinul potřebné úsilí)
- konstruuující (každý žák vnímá nové poznatky svým jedinečným způsobem)
- autoregulované (jak učení postupuje, jak se žák vyvíjí a získává zkušenosti, měl by to být postupně on sám, kdo bude rozhodovat o tom, co je třeba v učení dělat dál)
- zacílené (žák má obecnou představu o cíli, kterého chce učením dosáhnout, má očekávání, které jsou přiměřená jeho možnostem i konstelaci podmínek, za nichž učení probíhá)
- situované (učení není jen zpracovávání informací, je závislé na zvláštnostech obsahu, na specifikách dané kultury, etnika, na sociokulturních pravidlech, na tom, co daná komunita považuje za důležité)
- individuálně odlišné (každý žák bude mít rozdílné výsledky učení tomu, čemu se učil. Žáci se liší svými předpoklady pro učení a průběhem učení)

Také Corte (1996) dále rozvíjí svou teorii, kde výsledkem učení jsou vědomosti, dovednosti a návyky.

- Vědomostmi rozumíme učením osvojené poznatky, zobecněné zkušenosti získané ve společensko-historickém procesu poznání lidstvem, které byly v průběhu tohoto poznání ověřovány a potvrzovány společenskou praxí. Vědomosti jsou konkrétní zapamatované poznatky, fakta, informace, pojmy, poučky, pravidla, zákony a jiná zevšeobecnění.

- Dovednosti jsou činnosti prováděné za účelem splnění určitých úkolů. Je to činnost, jejíž provádění dosáhlo v průběhu cvičení jisté dokonalosti, i když kvalita nejen zde, ale i ve výsledcích každého učení velmi relativní.
- Návyky jsou zautomatizované úkoly dovedené do určitého stupně dokonalosti. Jsou to ustálené způsoby jednání, které mají motivační složku. (Kohoutek, 2003, st 8)

6.2 Složky učení

Shuell (1992) vytvořil přehled těch nejdůležitějších, i když ne zcela všech, složek funkčního učení. Nejsou řazeny dle závažnosti, ale spíše podle logiky učení, podle jeho obvyklého průběhu.

- **Očekávání.** Smysluplné učení je efektivní tehdy, když má žák alespoň rámcovou představu, co ho čeká za činnosti a co on sám očekává od učení (připravuje se na úspěch nebo selhání).
- **Motivování.** Má-li dojít k učení, měl by žák vynaložit potřebné úsilí a vytrvat, dokud nejsou úkoly zvládnuty. Motivů, proč se žák chce nebo nechce učit, je mnoho.
- **Aktivování dosavadních znalostí.** Žák během školní docházky získá řadu poznatků a dovedností. Má je uloženy ve své paměti. Nové poznatky se s nimi musí vhodně propojit, jinak se stanou málo funkční v systému žákova poznání.
- **Pozornost.** Učivo, které se má žák naučit, obsahuje množství dílčích prvků a řadu různě složitých vztahů mezi nimi. Žák, aby tento celek zvládl, se musí seznámit s jeho částmi a konfrontovat je s architekturou celku. Učení je, jak na svém počátku, tak v jeho průběhu namáhavá práce. Žák si najednou uvědomuje, co všechno je kolem něho zajímavého, zajímavějšího než samo učení. I v těchto chvílích je však žádoucí, aby dokázal soustředit svou pozornost na učení, nevzdával se, nenechal se odklonit od práce „zábavnějšími“ zevními podněty.
- **Překódování.** Učivo, které se žák učí je přesunuto z krátkodobé paměti do paměti dlouhodobé. Znamená to, že by žák měl dodat novým poznatkům osobní smysl, musí se pro něj osobně stát důležitými, aby byl ochoten se je dlouhodoběji zapamatovat. Podoba učiva zde hraje svou roli, zpravidla obsahuje množství prvků, vztahů, a žák by si měl lépe zorganizovat, zjednodušit, upravit tak, aby se snadněji zapamatovaly a dobře vybavovaly. K tomu slouží různé metody úprav učiva (číselné údaje, slova).

- **Srovnání.** Učivo nové i staré tvoří bohatou síť prvků a vztahů mezi nimi. Aby mohlo proběhnout smysluplné učení, je nutné aktivovat procesy porozumění, nikoli sázet na mechanické pamětní učení. Porozumění staví na tom, že žák promyšleně porovnává části nového učiva, porovnává staré a nové učivo a cíleně pátrá po shodách a rozdílech.
- **Generování hypotéz.** Jde o postup, který je běžný ve vědecké práci, ale má své místo i v žákovském učení. Hypotézy jsou nezbytnou částí aktivního a svou podstatou konstruktivního a smysluplného učení. Vedou k tomu, že se žáci snaží nalézt alternativní postupy, jimiž by se dalo dojít k potřebnému řešení, anebo se snaží objevit všechny důsledky, které přinese jeden zvolený postup řešení.
- **Opakování.** Opakování má mnohem závažnější podobu než-li klasické odříkávání něčeho, pouhé reprodukování bez hlubšího porozumění. Málokdo se něco naučí napoprvé. Právě smysluplné učení vyžaduje určitý čas a několikanásobné vracení se k tomu, co se člověk učí. Žák se může snažit nazírat na učivo i z jiného hlediska. Snaží se, aby vystihl to nejpodstatnější, odlišil poznatky podle jejich důležitosti.
- **Zpětná vazba.** Označuje situaci, kdy žák poté, co něco vykonal, dostává od někoho dalšího informaci o průběhu a výsledku své činnosti. Informaci o tom, jak výkon probíhal, nakolik byl kvalitní, v čem byl chybný, co si o výkonu a o žákovi myslí ten, kdo hodnotí, jaké důsledky bude mít pro žáka předvedený výkon. Zpětná vazba může být průběžná nebo souhrnná, může být podrobná nebo rámcová, může být okamžitá nebo odložená.
- **Hodnocení.** Hodnocení dělíme na dvě složky a to na:
 - sumativní, tedy souhrnné, závěrečné, bilancuje větší úsek práce, končí závažnou známkou, verdiktem o tom, zda žák uspěl/neuspěl, může postoupit dál, či nikoli. Bývá určeno pro veřejnost (vysvědčení, osvědčení, certifikát)
 - formativní, hodnocení dílčí, průběžné, týká se menšího úseku práce, nemusí mít podobu známky, poskytuje detailnější zpětnou vazbu žákovi. Není určeno pro veřejnost, jeho dopad není tak závažný, má spíše pracovní ráz, není definitivní, lze si ho opravit.
- **Monitorování.** Učení probíhá v čase, trvá delší dobu a žák by měl sledovat, co vlastně dělá, nakolik správně dělá a zda vůbec postupuje správným směrem. Žák by se měl naučit pozorovat sám sebe, jak se učí, nakolik se správně učí, nakolik učivu porozuměl. Monitorování předpokládá nejméně dvě věci: naučit

se příslušné dovednosti a mít k dispozici různé metody, jimiž si může „otestovat sám sebe“.

- **Kombinování, integrování, syntéza.** Při učení žák čerpá z různých zdrojů. Při učení žák také musí spojovat své dosavadní znalosti s poznatky novými. To vyžaduje speciální druh aktivit, kdy jednotlivé ostrůvky poznatků mají postupně propojit, zapadnout, na své místo. Je žádoucí, aby se žák naučil integrovat, syntetizovat, získávat nadhled nad dílčími partiemi učiva, aby dospěl k poznatkům vyššího řádu.

7 VYUČOVACÍ A UČEBNÍ STRATEGIE

Mareš (2007) postupně vyvíjí myšlenku, že dítě se od narození učí postupně poznávat struktury toho, co je kolem něj. Vyvíjí iniciativu, snaží se zorientovat ve světě, později se vyptává rodičů, sourozenců, kamarádů. Vytváří si svojí vlastní představu o tom, jak „funguje“ svět. Se vstupem do školy se jeho poznávání mění. Začne být usměrňováno, řízeno. Už to není dítě, kdo volí okamžik, kdy má zájem se něco dozvědět, nevybírání si téma, předměty, o kterých se chce něco dozvědět. Stává se žákem, studentem. Někdo jiný než žák vybírá to, čím se má dítě zabývat v tomto věku, někdo jiný rozdělil obsah do vyučovacích předmětů, které se má žák naučit.

7.1 Starší přístupy ke strukturování učiva

Jejich začátky můžeme časově situovat do konce šedesátých let, vrcholí v sedmdesátých letech a doznívají na začátku osmdesátých let. Neznamená však, že označení „starší přístupy“ je něco zastaralé, překonané. Mohou být i dnes užitečné, i když jen v určitých pedagogických situacích.

Orientační osnova činnosti

Ruský psycholog P.J. Gal'perin a jeho následovníci ve své teorii postupného formování činnosti předpokládají, že lidská činnost nevzniká naráz, rodí se poznenáhlu. Celý proces formování lidské činnosti probíhá postupně v určitých etapách. Původně se uvažovalo o pěti základních etapách (Tollinigerová, 1971)

- Etapa vytvoření orientačního základu činnosti (orientuje se v zadaném úkolu)
- Etapa materiální nebo materializované činnosti (člověk zkouší manipulovat s konkrétními předměty)
- Etapa vnější řeči (situace se odehrává ve slovní podobě)
- Etapa vnitřní řeči (vše probíhá jen v „duchu“, člověk nahlas neříká nic)
- Etapa rozumové činnosti (myšlení „plyne“ a do vědomí se mu vnořují jen některé myšlenkové kroky a závěry).

Struktura hlavních pojmů tématu

Tabulka 1: Typy orientačního základu lidského učení podle Gal'perinovy teorie učení

Typ orientačního základu činnosti	Průběh činnosti	Výsledek činnosti	Předpokládaná činnost žáka	Časové nároky	Úspěšnost učení
1. typ	Žákovi se požadovaný průběh činnosti názorně předvede jako celek, v hotové, nerozřádané podobě; nedostává žádné pokyny, jak si počínat	Žákovi se požadovaný výsledek předvede v „hotové“ podobě jako vzor	Žák má sám zkusit požadovanou činnost; samostatně objevit (pokus a omyl) pravidla jak na to dojít	Značné, učení trvá velmi dlouho	Jde o učení pokusem a omylem; typický je značný počet chyb, řada žáků vůbec nedospěje k požadovanému cíli
2. typ	Žákovi se požadovaný průběh činnosti názorně předvede jako celek v nerozřádané podobě	Žák se požadovaný výsledek předvede v „hotové“ podobě jako vzor	Žák má postupovat podle pokynů, zkoušet si činnosti, osvojit si hotová pravidla, naučit se orientační body, podle nichž	Menší, učení probíhá bez velkého trápení	Jde o učení řízené vnějším pokyny, výsledná činnost je relativně stabilní ve stabilních podmínkách, přenos je úspěšný na odborné

			pozná, že postupuje správně		úkoly
3. typ	Průběh činnosti se zpravidla nepřevéde; žák dostane návod, jak on sám může hledat a nacházet orientační základ pro požadovanou činnost	Žákovi se požadovaný výsledek předvede v „hotové“ podobě jako vzor	Žák má s oporou o rámcové pokyny sám objevit pravidla a sám identifikovat potřebné opěrné body, podle nich pozná, zda postupuje dobře	V prvních fázích se doba učení prodlužuje, ale pak se rychle zkracuje	Jde o řízené objevování, žák se naučí nejen, jak řešit úlohy tohoto typu, ale obecněji, jak postupovat, aby nepotřeboval vnější řízení; výsledná činnost je relativně stabilní i v měnících se podmínkách, přenos je úspěšný i na velmi odlišné úkoly

Zdroj: Kulič, Psychologie řízeného učení, Akademia 1992

Další přístupy

Bespaľko, Berežnaja, (1976) se pokoušeli o obdobné znázorňování struktury náročnějšího a rozsáhlejšího učiva. Žák dostává před zahájením výuky určitého tématu pracovní list, tabulku strukturujícího učiva. Poslouchá učitelův výklad a samostatně tabulku doplňuje, takže na konci výuky má k dispozici přehledně strukturovaný pohled na učivo probraného tématu (in Čáp, 2007).

