

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav pedagogiky a sociálních studií**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Lucie Buchtová

Návrh učebního textu do předmětu Pedagogika na vybraných středních školách

Olomouc 2016

vedoucí práce: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne:

.....

podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Jitce Plischke, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky a trpělivost, kterou mi během této práce poskytla.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lucie Buchtová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Návrh učebního textu do předmětu Pedagogika na vybraných středních školách
<b>Název v angličtině:</b>	Draft of learning text into subject Pedagogy on chosen high schools
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá vytvořením učebního textu do předmětu Pedagogika. Část teoretická je zaměřena na definování vybraných didaktických kategorií. Práce je zaměřena na oblast učiva s návazností na systém kurikulárních dokumentů, cíle a jejich taxonomie, učební úlohy a výukové metody. Cílem diplomové práce je předložit a prezentovat vybrané kategorie obecné didaktiky, které vytváří teoretické pozadí pro informace zpracované v praktické části. Cílem diplomové práce je vytvořit učební text v podobě pracovních listů. Dílčím cílem je vytvoření obsahové analýzy běžně dostupných učebnic pro vyučovací předmět Pedagogika a rámcových vzdělávacích programů.
<b>Klíčová slova:</b>	Pedagogika, speciální pedagogika, didaktika, učební text, pracovní listy, střední škola
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with creation of textbook for learning into subject Pedagogy. The theoretical part is focused on definiton of chosen didactics categories. The thesis is focused on subject matter with links to the System of Curricular Documents, learning goals and their taxonomies, learning tasks and teaching methods.Objective of the diploma thesis is to present chosen categories of general didactics which creates theoretical outline for informations processed in the practical part. Goal of diploma thesis is to create learning text in the form of worksheets. Partial goal is make to content analsis of available textbooks for Pedagogy and Framework educations programmes.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Pedagogy, special education, didactics, learning text, worksheets, high school

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	16
<b>Rozsah práce:</b>	95 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

# OBSAH

ÚVOD.....	8
1 Učivo a kurikulární dokumenty.....	10
1.1 Definice učiva.....	10
1.2 Struktura učiva.....	10
1.2.1 Vědomosti .....	11
1.2.2 Dovednosti .....	11
1.2.3 Hodnoty a vlastnosti člověka .....	12
1.3 Didaktická analýza učiva.....	12
1.4 Kurikulární dokumenty českého školství .....	13
1.5 Systém kurikulárních dokumentů.....	15
1.5.1 Národní úroveň.....	15
1.5.2 Školní úroveň .....	16
1.6 Vybrané pojmy .....	17
2 Výukové cíle.....	18
2.1 Definice cíle.....	18
2.2 Hierarchie cílů .....	20
2.3 Taxonomie .....	20
3 Učební úlohy .....	24
3.1 Definice učebních úloh.....	24
3.2 Využití učebních úloh ve výuce .....	25
3.3 Druhy učebních úloh .....	26
3.4 Parametry učební úloh .....	28
3.4.1 Obsahový parametr .....	28
3.4.2 Stimulační/motivační parametr .....	29
3.4.3 Operační parametr .....	29
3.4.4 Formativní parametr .....	30

3.4.5	Regulativní parametr .....	30
4	<i>Výukové metody</i> .....	31
4.1	Definice výukových metod.....	31
4.2	Klasifikace vyučovacích metod a jejich výběr a funkce .....	31
4.3	Metody práce s textem.....	35
4.3.1	Výhody práce s textem .....	35
5	<i>Praktická část</i> .....	39
5.1	Materiál a metodika praktické části .....	40
5.2	Analýza RVP .....	40
6	<i>Analýza vybraných učebnic</i> .....	43
6.1	Pedagogika pro střední pedagogické školy .....	43
6.2	Pedagogika pro střední školy.....	44
6.3	Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy .....	45
7	<i>Učební text</i> .....	47
7.1	Úvod k učebnímu textu.....	47
7.2	Pracovní listy .....	48
	<i>DISKUZE</i> .....	87
	<i>ZÁVĚR</i> .....	89
	<i>Seznam použité literatury</i> .....	91
	<i>Seznam příloh</i> .....	95
	<i>Seznam tabulek</i> .....	95

## ÚVOD

V této práci se prolínají dvě pedagogické disciplíny – v teoretické části dominuje obecná didaktika a některé její části. Praktická část je věnována speciální pedagogice.