7.2 Novější přístupy ke strukturování učiva

Novější přístupy jsou bohatší na základy opírající se o teorii sémantické paměti, teorie učebních strategií, teorie umělé inteligence, teorie zpracování informací člověkem. Podle Kuliče (1996) cílem novějšího přístupu ke strukturování učiva je zlepšení učební strategie (žákovu činnost při výběru učiva, zapamatování, uchování v paměti a vybavování učiva), aby se kvalitativně zlepšily žákovy postupy při učení.

Příkladem novějších přístupů může být tematicky rozvržená hodina Českého jazyka a literatury na 1. stupni ZŠ. Jde o organizování znalostí při zapamatování a reprezentování znalostí v lidské paměti, především v sémantické paměti. Ta je nezbytná pro užívání jazyka. Organizuje poznatky člověka, které získává o slovech i dalších verbálních symbolech, jejich významech a souvislostech, o vazbách mezi slovy, o pravidlech a algoritmech pro práci se symboly, pojmy a vzájemnými vztahy.

Má-li se žák naučit učivo, má-li si dobře zapamatovat učivo, potom je výhodné, aby si je, dřív než se mu vůbec začne učit, nejprve rozumně uspořádal, seřadil, zorganizoval. Na 1. stupni ZŠ prakticky tuto část děla učitel.

7.3 Mapování – výhody a nevýhody

Různé zobecňující názvy skupin a přístupů ke strukturování učiva vedou, jak naznačuje Novák (1990), k souhrnnému označení: mapy pojmů, **pojmové mapy** pro výsledek a **pojmové mapování** pro činnost.

Výhody pro žáka

- Oproti tradičnímu výkladu učitele nebo učebnice, vizualizace, názorná grafická vyjádření vztahů mezi pojmy výrazně usnadňuje žákům a studentům pochopit učivo, překódování do podoby, která se lépe pamatuje, zapamatování učiva, rekonstruování učiva, pokud přibývají nové poznatky, speciální učební strategie, jak si v budoucnu poradit se situací, kdy se setkají s novým a složitým tématem, kterému se mají naučit.

- Novější přístupy ke strukturování učiva nutí žáka a studenta udržovat pozornost při čtení učebnic, studijního materiálu, při výkladu učitele. Vedou žáky a studenty k tomu, aby se naučili číst různými způsoby, aktivují poznávací procesy a ty typy paměti, které blokují mechanické memorování a podporují učení s porozuměním. Mění se také žákovy emoce. Pokud zvládne některou strategii, snižuje to žákovy obavy o strach, že nezvládne složitější a rozsáhlejší části učiva. Osvojené strategie podporují sebedůvěru do budoucna, uklidňují žáka i v situacích písemného nebo ústního zkoušení.

Výhody pro učitele

Podle Nováka (1990) můžeme výhody pro učitele shrnout do těchto okruhů na:

- využití při plánování učiva
- výkladu učiva
- sumarizování učiva
- testování
- zkoušení

Některé z přístupů ke strukturování učiva jsou dobře použitelné na všech typech škol při plánování učiva. Vizualizace učiva je užitečnou pomůckou pro výklad složitějších partií učiva. Je dobré žákům rozdat částečně vyplněné podklady pro výklad, které si žáci sami doplňují dalším důležitými pojmy a vztahy, obohacují je potřebnými detaily.

Nevýhody přístupů ke strukturování učiva

Přístupy ke strukturování učiva nejsou univerzálně použitelné. Jejich účinnost závisí na zvláštlostech učiva, studijního materiálu, žáků, učitelů, zkoušení a hodnocení. Pokud jde o učivo, není vhodné pro učivo malého rozsahu s jednoduchou strukturou. Tento typ přístupu učiva není pro žáky se značnými mezerami v předchozích znalostech a pro žáky preferující jiné přístupy. Dokonce strukturované učivo nemusí být vždy vhodné pro vynikající a velmi dobré žáky (brání se výcviku nových učebních strategií).

Jako příklad nám poslouží list pracovního sešitu, kde podle pokynů učitele žáci vyplňují nebo dosazují příslušné hodnoty strukturovaného učiva.

8 TYPY UČENÍ

F.Marton a R.Saljo zjistili, že existují dva odlišné přístupy k učení:

- povrchový, který se opírá především o pamětní učení, memorování, o rozšiřování počtu poznatků bez větší snahy dobrat se jejich smyslu, stavějící na mechanickém “biflování”
- hloubkový, rozumějící, který vychází ze snahy postihnout smysl učiva, porozumět mu, porozumět jevům a světu kolem sebe. (in Kret, 1995)

8.1 Jak určit učební typ

První zpracování podnětů mozkiem se odehrává ve zlomcích vteřiny. Nejdůležitější roli zde hrají smyslové orgány. Už od narození má každý člověk pro vnímání odlišné předpoklady. Proto se zdá smysluplné zjistit zvláštnosti a úroveň schopností vnímání ještě dříve, než se ve škole vůbec s učební činností začne.

Podle Vesterera (1993) je možné u dětí i dospělých rozlišovat čtyři hlavní formy vnímání a schopnost kombinovaného vnímání všech čtyřech způsobů současně.

- Sluchové vnímání (slyšel)
- Zrakové vnímání (viděl)
- Vnímání čtení (četl)
- Vnímání hmatem (ohmatal)

Při kombinovaném textu probíhá prezentace pojmů pro všechny čtyři způsoby vnímání současně. Test probíhá prostřednictvím předem připravených kontrolních karet, které zapojují všechna vnímání jak u dítěte, tak i u dospělého (in Kret, 1995).

Obr. 2: Test sluchového vnímání

1. TEST SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ

Pojmy: louka - 2 s; břicho - 2 s; kolo - 2 s; hvězda - 2 s; jazyk - 2 s; teta - 2 s; klavíro - 2 s; ježek - 2 s; šaty - 2 s; koule - 2 s.

Pokyn: „Přečtu vám teď postupně deset slov, dobře poslouchejte! Kývněte, prosím, hlavou, abych viděl, zda jste slovu porozuměli.“

Po přečtení uvedených slov v dvousekundových intervalech následuje další pokyn:

„Před vámi leží pracovní list s matematickými úlohami. Vypočítejte co nejrychleji tolik příkladů, kolik můžete.“

Na řešení příkladů mají žáci 40 sekund. Poté následuje další pokyn:

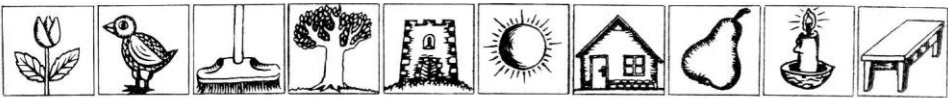
„Otočte pracovní list s příklady. Na druhé straně je napsáno slovo SLUCH. Napište k němu na řádek slova, která jsem vám předtím přečetl.“

Zdroj: Kret, 1995, s.31

Obr. 3: Test zrakového vnímání

2. TEST ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

Obrázkové karty (viz příloha)



Pokyn: „Ukážu vám teď postupně deset obrázků. Dobře si je prohlédněte. Kývněte, prosím, hlavou, abych viděl, že jste poznali, co je na každém obrázku.“
Po předvedení obrázků - opět v intervalu dvou sekund - následuje další pokyn:
„Pokračujte v řešení příkladů na pracovním listě. Budete-li mít všechny úlohy vypočítané před časovým limitem, můžete připsat a vyřešit své vlastní vymyšlené příklady.“
Na početní úlohy mají děti opět 40 sekund. Pak následuje další pokyn:
„Otočte pracovní list na druhou stranu. Ke slovu ZRAK napište na řádek názvy věcí, které jste viděli na obrázcích.“

Zdroj: Kret, 1995, s.31

Obr. 4: Test vnímání čtením

3. TEST VNÍMÁNÍ ČTENÍM

Karty se slovy (viz příloha)

MÍČ	ZMRZLINA	TRÁVA	UCHO	KOŠÍK
OBRÁZEK	PANENKA	JABLKO	RYBA	ZAJÍC

Pokyn: „Před vámi leží hromádka karet. Až řeknu: Začněte, teď, vezmete první kartu a rychle si potichu přečtete, co je na ní napsáno. Kývněte, prosím, hlavou, abych viděl, že jste tomu, co je na kartě napsáno, porozuměli. Podle mých dalších pokynů pak budete obracet a číst jednu kartu za druhou.
Začněte, teď! Další karta! Další karta! ... Poslední karta!“
Po přečtení slov na kartách, obrácených opět v odstupech po dvou sekundách, následuje znovu pokyn pro řešení početních příkladů a pak pro zapsání zapamatovaných slov na řádku se slovem ČÍST na zadní straně pracovního listu.

Zdroj: Kret, 1995, s.32

Obr. 5: Test vnímání hmatem

4. TEST VNÍMÁNÍ HMATEM

Pytel: Do velkého sáčku nebo pytle vložte kuželku, tužku, hřebík, kostku, kartu, gumu, kolíček na prádlo, kostku lega, klubíčko vlny, křidu.

Pokyn: „Zavřete, prosím, oči (event. zavázat oči). Položím teď před vás na stůl deset předmětů. Až řeknu: Začněte, teď, vezměte do ruky jeden předmět a strčte ho do pytle. Kývněte, prosím, hlavou, abych viděl, zda jste poznali, o jaký předmět šlo. Pak budete podle mých pokynů brát do rukou a uklízet do pytle jeden předmět za druhým.
Začněte, teď! Další předmět! Další věc! ... Poslední předmět!“
Předměty by měly být rozloženy na stole před dětmi tak, aby byly dobře dostupné a mohly být postupně odebírány v dvousekundových intervalech. Po ukončení této fáze testu (žáci mohou otevřít oči) následuje opět pokyn pro počítání a poté pro zapsání názvů předmětů do řádku ke slovu HMAT na zadní straně pracovního listu.