Toto téma jsme zvolila z několika důvodů. Problematika speciální pedagogiky je stále aktuální téma a v rámci vzdělávání budoucích pedagogů je významnou součástí budování jejich hodnot k ostatním lidem a zejména k jedincům se zdravotním znevýhodněním. Ke speciální pedagogice mám již od začátku studia vysoké školy velmi kladný vztah. V rámci bakalářské práce jsem zpracovávala kazuistiku dívky se specifickými poruchami učení. Hlavním impulzem ke zvolení tohoto tématu byla praxe na střední pedagogické škole. Při rozhovoru s tamějšími učitelkami o dostupnosti materiálů pro tento předmět jsem se rozhodla více zajímat a zhodnotit ji z odborného hlediska. Střední školy si právě z důvodu nedostatku adekvátních učebnic vytvářejí učební texty či e-learningové opory. Proto je diplomová práce pojata formou pracovních listů. Pracovní listy slouží k aktivizaci žáků ve výuce a mohou sloužit jako motivace pro samostudium.

Cílem diplomové práce je vytvořit učební text v podobě pracovních listů. Pro dosažení cíle diplomové práce je třeba naplnit tyto dílčí cíle. Cílem teoretické části je předložit a prezentovat vybrané kategorie obecné didaktiky, které vytváří teoretické pozadí pro informace zpracované v praktické části. Zaměřeny jsou na definování kategorie učiva, jeho rozložení do kurikulárních dokumentů, cíle a jejich taxonomie, učební úlohy a výukové metody. V teoretické části je použita metoda studia odborné literatury a zdrojů a jejich následná analýza, syntéza, komparace a zhodnocení. Dílčím cílem je vytvoření obsahové analýzy běžně dostupných učebnic pro vyučovací předmět Pedagogika.

Na začátek této práce je podstatné alespoň velice stručně zmínit několik aktuálních informací týkajících se obou pedagogických disciplín. Průcha (2015, s. 101) obrazně označuje didaktiku jako královnu pedagogiky nebo edukačních věd. Je to věda, která pracuje s velmi konkrétními činnostmi vyskytující se na každodenní bázi. Současná doba na vědecké rovině v didaktice nabízí dva přístupy. Tedy chápání didaktiky jako obecné teorie o intencionálních procesech učení a vyučování. V prvním přístupu se zabývá obsahy a formami těchto procesů na obecné úrovni bez návaznosti na místo (školní třída, podnikový kurz). Druhý přístup je diametrálně odlišný a zabývá se těmito procesy ve školním edukačním prostředí.



Druhým vědním oborem je speciální pedagogika, o které je jistě důležité na středních školách jak pedagogického tak nepedagogického zaměření hovořit. Speciální pedagogika je považována za jeden z vysoce rozvinutých oborů v oblasti edukačních věd. Je třeba zdůraznit důležitost jejího smyslu a poslání. Zabývá se totiž speciální nebo také zvláštní edukací lidí, které na rozdíl od běžné populace mají různé edukační potřeby ze zdravotních důvodů. (Průcha 2015, s. 81)

Jak již bylo zmíněno, v práci je využívána literatura s tematikou obecné didaktiky. Nejvíce jsou v práci využívány poznatky autorů – Kalhous a Obst, Skalková, Zormanová, Maňák a Švec.

# 1. UČIVO A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

K tomu, aby učitel mohl analyzovat učivo a dále jej rozpracovávat je nutná orientace v kurikulárních dokumentech. V kurikulárních dokumentech je zahrnut požadavek státu na vzdělávání i požadavek školy přizpůsobený konkrétním podmínkám školy. Učivo uspořádáváme do učebních plánů, učebních osnov. Souhrnně lze říci, že jsou předkládány v kurikulárních dokumentech. V souvislosti s kurikulem hovoříme o jeho reformě a také rozložení na národní a státní úroveň. Tato kapitola tedy znázorňuje vztah učiva a kurikulárních dokumentů.