Zdroj: Kret, 1995, s.32

8.2 Učit se vyučovat jinak

Vyvážený poměr mezi teorií a praxí podle E.Sedlak (1990) je ústředním cílem a ideálem pro každého pedagoga. Stále platí stará moudrost: praxe a teorie nemohou dlouho jedna bez druhé dobře existovat. Nové formy učení se nevyvíjejí jen z každodenní učební činnosti. Je k tomu nezbytný sebevzdělávací proces, důkladný rozbor teoretických poznatků, týkající se učitelova vyučování a žákova učení. Jak dosáhnout optimálních podmínek?

- Zpracování a prezentace učiva by měly zohledňovat rozdílnou úroveň vnímání jednotlivých žáků
- Učební plány by měly poskytovat stejné šance na úspěšnost všem dětem
- Variabilnost prostorového řešení učeben by měla umožňovat mnohostranné sociální formy vyučování a mělo by být možné přizpůsobovat učebny různým učebním cílům (např. tréninkový životní prostor)
- Rodiče by se měli základními dispozicemi svých dětí nejen zabývat, ale kvůli lepším vztahům a komunikaci v rodině je spolu s dětmi i zkoumat
- Děti by měly mít možnost učit se s takovým učitelem, kteří respektují jejich základní dispozice, jejich motivaci a potřebu činnosti, jejich zvědavost, a kteří se snaží na těchto základech organizovat spontánní učení. (in Kret, 1995)

8.3 Spontánní učení

Zvláštní obtíž při učení působí skutečnost, že mezi učitelem a žáky existuje velký věkový rozdíl. Nejsnáze a nejefektivněji se dítě učí tehdy, když vůbec nepostřehne, že se učí. Možnosti realizace této formy učení jsou obsahem praktické části této práce.

Pro učení a vyučování ve škole se musíme nejprve zabývat otázkou, jak pracuje dětská paměť a jak pracuje paměť dospělého? Podmíněně vývojové rozdíly mezi žákem a učitelem je nutno brát na zřetel při plánování, realizaci, ale i při následném hodnocení vyučovacího procesu.

Rozdíly v žádném případě nespočívají v tom, že by paměť dítěte měla menší kapacitu než paměť dospělého. Přesto musíme při učení vycházet z faktu, že učební chování dětí ještě nedosáhlo konečného stupně možného vývoje. Spontánnímu učení

Ize krok za krokem děti navykat na vědomé učení a zavádět ho do vyučování. Spontánní učení je žádané. Dá se také označit za radostné učení.

8.4 Co vyžaduje optimální učení

V posledních letech se stal téměř zaklínacím slůvkem v pedagogické terminologii vedle slova „hra“ i výraz „otevřené učení“. Děti v krátké době přijmou tyto nové formy výuky za své a považují je za zcela samozřejmou věc. U rodičů a některých zástupců školských úřadů tato forma výuky je neakceptované. Rodiče by měli mít příležitost zažít tyto formy vyučování na vlastní kůži, aby je mohli přijmout.

Takzvané nové alternativní formy učení nejsou zdaleka tak nové a alternativní. V dějinách pedagogiky najdeme mnoho zásadních myšlenek a organizačních forem používaných dnes v „otevřeném učení“.

Otevřené učení je třeba chápat jako zvlášť široký pojem. Zahnuje i učení doma. Vyučovací činnosti učitele ve škole a učební činnosti žáka doma mají za následek „otevřené komunikace“ mezi rodičem (učiteli) a dětmi. Tato otevřená forma setkávání slouží k dosažení vzdělávacích a výchovných cílů závazných podle učebních plánů i určitá pružnost, otevřenost těchto cílů, aby bylo možné je pružně přizpůsobovat rychle se měnícím podmínkám současného světa.

9 HODNOCENÍ

Pravidelné hodnocení prospěchu žáků je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Může se uskutečňovat širokou škálou forem od pouhého nahlížení přes rameno žáků, písčících do sešitu, až po oficiální provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány. Existuje celá řada postupů, používaných pro hodnocení žáků a jimi dosahovaných výsledků. Každá z nich se vyznačuje specifickými metodami a technikami.

9.1 Cíle hodnocení

Hodnocení může sloužit řadě různých cílů. Nejčastěji z nich jsou následující:

- Hodnocení má být zpětnou vazbou o prospěchu žáků
Zpětná vazba umožňuje posoudit, jak úspěšně se daří vyučováním dosahovat zamýšlených výsledků.
- Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku
Hodnocení umožňuje žákům porovnat svůj výkon s očekávaným standardem. Poskytuje jim podrobné zpětnovazební informace k tomu, aby mohli odstranit nedostatky a zlepšit svou práci.
- Hodnocení má žáky motivovat
Hodnotící aktivity mohou být pro žáky pobídkou, aby si dobře zorganizovali svou práci a aby se učili tomu, co se po nich žádá, a tak uspěli při hodnocení. Tato pobídka může být založena na vnitřní motivaci, vnější motivaci nebo na vyvážení kombinace obou.
- Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamu o prospěchu
Pravidelná hodnocení umožňují vést záznamy o dlouhodobém vývoji žáka. Ty pak slouží jako podklad pro rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách každého jednotlivce, zejména pokud nastanou nějaké problémy.
- Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka
Speciální hodnotící postupy slouží k určení stupně prospívání žáka v určitém okamžiku. Tento prospěch může být základem pro vysvědčení.
- Hodnocení umožňuje posoudit žáka pro další učení

Hodnocení může sloužit jako ukazatel toho, zda jsou žáci připraveni pro určitý typ dalšího učení, zda je vhodná určitá forma vnitřní diferenciaci, zda se projevují určité učební obtíže nebo zda žáci zvládli předchozí učivo potřebné k tomu, aby bylo možno efektivně si osvojit učivo nové.

9.2 Typy hodnocení

Důsledkem existence množství rozdílných metod hodnocení, které dnes školy používají, je také značné množství pojmů, o kterých se v současné době mluví.

- **Formativní hodnocení**
Hodnocení zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáka. Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu.
- **Finální hodnocení**
Hodnocení, které stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku. Obvykle se provádí na konci vyučovacího období, na konci pololetí, na konci určitého počtu témat.
- **Normativní hodnocení**
Hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních. Hodnotíme-li jedničkou jako známku odpovídající výkonu nejlepších deseti procent žáků, znamená to, jak dobrá nebo špatná byla úroveň předvedených výkonů, desetina nejlepších žáků bude vždy hodnocena jedničkou.
- **Diagnostické hodnocení**
Speciálně se zaměřuje na odhalení učebních potíží a problémů žáků. Určité testy mohou sloužit pro odhalení konkrétních problémů.
- **Interní hodnocení**
Hodnotící činnosti navržené a vyhodnocované učiteli, kteří ve třídě průběžně učí.
- **Externí hodnocení**
Hodnotící činnosti, které navrhuje a často také vyhodnocují osoby působící mimo školu, např. namátková kontrola zvnějšku
- **Formální hodnocení**
Hodnocení, které následuje po předchozím upozornění žákům, že bude prováděno.
- **Závěrečné hodnocení**

Zakládá konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka na hodnocení, které bylo provedeno pouze na konci výuky předmětu, např. na konci školního roku, období atd.

- **Objektivní hodnocení**
Hodnotící činnosti a s nimi spojené metody známkování, které vykazují velmi vysokou shodu udělovaných známek mezi různými zkoušejícími.
- **Hodnocení průběhové**
Hodnocení činnosti, která právě probíhá. Hodnocení je založeno na přímém pozorování výkonů právě tehdy, kdy k nim dochází.
- **Hodnocení výsledku**
Hodnocení založené na hmatatelném výsledku práce, jako je písemná práce, projekt, kresba, model, pořízených pro tento účel (Kyriacou, 1991).

9.3 Hodnocení vyučování

U tohoto hodnocení se zajímáme o dva druhy otázek.

- Která hlediska vyučování je třeba hodnotit, aby bylo možno v budoucnu zlepšit vlastní práci?
- Jak nejlépe začít zlepšovat vlastní práci v oblasti, kde je změna potřebná?

Vedle dotazníků užívají mnozí učitelé k pozorování a hodnocení vyučování podrobně vypracované posuzovací škály. Mohou se lišit zejména v tom, zda je posuzovací škála normativní (nadprůměrný, průměrný, podprůměrný) nebo kriteriální (vztažená k věcnému měřítku, kdy pro každou oblast na posuzovací škále popisujeme projevy chování).

Neexistuje definitivní popis toho, co dohromady vytváří efektivní vyučování. Ať už jsou důvody, které nás vedou k hodnocení vlastní práce ve třídě, jakékoli, třeba v rámci nějakého systému sebehodnocení, používáme-li k tomu nějaký seznam kompetencí učitele a pracujeme-li podle nějakého posuzovacího schématu, v každém případě budeme muset získat a analyzovat podrobné informace o různých hlediscích našeho vyučování, pokud mají být plány pro další zlepšování založeny na systematickém rozboru současné praxe (Kyriacou, 1991).

*„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji,
nech mě to udělat a já pochopím.“*

Čínské přísloví

PRAKTICKÁ ČÁST

10 EMPIRICKÝ VÝZKUM

10.1 Předmět a cíl výzkumu

Předmětem našeho zájmu je úroveň a četnost využívání aktivizujících pomůcek a metod výuky českého jazyka na základních školách v Jihomoravském kraji.

Cílem výzkumu je zjistit:

- a) zapojenost učitelů do příprav aktivizujících vyučovacích hodin
- b) informovanost o aktivizujících pomůckách a metodách
- c) oblíbenost aktivizujících pomůcek a metod u učitelů.

Na základě analýzy výsledků dotazníků chceme upozornit na aktuální stav ve využívání aktivizujících metod a pomůcek učiteli českého jazyka ve vyučovacích hodinách.

Pro daný výzkumný projekt jsme si stanovili tyto **úlohy**:

- používají učitelé českého jazyka aktivizující pomůcky a metody?,
- jsou učitelé českého jazyka dostatečně informováni o aktivizujících pomůckách a metodách?
- je četnost používání aktivizujících metod a pomůcek ve výuce učitele českého jazyka dostatečná?

Za účelem zjištění odpovědí na výše uvedené výzkumné úlohy jsme si stanovili tyto následující **hypotézy**, které se pokusíme na základě získaných výsledků výzkumného šetření potvrdit (verifikovat):

Hypotéza H 1: více než 75 % učitelů českého jazyka používá aktivizující metody, pomůcky při výuce.

Hypotéza H 2: více jak 75 % učitelů českého jazyka považuje aktivizující metody a pomůcky za přínosné pro výuku.

Hypotéza H3: více jak 75 % učitelů českého jazyka zná problematiku aktivizujících metod a pomůcek

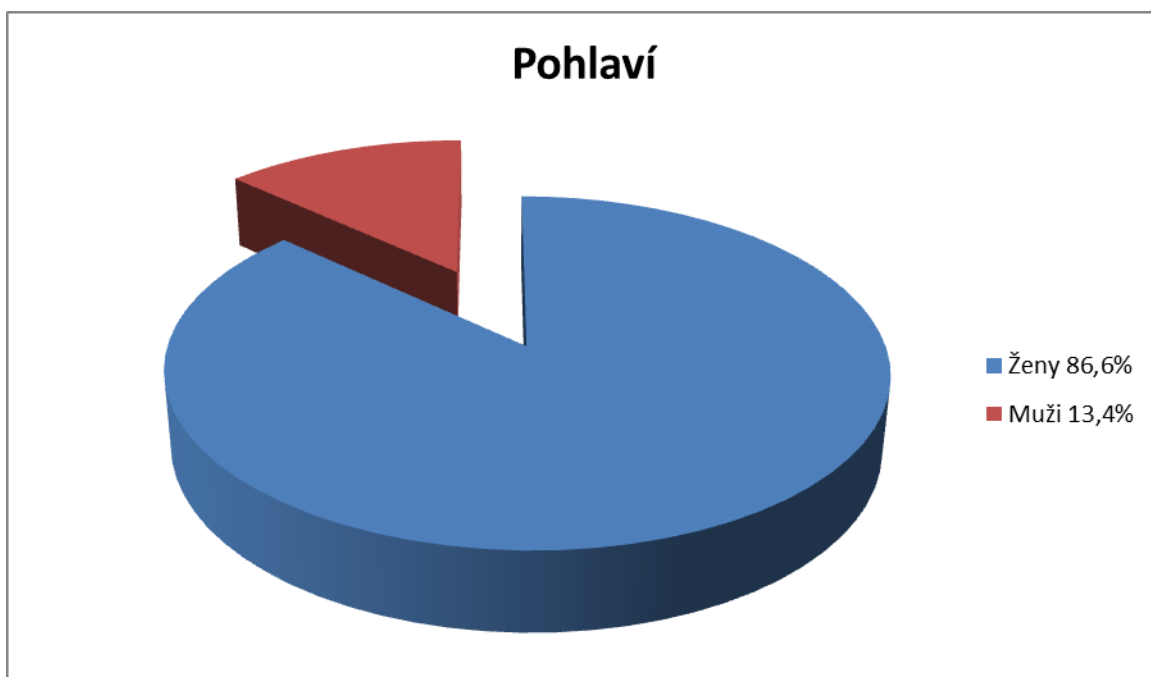
Hypotéza H4: více jak 75 % učitelů českého jazyka je názoru, že vedení jeho školy podporuje zavádění a používání aktivizujících metod a pomůcek do vyučovacích hodin.

Analýzou dostupných teoretických poznatků je možné většinu výše formulovaných hypotéz částečně **verifikovat**, případně vyvrátit. Avšak pro vyvození konkrétních výzkumných závěrů je nutné podrobit analýze další empirické poznatky, získané v rámci výzkumného šetření. Získané poznatky budou následně sloužit k celkovému hodnocení výše uvedených hypotéz a výzkumných úloh.

10.2 Popis zkoumaného souboru respondentů

Cílovou skupinou byli učitelé českého jazyka na prvním stupni základních škol. Z tohoto důvodu byli osloveni přímo učitelé českého jazyka základních škol, prostřednictvím e-mailového dopisu s žádostí o vyplnění dotazníku, který byl k dispozici on-line na vybrané webové stránce. Na zúčastnění se dotazníkového výzkumu měli respondenti více jak kalendářní týden. Vzhledem k početnému výzkumnému souboru lze usuzovat, že zvolená technika oslovení byla vhodná. Dotazník byl zcela anonymní, v první části vyplnili respondenti údaje jako je pohlaví a věk.

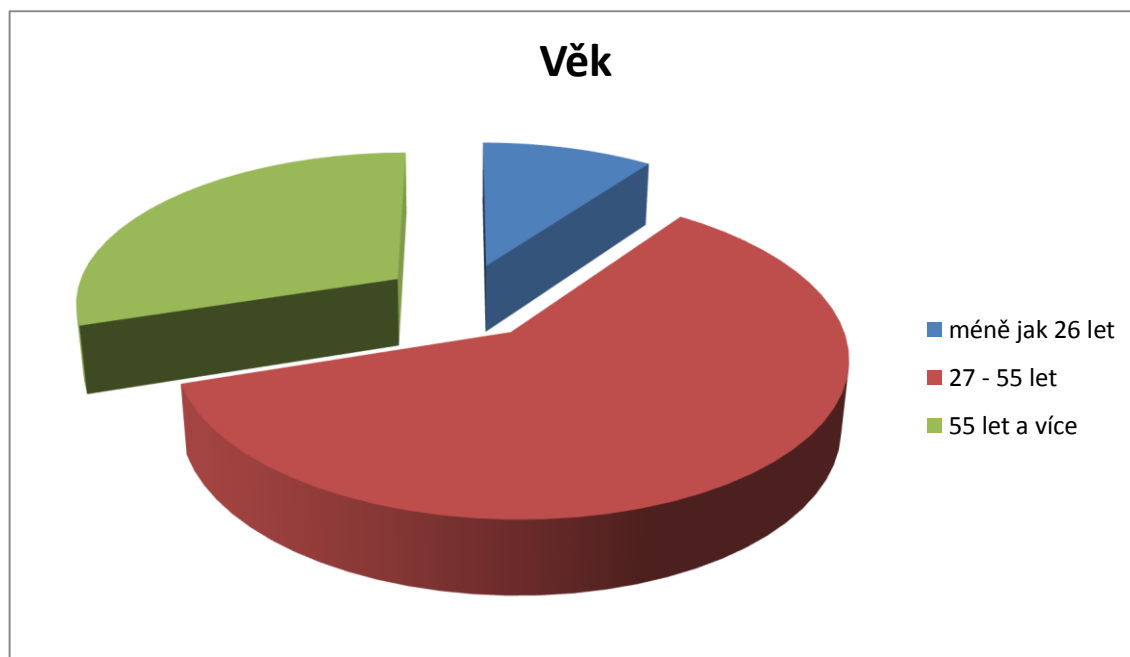
Graf 2: Pohlaví



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Dle vyhodnocených odpovědí v úvodní části vyplývá, že výzkumný soubor tvoří převážně ženy. Takový výsledek se dal předpokládat již podle celkového zastoupení žen a mužů v Českém školství. Ze 76 respondentů odpovídalo 66 žen (86,8 %) a 10 mužů (13,2 %).

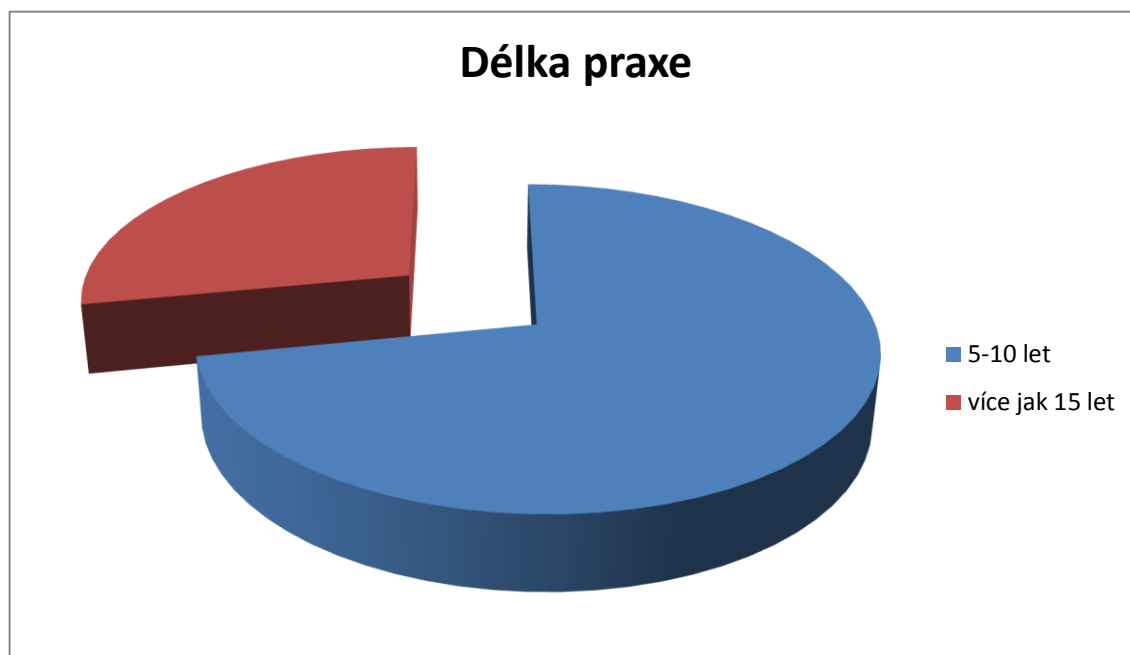
Graf 3: Věk



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Další otázka respondentů bylo zjištění jejich věkové struktury. Nejvíce respondentů 53 (70 %) se nachází ve věkové skupině 27 - 55 let. Nejmenší podíl tvoří věková skupina, méně jak 26 let, a to pouze 8 % respondentů.

Graf 4: Délka praxe



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Délka pedagogické praxe: Z výše uvedeného grafu vyplývá, že nejvíce zastoupenou skupinou jsou respondenti s délkou praxe 5 -10 let (62 %), dále respondenti s délkou praxe více jak 15 let (38 %).

10.3 Metodika a organizování výzkumu

Pro samotný výzkum byla s ohledem na výzkumný problém zvolena **kvantitativní metodologie** založená na dotazníkové metodě získávání dat. **Dotazník** popisuje Gavora (2000) jako techniku kladení otázek a získávání odpovědí písemnou formou.

Zajímavý je i názor Ferjenčíka (2000, s. 183) který uvádí, že „*dotazník v jeho základní podobě není nic jiného než standardizované interview předložené v písemné podobě*“. Největší výhodou dotazníku je možnost předložit ho značnému počtu respondentů, při zachování nízkých finančních nákladů na výzkum a vyhodnocení, získaná časová úspora a lepší analýza a shromáždění výzkumných dat.

Při získávání dat byl využit **stratifikovaný záměrný vývěr**, respondenti byli vybráni podle druhu vykonávané profese a místa výkonu povolání. Sběr dat probíhal v prosinci 2012 formou vytvořeného **online dotazníku** na internetové stránce

www.mojeanketa.cz. Učitelům českého jazyka ve zvoleném regionu byl rozeslán informační email s žádostí o vyplnění dotazníku, základními pokyny pro jeho vyplnění s příloženým odkazem na internetové stránky, kterých byl dotazník on-line k dispozici. E-mailové kontaktní adresy na učitele českého jazyka v daném regionu byly získány z veřejně přístupných údajů na webových stránkách základních škol.

Dotazník byl **administrován** individuálně na základě dobrovolnosti respondentů (za vyplnění dotazníku nebyla poskytována žádná odměna). Po zúčastněných respondentech nebyly požadovány žádné osobní údaje, podle kterých by je bylo možno následně identifikovat.