## 1.1 Definice učiva

Kalhous, Obst (2009, s. 126) popisuje učivo jako obsah vyučování nebo vzdělávání v podobě výsledku výuky jako obsah školního vzdělávání. Učivo má tři složky – vědomosti, dovednosti a hodnotovou orientaci žáků. Do hodnotové orientace pak řadíme postoje, přesvědčení či zájmy.

Filová, Maňák (2002, s. 6) nahlíží na učivo jako systém vzdělání, který zahrnuje poznatky a činnosti. Tyto poznatky také působí na rozvíjení jejich schopností a tím utvářejí osobnost. Vše je didakticky zpracováno a žáci si je mají osvojit v podobě vědomostí, postojů a návyků nebo také přesvědčení.

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 328) konstatují, že pojetí učiva se mění v důsledku změny obsahu vzdělávání. Dále předkládají tři pojetí učiva. Tradiční pojetí učiva spočívá v tom co má učitel předat žákům. Současné pojetí zahrnuje souhrn vědomostí a dovedností, které si má žák osvojit a je chápáno jako věcný obsah a učební látka. Poslední pojetí – širší zahrnuje veškerou zkušenost osvojovanou ve výuce.

Učivo a jeho vztah k učiteli a žákům lze znázornit pomocí tzv. Herbartova trojúhelníku, který je uveden v příloze č. 1.

## 1.2 Struktura učiva

V odborné literatuře i na poli univerzity se lze nejčastěji setkat s pojetím struktury, které uvádí například Kalhous, Obst (2009, s. 126 - 130) – vědomosti, dovednosti a hodnotová orientace žáků. Předmět pedagogika je na střední škole zaměřen spíše na tu teoretickou úroveň. Je ovšem nutné zmínit, že tyto složky tvoří v podstatě systém a jsou vzájemně propojeny. V této části budou stručně popsány všechny tři složky.

### **1.2.1 Vědomosti**

Kalhous, Obst (2009, s. 126) konstatuje fakt, že právě vědomosti v mnoha předmětech tvoří podstatnou část učiva. Jak již bylo zmíněno, pedagogika rozhodně patří mezi ně. Vědomosti pak dále dělíme na pojmy, fakta. Řadíme sem generalizaci.

Fakta dávají konkrétní obsah pojmům a fixují empirické poznatky. Získáváme je empirickými metodami a zachycují jevy jako je například popis místa, počtu či pohybu. V pedagogice se ovšem z toho výčtu setkáme s popisem podoby nebo vlastností. Zaměříme-li se na speciální pedagogiku, které je věnovaná praktická část může se jednat o popis nějakého poškození orgánu, dobu vzniku postižení.

V případě, že uvažujeme o množství fakt najednou – všímáme si důležitého, dáváme do pozadí nedůležité nebo zobecňujeme, poznáváme to co je nám již známé. Všechny tyto procesy nám umožňují právě pojmy. Pomocí pojmů také umíme odpovídat na otázky typu „Co to je?“. Každý pojem si pak žák musí vytvořit vlastním způsobem pomocí postupů jako je abstrakce, klasifikace, indukce a dedukce nebo identifikace. Z pojmů si pak vytváříme určitou hierarchii.

Lze se také setkat s pojmem znalost, který je totožný. Vědomosti se získávají pomocí učení a jsou považovány za hlavní kategorii obsahu vzdělávání ve všech školních kurikulech na národní i mezinárodní úrovni. Vědomosti jsou tedy považovány za výsledky vzdělávání. Uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 337). Příklady výsledků vzdělávání pro předmět pedagogika jsou uvedeny v příloze č. 4 v levém sloupci.

Předložené definice nabízí mnoho poznatků týkajících se pojmu vědomosti. První z nich je více zaměřena na obsah vědomostí a druhá naopak to, co je výsledkem vědomostí.

### **1.2.2 Dovednosti**

Tato část učiva je považována za složitou a v souvislosti s tímto Kalhous, Obst (2009, s. 129) upozorňují na znesnadnění jejich případné klasifikaci, kterou můžeme právě pozorovat u vědomostí. Je nutné zmínit, že právě dovednosti zahrnují i vědomosti a operaci s nimi. V souvislosti s dovednosti pak mluvíme o postupech, které jsou odpovědí na otázku „Jak?“.