Dotazník je celkem uspořádán z 11 uzavřených otázek.

Harmonogram práce:

- 8/2012 – vypracování a odevzdání projektu bakalářské práce
- 9/2012 – odevzdání projektu bakalářské práce
- 9 – 10/2012 – studium teoretické části práce
- 10 – 12/2012 – zpracování teoretické části
- 12/2013 – příprava a vlastní výzkumné šetření
- 2/2013 – zpracování praktické části, odevzdání bakalářské práce

Po skončení vlastního výzkumného šetření bylo provedeno třídění a statistické zpracování. Výsledky výzkumu jsou zpracovány v programu Microsoft Excel a pro přehlednost prezentovány v jednotlivých grafech, event. tabulkách, opatřených řádným číslováním s ohledem na možnost odkazů v následujících částích práce. Zdrojem všech níže uvedených grafů a tabulek je vlastní výzkumné šetření.

10.4 Analýza výsledků

Na základě vyplněných dotazníků proběhlo vyhodnocení dat. Tyto údaje byly následně zpracovány. Pro lepší orientaci byl dotazník vyhodnocen po jednotlivých otázkách.

1. Jsou aktivizační metody součástí vaší výuky?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 1



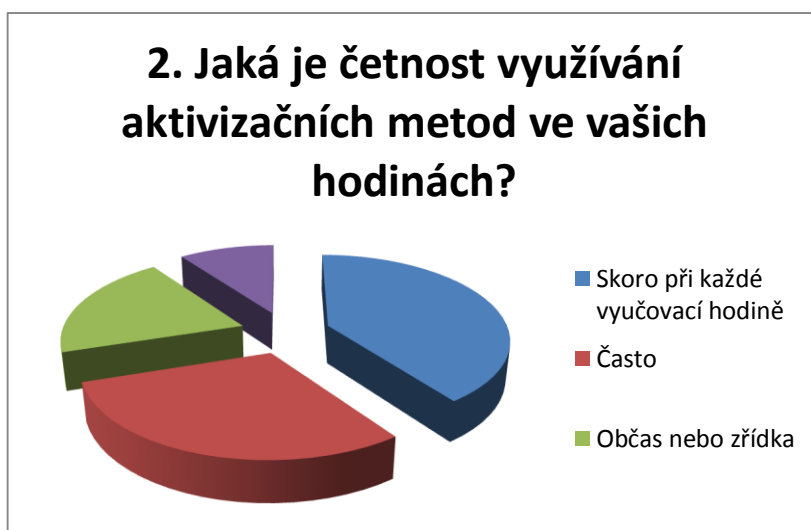
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z vyhodnocení otázky číslo jedna, zda aktivizační metody jsou součástí výuky českého jazyka respondentů odpovědělo kladně 90 % respondentů, zbylých 10 % respondentů aktivizační metody a pomůcky při výuce českého jazyka do svých hodin nezařazuje.

2. Jaká je četnost využívání aktivizačních metod ve vašich hodinách?

- a) Skoro při každé vyučovací hodině
- b) Často
- c) Občas nebo zřídka
- d) Velmi málo nebo nikdy

Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 2



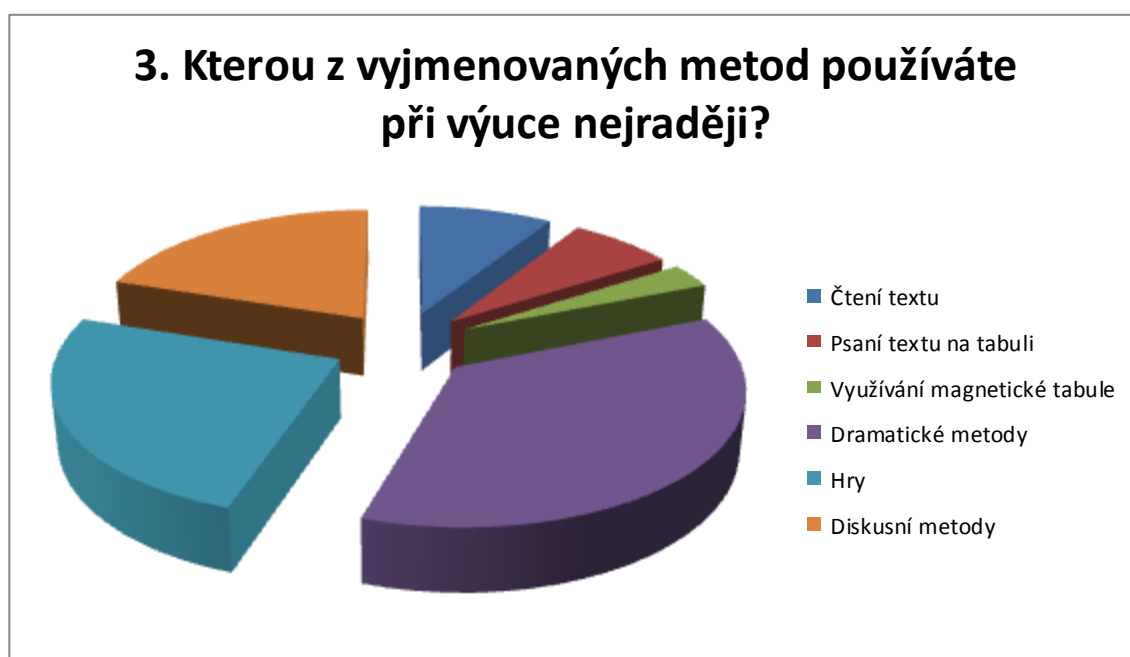
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Četnost využívání aktivizačních metod v hodinách oslovených učitelů českého jazyka je následující: skoro při každé vyučovací hodině odpovědělo 42 % respondentů, často je používána 34 % respondentů, občas nebo zřídka jí využívá 14% respondentů, velmi málo nebo nikdy jí využívá 10 % respondentů.

3. Kterou z vyjmenovaných metod používáte při výuce nejraději?

- a) Čtení textu
- b) Psaní textu na tabuli
- c) Využívání magnetické tabule
- d) Dramatické metody
- e) Hry
- f) Diskusní metody

Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 3



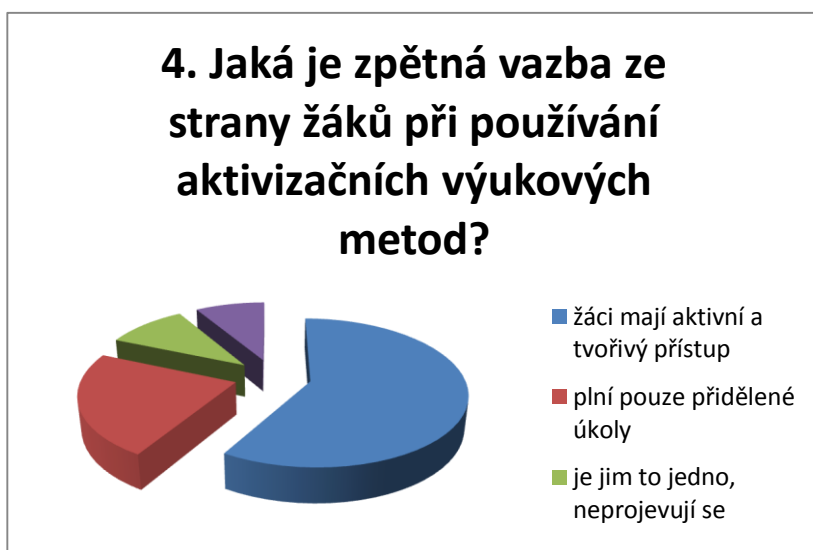
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z nabídnutých metod výuky označilo 36 % respondentů dramatické metody, dále 25 % hry, 20 % diskusní metody, 9 % čtení textu a nejméně oblíbené jsou čtení textu (9 %) a využívání magnetické tabule (7 %).

4) Jaká je zpětná vazba ze strany žáků při používání aktivizačních výukových metod?

- a) Žáci mají aktivní a tvořivý přístup
- b) Plní pouze přidělené úkoly
- c) Je jim to jedno, neprojevují se
- d) Odmítají spolupracovat

Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 4



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 47 % respondentů se domnívá, že po použití aktivizačních metod při výuce žáci mají aktivní a tvořivý přístup. Dalších 39 % se domnívá, že žáci plní pouze přidělené úkoly, 12 % respondentů uvedlo, že žáci se neprojevují a zbylých 2 % odmítá spolupracovat.

5) Tvoříte sami nové pomůcky a materiály pro aktivizační a názornou výuku žáků?

- a) Ne
- b) Ano, výjimečně
- c) Ano, obvykle
- d) Ano, neustále tvořím další pomůcky

Graf 9: Vyhodnocení otázky č. 5



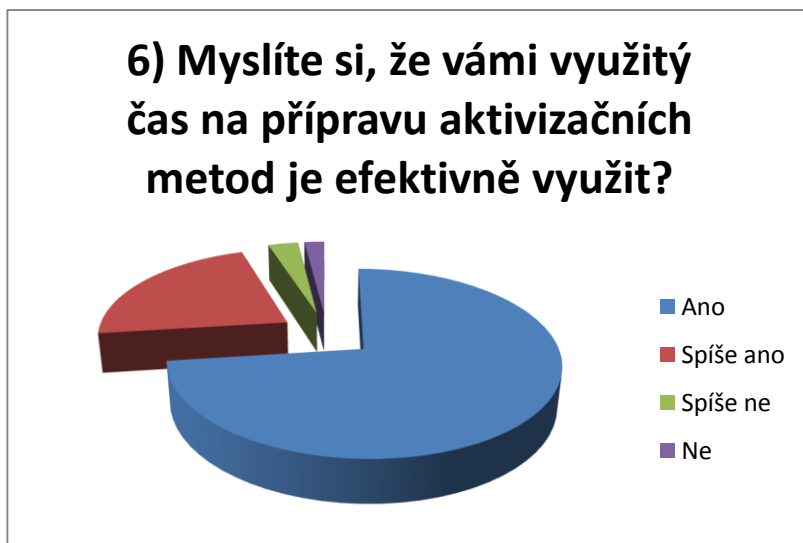
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Ze všech respondentů 74 % odpovědělo, že materiály pro aktivizační a názornou výuku žáků si tvoří sami. 26 % odpovědělo, že materiály si sami netvoří.

6) Myslíte si, že vámi využitý čas na přípravu aktivizačních metod je efektivně využit?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 6



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Celých 95 % respondentů si myslí, že čas vynaložený na přípravu aktivizačních hodin je efektivně využit. Zbýlých 5 % o tom přesvědčeno není.

7) Co je to aktivizační metoda výuky?

- a) Zapojení interaktivních pomůcek do výuky
- b) Zapojení dramatických prvků
- c) Výuka prostřednictvím PC
- d) Výuka prostřednictvím audiovizuálních prostředků

Graf 11: Vyhodnocení otázky č. 7



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Celých 52 % respondentů je přesvědčeno, že pod pojmem aktivizační výuka se nachází používání interaktivních pomůcek. 42 % se domnívá, že se jedná o zapojování dramatických prvků. Dalších 6 % si myslí, že jde o výuku prostřednictvím PC a nejmenší část z celkového počtu respondentů (2 %) vidí v tomto pojmu používání audiovizuálních prostředků ve výuce.

8) Co je to aktivizační pomůcka?

- a) Interaktivní tabule
- b) PC
- c) CD/DVD
- d) Pracovní sešity

Graf 12: Vyhodnocení otázky č. 8



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

80 % respondentů uvádí jako aktivizační pomůcku interaktivní tabuli, 10 % uvedlo PC, 8 % dotázaných respondentů uvádí jako aktivizační pomůcku pracovní sešit a zbylé 2 % bere CD/DVD jako aktivizační pomůcku.

9) Co je největším přínosem při používání aktivizačních metod a pomůcek?

- a) Provázanost učiva
- b) Větší vnímavost žáků
- c) Větší klid ve třídě
- d) Jednodušší příprava pedagoga na výuku

Graf 13: Vyhodnocení otázky č. 9



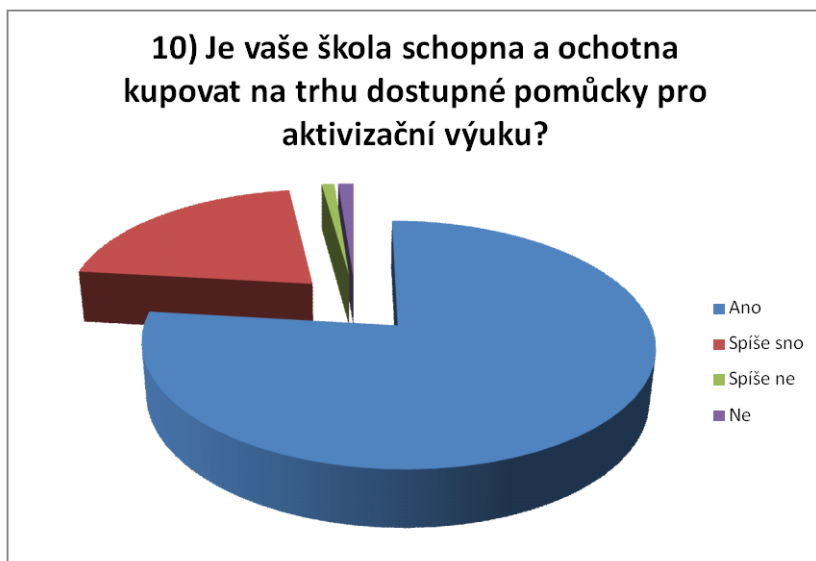
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Při vyhodnocování otázky číslo devět největší podíl respondentů (76 %) označil jako hlavní přínos při používání aktivizačních metod a pomůcek provázanost učiva. Dalších 21 % vidí přínos těchto metod ve větší vnímavosti žáků. Nejméně respondentů se domnívá, že přínosem používání aktivizačních metod a pomůcek je klid ve třídě (1 %) a jednodušší příprava pedagoga na výuku (2 %).

10) Je vaše škola schopna a ochotna kupovat na trhu dostupné pomůcky pro aktivizační výuku?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

Graf 14: vyhodnocení otázky č. 10



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Většina respondentů (98 %) odpověděla kladně na otázku, zda jejich škola je ochotna kupovat dostupné pomůcky. Záporná odpověď byla pouze u 2 % respondentů.

11) Dostává se vám od vedení vaší školy nabídek na vzdělávací akce zaměřené na nové trendy ve výukových hodinách?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

Graf 15: vyhodnocení otázky č. 11



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z celkového množství učitelů udává (92 %), že vedení jejich škol jim zprostředkovává vzdělávací akce, které jsou zaměřené na nové trendy ve výuce. Odpověď spíše ne uvedlo 5 % respondentů a 3 % uvedla, že nabídky na vzdělávací akce tohoto typu od vedení škol nedostávají.

10.5 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Na základě výsledků výzkumného šetření jsou níže uvedena konstatování týkající se verifikace, resp. vyvrácení, stanovených hypotéz.

Hypotéza - H 1: více než 75 % učitelů českého jazyka používá aktivizující metody, pomůcky při výuce.

Na základě zjištěných odpovědí respondentů se hypotéza H1 pro výzkumný soubor potvrdila. Takřka 90 % respondentů uvedlo, že aktivizační metody jsou součástí jejich výuky, 76 % respondentů uvedlo četnost využívání aktivizačních metod v jejich hodinách jako častou a skoro častou, 81 % respondentů uvedlo za nejoblíbenější metodu používanou při jejich výuce, metodu aktivizační. Hypotéza H1 je tedy verifikována – viz. vyhodnocení otázky 1, 2, 3.

Hypotéza - H 2: více jak 75 % učitelů českého jazyka považuje aktivizující metody a pomůcky za přínosné pro výuku.

Na vyhodnocených odpovědích respondentů lze konstatovat, že se hypotéza H2 pro výzkumný soubor potvrdila. Více než 86 % respondentů potvrdilo, že žáci na základě zpětné vazby při používání aktivizačních výukových metod mají aktivní a tvořivý přístup a plní přidělené úkoly, celých 95 % respondentů si myslí, že čas vynaložený na přípravu aktivizačních hodin je využit efektivně. Hypotéza H2 je tedy verifikována – viz. vyhodnocení otázky číslo 4, 6.

Hypotéza - H3: více jak 75 % učitelů českého jazyka zná problematiku aktivizačních metod a pomůcek

Na základě zjištěných informací lze konstatovat, že se hypotéza H3 pro výzkumný soubor potvrdila. Celých 74 % respondentů uvedlo, že si tvoří materiály pro aktivizační a názornou výuku žáků sami, na otázku co je to aktivizační metoda výuky správně odpovědělo 96 % respondentů, že se jedná o zapojení interaktivních pomůcek a dramatických prvků do výuky, na otázku co je to aktivizační pomůcka správně odpovědělo 88 % respondentů, když uvedlo, že pod tímto pojmem můžeme hledat interaktivní tabuli či pracovní sešit, celých 97 % respondentů správně uvedlo, že největším přínosem při používání aktivizačních metod a pomůcek by mělo být provázanost učiva a větší vnímavost žáků. Hypotéza H3 je tedy verifikována – viz. vyhodnocení otázky číslo 5, 7, 8, 9.

Hypotéza - H4: více jak 75 % učitelů českého jazyka je názoru, že vedení jeho školy podporuje zavádění a používání aktivizujících metod a pomůcek do vyučovacích hodin.

Na základě vyhodnocených odpovědí lze konstatovat, že hypotéza H4 pro výzkumný soubor potvrdila. 98 % respondentů uvádí, že jejich škola je ochotna kupovat dostupné pomůcky, 92 % respondentů udává, že vedení jejich škol jim zprostředkovává vzdělávací akce, které jsou zaměřené na nové trendy ve výuce. Hypotéza H4 je tedy verifikována – viz. vyhodnocení otázek číslo 10, 11.

10.6 Diskuse a závěry pro praxi

Výzkum si kladl za cíl především zjistit, jaká je zapojenost učitelů do příprav aktivizačních vyučovacích hodin českého jazyka, jaká je informovanost mezi učiteli o aktivizačních pomůckách a metodách a jaká je oblíbenost aktivizačních pomůcek a metod u učitelů. Výzkumný soubor tvořili učitelé českého jazyka na základních školách v regionu Jihomoravského kraje. Výzkum byl uskutečněn za využití dotazníkové výzkumné metody. Byly zpracovány dotazníky získané celkem od 76 respondentů.

10.6.1 Diskuse

Musíme si uvědomit, že výsledky výzkumu nelze zobecnit na všechny učitele, každý vyučovací předmět umožňuje jiné množství variací vedení vyučovací hodiny, proto je toto dotazníkové šetření zaměřeno pouze na skupinu respondentů učitelů českého jazyka v regionu Jihomoravského kraje, ale díky jednoznačnému zaměření na tento vyučovací předmět pro nás jsou právě tyto získané údaje směrodatné pro výuku českého jazyka. Dotazníkové šetření přineslo zajímavé výsledky, kterými se zde budeme podrobněji zabývat.

Hned v úvodu diskusní části práce musíme poukázat na nepoměr mužů a žen ve výzkumném souboru. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 66 žen a 10 mužů, tento nepoměr ve výzkumném souboru je odůvodnitelným, protože odráží situaci ve školství. Nejvíce respondentů (70 %) bylo ve věkovém rozmezí 27-55 let. Nejvíce zastoupenou kategorií respondentů dle praxe byla 5-10 let praxe, tuto dobu praxe uvedlo 62 % respondentů.

Pro výzkumné šetření bylo stanoveno několik hlavních výzkumných úloh. První úloha byla zaměřena na to, zda učitelé českého jazyka používají aktivizační pomůcky a metody. Podle dostupných výsledků lze konstatovat, že učitelé českého jazyka

aktivizační pomůcky a metody používají. O tomto faktu svědčí zjištěné výsledky, podle kterých takřka 90 % respondentů uvedlo, že aktivizační metody jsou součástí jejich výzkumy a pouze 10 % tyto metody do výuky nezařazuje. 76 % respondentů uvedlo četnost využívání aktivizačních metod v jejich hodinách jako častou a skoro častou, z toho 42 % skoro při každé vyučovací hodině, často je používá 34 %, občas nebo zřídka 14 % respondentů a je zajímavé, že na prvním stupni základních škol, je 10 % respondentů, kteří udávají, že aktivizační metody a prostředky používají velmi málo nebo vůbec nikdy, odpověď na tuto otázku potvrzuje i odpověď na otázku číslo 1., kdy 10 % respondentů uvedlo, že aktivizační metody a pomůcky do svých vyučovacích hodin nezařazuje.

Necelých 80 % respondentů uvedlo za nejoblíbenější metodu používanou v jejich výuce metodu aktivizační. Z nabídnutých metod výuky označilo 36 % respondentů dramatické metody, dále 25 % hry, 20 % diskusní metody, 9 % čtení textu a využívání magnetické tabule 7 %. Z těchto údajů lze rozpoznat, že většina učitelů se zaměřuje na aktivizační metody výuky.

Podle výše uvedených výsledků lze konstatovat, že učitelé českého jazyka aktivizační pomůcky a metody používají.

Druhá hlavní výzkumná úloha zjišťovala, zda jsou učitelé českého jazyka dostatečně informováni o aktivizačních pomůckách a metodách. Celých 94 % respondentů správně rozpoznalo aktivizační metodu výuky. Takřka 88 % respondentů uvedlo správně interaktivní tabuli a pracovní sešity, jako aktivizační pomůcky, pouze 12 % zařadilo mezi tyto pomůcky mylně PC a CD/DVD.