Dovednosti považují Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 59) za jeden ze základních pojmů, který ovšem není dostatečně objasněný. Na obecné úrovni hovoříme o způsobilosti člověka k provádění nějaké činnosti. Dovednost lze získat stejně jako vědomosti učením, ale také oproti vědomostem i spontánně. Dovednosti jsou formulovány jako vzdělávací cíle.

Výše zmíněné definice nabízí ucelený pohled na porozumění pojmu dovednosti. V obou definicích je zmíněn problém nedostatečného objasnění a možnosti vytvoření klasifikace.

### 1.2.3 Hodnoty a vlastnosti člověka

Vlastnosti Kalhous, Obst (2009, s. 130) definují jako výstupy učení. Jsou to v podstatě výstupy učení, které žák získal v podobě rysů. Konkrétně tedy můžeme hovořit o hodnotové orientaci, vytrvalosti, soustředění pozornosti a její intenzitě. Hodnoty pak chápeme jako odraz skutečnosti a jeho významu pro člověka. Jsou základem mravního vědomí. Zahrnují v sobě taktéž hodnotovou orientaci či motivaci nebo svědomí.

## 1.3 Didaktická analýza učiva

Škoda, Doulík (2011, s. 157) konstatují, že existuje takové množství vědeckých poznatků, které není možné žákům předat a právě proto je nutná didaktická analýza. Didaktická analýza má představovat reprezentativní výběr poznání adekvátní úrovni jedinců. Výsledkem této analýzy jsou formulované vzdělávací obsahy právě pro určitou úroveň žáků, nejčastěji podle věku. V souvislosti s tímto je nutné zmínit se o tzv. didaktické transformaci nebo didaktické redukci (běžné pro německy mluvící země). Vzdělávací obsahy jsou pak prostřednictvím tohoto procesu přetvářeny v kurikulum.

Skalková (2007) k učivu a jeho výběru předkládá velice podobnou, ale podrobnější definici: *„Učivo vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy, techniky, umění, činnosti a hodnot) do školního vzdělávání tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu. V tomto smyslu hovoříme o didaktické transformaci.“* (Skalková, 2007, s. 71)

Didaktická transformace zahrnuje všechny prvky vzdělávání oblasti hodnotové, poznatkové a dovedností, myšlenkových operací či vlastností člověka. Prostřednictvím tohoto se obsahy dostávají do pedagogických vztahů a tam je také přetvářejí. Při tomto procesu je třeba uplatnit kategorie cílů či hledisko subjektu žáka v kontextu smyslu učiva pro žáka, využití látky v jeho přítomném i budoucím životě a samozřejmě věku. Uvádí Skalková (2007). Maňák (1996) didaktickou transformaci shrnuje pomocí slov výběr a úprava.

V historickém kontextu se však přístupy k vymezení obsahu vyvíjely, mezi nejvýznamnější považuje Škoda (2011) těchto osm:

- Didaktický encyklopedismus;
- Didaktický formalismus;
- Pragmatická koncepce;
- Didaktický exemplarismus;
- Funkcionální materialismus;
- Didaktický scientismus;
- Alternativní koncepce;
- Obsah vzdělávání založený na specifických kompetencích.

Vališová, Kasíková (2011) předkládají metodický postup didaktické analýzy, kterou chápou jako součást pedagogického plánování. Postup si na první pozici všímá žáka a určení potřeb. Následujícím bodem jsou cíle výuky a jejich konkretizace na úrovni tématu nebo tematického celku. Rozbor učiva konkrétního tematického celku a vymezení základní činnosti žáka jsou třetím a čtvrtým krokem. Předposlední část se zaměřuje na konkrétní didaktické kategorie ve smyslu volby způsobu výuky (metody, či materiální prostředky). Finálním krokem je logicky formulace otázek a úkolů.

Po stručném zaměření se na problematiku učiva následuje stručné shrnutí problematiky kurikula doplněný o konkrétní příklady z RVP a ŠVP.

## 1.4 Kurikulární dokumenty českého školství

### **Kurikulum a jeho reforma**

Klíčovým pojmem je bez pochyby kurikulum. Před objasněním systému kurikulárních dokumentů je třeba definovat samotný pojem kurikulum a objasnit reformu a její důvody.