Zajímavé byly výsledky odpovědi na otázku číslo 9, kdy 76 % respondentů jako hlavní přínos při používání aktivizačních metod a pomůcek, uvedlo provázanost učiva, 21 % vidí přínos ve větší vnímavosti žáků, ale mezi respondenty se našli i takový učitelé, kteří jsou názoru, že hlavním přínosem aktivizačních metod a pomůcek je klid ve třídě (1 %) a jednodušší příprava pedagoga na výuku (2 %).

O tom, že jsou učitelé dostatečně informováni o aktivizačních pomůckách a metodách svědčí i fakt, že celkem 74 % odpovědělo, že materiály pro aktivizační a názornou výuku žáků si tvoří sami.

Velmi příznivé je i zjištění, že z celkového množství učitelů 92 % udává, že vedení jejich škol zprostředkovává vzdělávací akce, které jsou zaměřené na nové trendy ve výuce a dokonce 98 % z celkového počtu respondentů odpovědělo kladně na otázku, zda jejich škola je ochotna investovat do aktivizačních pomůcek.

Podle těchto odpovědí lze konstatovat, že jsou učitelé českého jazyka dostatečně informováni o aktivizačních pomůckách a metodách.

Poslední hlavní výzkumná úloha zjišťovala, zda je dostatečná četnost používání aktivizačních metod a pomůcek ve výuce učitele českého jazyka. Tyto metody a pomůcky zařazuje do skoro každé vyučovací hodiny 42 % respondentů, často je používána 34 % respondentů, občas nebo zřídka ji využívá 14 % respondentů, velmi málo nebo nikdy ji využívá 10 % respondentů. Když budeme sumarizovat údaje s častým užíváním, zjistíme, že 76 % respondentů aktivizační metody a pomůcky ve svých vyučovacích hodinách českého jazyka využívá často. Ale musíme také upozornit, že 10 % respondentů uvedlo malé nebo dokonce žádné užívání aktivizačních metod a pomůcek, což na prvním školy základní školy je nedostatečné.

10.6.2 Závěry pro praxi

Na základě shromážděných poznatků v teoretické části této práce se jasně potvrdilo, že používání aktivizačních metod a pomůcek ve výuce je přínosem jak pro žáky, tak i pro samotné učitele. Dle Informací získaných z dotazníkového šetření, můžeme konstatovat, že úroveň používání aktivizačních metod a pomůcek ve vyučovacích hodinách učitelů českého jazyka na prvním stupni základních škol v regionu Jihomoravského kraje je uspokojivá. Tímto doporučujeme vedení škol pokračovat v současném trendu podpory těchto nových metod a nadále podporovat učitele v jejich užívání a napomáhat jim v tomto úsilí investicemi do kvalitních moderních pomůcek, které právě zapojují hru a práci do procesu učení.

Dále doporučujeme vedení škol, aby pokračovali v zajišťování vzdělávacích akcí pro učitele, na kterých získají informace a poznatky o nových směrech v problematice aktivizačních metod a pomůcek, které pak mohou přenést do své praxe.

Vzhledem k tomu, že většina učitelů uvedla, že si přípravy na vyučovací hodiny vedené aktivizační metody připravuje sama a z teoretických poznatků vyplynula větší časová a duševní náročnost přípravy, doporučuje se vedení škol, aby zajistilo širší spolupráci mezi samotnými učiteli a výměnu přípravných materiálů a tím učitelům zvětšili časový prostor pro samotnou duševní přípravu na tyto hodiny.

Ve vztahu k samotným učitelům českého jazyka na prvním stupni základních škol doporučujeme nadále pokračovat v jejich úsilí při snaze obohatit, provázat a zpestřit výuku žákům pomocí aktivizačních metod a pomůcek. Právě na prvním stupni základních škol je potřeba zajistit zdárný přechod žáků z předškolních zařízení do školního prostředí a jak vyplynulo ze získaných poznatků v teoretické části této

bakalářské práce, aktivizační metody a pomůcky tento přechod ulehčují a zpříjemňují jak žákům, tak samotným učitelům.

Taktéž doporučujeme učitelům diskutovat s vedením školy o rozšiřování těchto metod investicemi do nejnovějších aktivizačních pomůcek a spolupracovat s ostatními učiteli při tvorbě učebních osnov, aby byla zajištěna provázanost učiva. Dále doporučujeme sdílet s ostatními kolegy ve škole přípravy na hodiny a tím si zajistit dostatečný časový prostor na vlastní duševní přípravu, protože právě při aktivizačních metodách výuky je dle teoretických poznatků psychická pohoda učitele důležitá pro správný chod vyučovací hodiny.

Je nutné dbát na neustálé sebevzdělávání a získávání nových informací o trendech ve vedení výuky hlavně vzdělávacími akcemi, na kterých se nejen účastníci obohatí o nové informace a postupy od školitelů, ale i získají zkušenosti od kolegů z jiných škol.

Jako jedno z nejdůležitějších doporučení, podloženo právě teoretickou částí této práce, je získávání a analyzování zpětné vazby od samotných žáků, jedině tak se dá posoudit efektivita výuky.

ZÁVĚR

Téma bakalářské práce „Hra, učení a práce jako druh lidské činnosti ve vývoji osobnosti“ bylo vybráno záměrně s ohledem na dlouhodobý osobní i profesní zájem o problematiku zvyšování efektivnosti výuky pomocí aktivizačních metod a pomůcek. Výhody jejich využívání v rámci vyučovacích hodin jsou jednoznačně potvrzeny názory odborníků.

Práce si kladla za cíl popsat problematiku vyučovacích metod a hodnocení, výhody aktivizačních pomůcek a metod jak pro učitele tak i samotné žáky a poukázat na možné rozdíly při jejich používání v rámci výuky.

Praktická část vychází z potřeby zjistit skutečný stupeň využívání aktivizačních pomůcek a metod učiteli přímo v praxi, proto je zaměřena na dotazníkový výzkum v souboru respondentů, skládajícího se z učitelů českého jazyka na prvním stupni základních škol v regionu Jihomoravského kraje. Pomocí tohoto výzkumu jsme se pokusili nalézt úroveň využitelnosti aktivizačních metod a pomůcek ve vyučovacích hodinách. Tento výzkum se snaží zjistit jaká je zapojenost učitelů do příprav aktivizačních vyučovacích hodin, jaká je informovanost o aktivizačních pomůckách a metodách a oblíbenost aktivizačních pomůcek a metod u učitelů.

Na základě analýzy výsledků dotazníkového šetření jsme následně upozornili na problémy, které zabraňují širšímu využívání aktivizačních pomůcek a metod v praxi. Tyto výsledky, podložené názory respondentů z řad učitelů, můžou být využity managementem škol, při vytváření výukových koncepcí.

V teoretické části jsou popsány definice hry, učení a práce z pohledu základních druhů lidské činnosti. Dále jsme se věnovali člověku jako nedílné součásti těchto činností a ovlivňujícím aspektům. Pro přiblížení se tématu výuky, bylo zapotřebí si vysvětlit strukturu a vývoj osobnosti člověka. Dále jsme se zabývali výchovou a vymezili si učení ve školním kontextu. Důležitá část teoretické části této práce se zabývá vyučovací a učební strategií, popisuje starší přístupy ke strukturování učiva, ale hlavně přibližuje novější způsoby, upozorňuje na konkrétní výhody a nevýhody jednotlivých učebních strategií. V posledních kapitolách teoretické části jsou popsány jednotlivé učební typy a způsoby hodnocení.

V praktické části jsou shrnuty výsledky provedeného výzkumného šetření, kde na základě analýzy výzkumných dat, verifikace stanovených hypotéz a následující diskusní části můžeme konstatovat, že stanové cíle práce byly naplněny a zodpovězeny hlavní výzkumné otázky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- CANGELOSI, J. *Strategie řízení třídy*. Praha : PORTÁL, 2000. ISBN 80-7178-406-0
- ČÁP, J. *Obecná psychologie*. Praha : PORTÁL, 1992. ISBN 80-04-26627-4
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : PORTÁL, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-8586-615-3
- DOLEŽALOVÁ, A., PROCHÁZKOVÁ, E. *Metodický průvodce k živé abecedě, slabikáři a písmenkám*. Brno : NOVÁ ŠKOLA, 2009. ISBN 80-7289-112-x
- DOLEŽALOVÁ, A., PROCHÁZKOVÁ, E. *Slabikáři pro 1. ročník základní školy*. Brno : NOVÁ ŠKOLA, 2009. 978-80-7289-104-7
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha, Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha : PORTÁL, 1997. ISBN 80-717-8120-7
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno, Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : PORTÁL, 1996. ISBN 80-7178-022-7
- KRET, E. *Učíme (se) jinak*. Praha : PORTÁL, 1995. ISBN 80-7178-030-8
- MULLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : VUP, 2001. ISBN 80-244-0231-9
- NOVÁČKOVÁ, O. *Živá abeceda pro 1. ročník ZŠ – Duhová řada*. Brno : NOVÁ ŠKOLA, 2010. ISBN 978-80-7289-118-4
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času*. Praha : PORTÁL, 2002. ISBN 80-7178-711-6
- SOUČEK, R. *Psychologie všeobecná*. Brno : BARVIČ & NOVOTNÝ, 1924. Bez ISBN

Seznam použitých internetových zdrojů

KOHOUTEK, Rudolf. [online]. 2012 [cit. 2013-02-27]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1207>

[online]. [cit. 2013-02-27]. Dostupné z: <http://pfyziolfup.upol.cz/castwiki/?p=1459>

[online]. [cit. 2013-02-27]. Dostupné z: <http://www.spirxpert.com/refvalueschild3.htm>

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Eysenckova dimenzionální klasifikace temperamentu	19
Obrázek 2: Test sluchového vnímání.....	39
Obrázek 3: Test zrakového vnímání	40
Obrázek 4: Test vnímání čtením	40
Obrázek 5: Test vnímáním hmatem.....	41

Seznam grafů

Graf 1: Vývojová stádia.....	22
Graf 2: Pohlaví.....	47
Graf 3: Věk.....	48
Graf 4: Délka praxe.....	49
Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 1.....	51
Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 2.....	52
Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 3.....	53
Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 4.....	54
Graf 9: Vyhodnocení otázky č. 5.....	55
Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 6.....	56
Graf 11: Vyhodnocení otázky č. 7.....	57
Graf 12: Vyhodnocení otázky č. 8.....	58
Graf 13: Vyhodnocení otázky č. 9.....	59
Graf 14: Vyhodnocení otázky č. 10	60
Graf 15: Vyhodnocení otázky č. 11	61

Seznam tabulek

Tabulka 1: Struktura hlavních pojmů tématu.....	35
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Slabikář českého jazyka pro 1. ročník základní školy	I
Příloha B – Pracovní sešit českého jazyka pro 1. ročník základní školy.....	IV
Příloha C – Praktická ukázka aktivního vyučování na koberci.....	VI
Příloha D – Dotazník.....	VII

PŘÍLOHY

Příloha A – Slabikář českého jazyka pro 1. ročník základní školy.

m M



míč



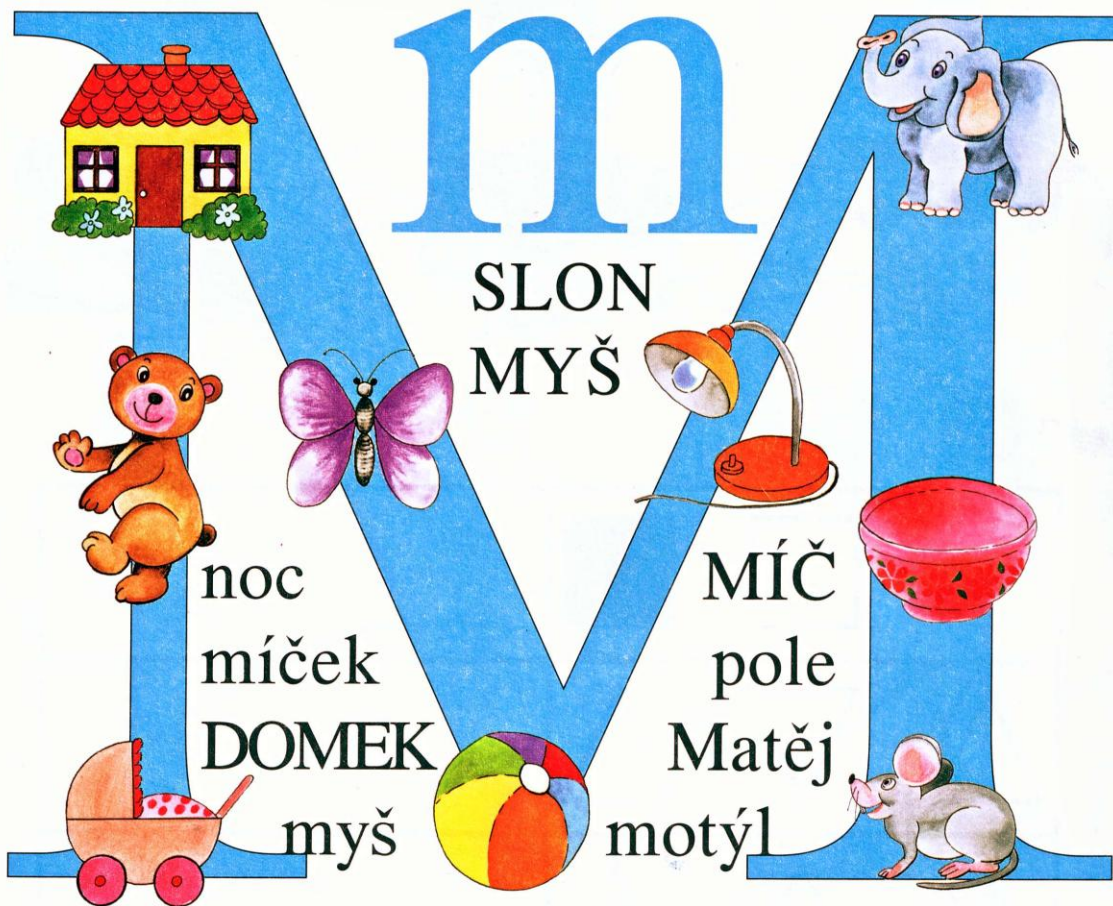
Marek



máma



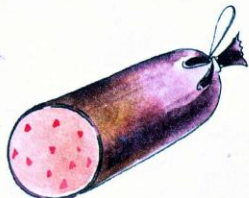
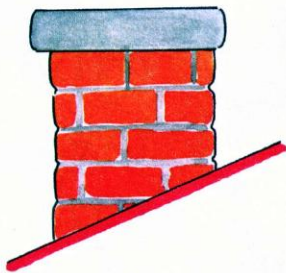
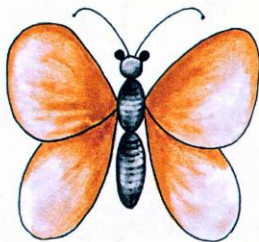
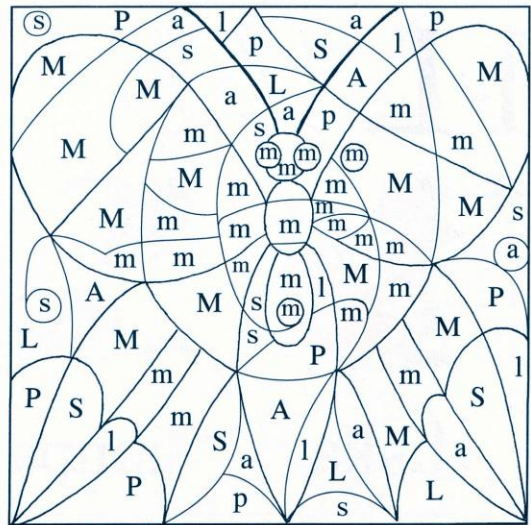
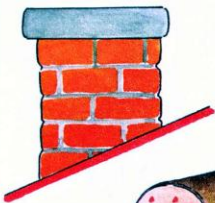
dům



✿ maminka mísa smrk Máša Marek

Převzato z Nakladatelství Nová škola - M živá abeceda pro 1. ročník základní školy.

m M



--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Převzato z Nakladatelství Nová škola - M živá abeceda pro 1. ročník základní školy.

M m

M m



Míla



míč



meloun



mašle



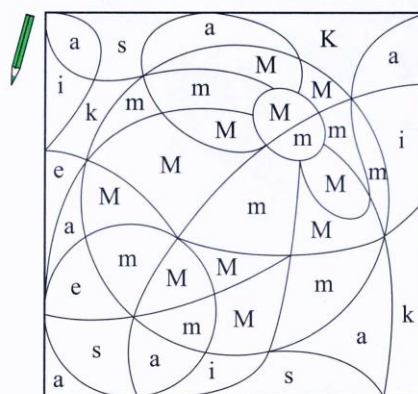
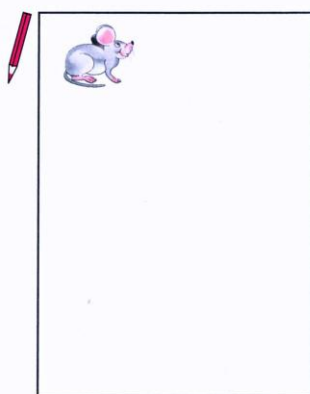
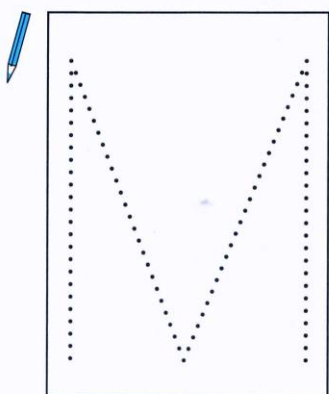
mušle



Mám malého medvídka
a mám ho moc rád.
Ten můj malý medvídek
je můj kamarád.



M M m M m n M n m M
N M m u m M Z m M n



Příloha B – Pracovní sešit českého jazyka pro 1. ročník základní školy.

Malá miska - na ní máček
přichystaný na koláček.
Malá myška řekne: Mňam,
už ten máček v bříše mám.



1. Písmena vymaluj a vymodeluj. 2. Vyznač, kde slyšíš hlásku m.

M m



M

□ □ □



E

A

□ □ □

3. Postupuj podle zadání na str. 6, cv. 3, ale rozlišuj hlásku a písmeno m. Vyznač počet slabik a doplň písmena.

 M	 □	 □	 □	 □
 □	 □	 □	 □	 □
 □	 □	 □	 □	 □

4. Písmena M m dej do červeného kroužku. Makovici, v níž přečteš všechna písmena správně, si vymaluj.

é A u m
M M í e
i u o a m
m M M

i
m E M
M m í e m u
m o M a M

Převzato z Nakladatelství Nová škola - M živá abeceda pro 1. ročník základní školy.

1. Čti slabiky a rozlož je. Naznač hnízdo dlaněmi a ukaž, jak ptáčky vylétí.

2. Připoj obrázek ke slabice. Vyhledej tyto slabiky složené z malých písmen. O obrázcích pověz věty.

MÁ	MÍ	MO	ME	MU	MA	MI

Metodická poznámka: Slabiky nacvičujeme jako celek. „Čteme“ obrázek: malina - MA, maminka - MA, miminko - MI, motýl - MO, meloun - ME, muchomůrka - MU. Po důkladném procvičení se žáci pokusí číst slabiky i bez obrázků. Každý žák využívá obrázky tak dlouho, jak potřebuje. S demonstračními kartami ALTER můžeme hrát hru Hledej kamaráda. Obdobný postup je i u nácvičku slabik s ostatními souhláskami.

Příloha C – Praktická ukázka aktivního vyučování na koberci.



skládání slova s uzavřenou slabikou = mo-týl, přičemž týl je uzavřená slabika



trénování čtení slabik s novým písmenem

Příloha D – Dotazník

1. Jsou aktivizační metody součástí vaší výuky?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

2. Jaká je četnost využívání aktivizujících metod ve vašich hodinách?

- a) Skoro při každé vyučovací hodině
- b) Často
- c) Občas nebo zřídka
- d) Velmi málo nebo nikdy

3. Kterou z vyjmenovaných metod používáte při výuce nejraději?

- a) Čtení textu
- b) Psaní textu na tabuli
- c) Využívání magnetické tabule
- d) Dramatické metody
- e) Hry
- f) Diskusní metody

4. Jaká je zpětná vazba ze strany žáků při používání aktivizujících výukových metod?

- a) Žáci mají aktivní a tvořivý přístup
- b) Plní pouze přidělené úkoly
- c) Je jim to jedno, neprojevují se
- d) Odmítají spolupracovat

5. Tvoříte sami nové pomůcky a materiály pro aktivizující a názornou výuku žáků?

- a) Ne
- b) Ano, výjimečně
- c) Ano, obvykle
- d) Ano, neustále tvořím další pomůcky

6. Myslíte si, že vámi využitý čas na přípravu aktivizujících metod je efektivně využit?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

7. Co je to aktivizační metoda výuky?

- a) Zapojení interaktivních pomůcek do výuky
- b) Zapojení dramatických prvků
- c) Výuka prostřednictvím PC
- d) Výuka prostřednictvím audiovizuálních prostředků

8. Co je to aktivizační pomůcka?

- a) Interaktivní tabule
- b) PC
- c) CD/DVD
- d) Pracovní sešity

9. Co je největším přínosem při používání aktivizujících metod a pomůcek?

- a) Provázanost učiva
- b) Větší vnímavost žáků
- c) Větší klid ve třídě
- d) Jednodušší příprava pedagoga na výuku

10. Je vaše škola schopna a ochotna kupovat na trhu dostupné pomůcky pro aktivizující výuku?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

11. Dostává se vám od vedení vaší školy nabídek na vzdělávací akce zaměřené na nové trendy ve výukových hodinách?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Martin Valný

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Hra, učení a práce jako druh lidské činnosti ve vývoji osobnosti

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 60

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů českých použitých zdrojů: 15

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 3

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Kornel Čajka, CSc.