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 137) zmiňují původ slova, který je z anglického curriculum. Tento pojem však v českém prostředí nebyl před rokem 1989 užíván. Rozlišují základní tři pohledy:

- *Vzdělávací program, projekt, plán.*
- *Průběh studia a jeho obsah.*
- *Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a činnostech ke škole se vztahující, její plánování a hodnocení.* (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 137)

Výše zmíněnou definici nalezneme také v rámcovém vzdělávacím programu, v části, která slouží k vymezení pojmů. Tato část je totožná u všech rámcových vzdělávacích programů.

Skalková (2007, s. 77) hovoří o několika faktech vzhledem týkajících se kurikula. Tento termín byl v evropském prostředí znám již od dob Komenského, ovšem zanikl. V soudobé pedagogice není tento termín jednoznačně definován.

Skalková (2007, s. 77) formuluje své chápání kurikula takto. *„Rozumí se jím většinou celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů.“*

Zormanová (2014, s. 68) popisuje kurikulum jako souhrn dokumentů a materiálů, které vymezují ve vzdělávání cíle, podmínky, instituce a nástroje, které slouží k realizaci vzdělávání včetně jeho hodnocení.

Kurikulární reforma nastala na základě změn ve dvou oblastech – ekonomické a společenské, vnitřní. Veteška, Tureckiová (2008, s. 68) zmiňuje konkrétní příklady z obou oblastí. V rámci ekonomické hovoříme například o změně trhu práce nebo změně pracovních a životních podmínek. Vnitřní oblast se zaměřuje přímo na školu. Je možné zmínit například nemotivovanost žáků, důraz a schopnost naučit žáky a studenty dále pracovat, společenské a finanční. Výše zmíněné faktory byly důvodem pro systémovou a komplexní reformu.

Kurikulární reforma však není pouze specifikem českého školství. V 60. letech probíhala v USA či v kontextu národní anglické školy a kurikulum bylo řešeno také v Německu. (Skalková, 2007, s. 79 - 80)

*„Zkušenosti reformy kurikula nepochybně, přes mnohé nedostatky, potvrdily význam vědy v moderním vzdělávání i důležitost angažovanosti vědců, kteří přinášejí do projektů znalost aktuálního obsahu a vývojových tendencí svých disciplín.“* (Skalková, 2007, s. 80)

Současné pojetí kurikulární reformy vychází ze školského zákona č.561/2004 Sb., konkrétně v § 3-5.

Zahraniční literatura nabízí na kurikulum tento pohled: Kelly (2009, s. 7) zmiňuje, že kurikulum pro učení podává pouze základní směry v mnoha různých kontextech. Také rady, které jsou nabízeny pro plánování kurikula jsou efektivní pouze na nejjednodušších úrovních.

## 1.5 Systém kurikulárních dokumentů

Zormanová (2014, s. 68) do kurikulárních dokumentů zahrnuje následující:

- Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR);
- vzdělávací programy (RVP, ŠVP);
- učební plány;
- učební osnovy;
- tematický učební plán;
- učebnice;
- metodické příručky.

Posledním bodem jsou Standardy základního vzdělávání, které nejsou aplikovatelné na cílovou skupinu této práce.

Systém kurikulárních lze znázornit také graficky. Příklad grafického znázornění je součástí přílohy č. 2.

### 1.5.1 Národní úroveň

#### **Národní program vzdělávání**

Jedná se o formulaci strategie vlády pro vzdělávání. Má podobu obecných záměrů a myšlenkových východisek. Je východiskem pro druhý dokument národní úrovně. Tento dokument – Bílá kniha byl schválen roku 2001 . Byl postupně se změnami situace ve společnosti revidován a obnovován. Schválením tzv. Strategie vzdělávací politiky 2020 definitivně pozbyla Bílá kniha platnost. Strategie vzdělávací politiky byla schválena 9. července 2014 usnesení vlády č. 538.

*Strategie vzdělávací politiky České republiky* [online]. [cit. 2016-03-28]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

## **RVP**

Rámcový vzdělávací program neboli zkráceně RVP. Vzhledem k zaměření zejména praktické části této diplomové práce pro konkretizování některých oblastí je využit vzdělávací program vytvořen pro předškolní a mimoškolní pedagogiku. Existuje však i pro všechny ostatní oblasti středního odborného vzdělávání. Ve školském zákoně jej nalezneme pod §4. Celé znění tohoto paragrafu předkládá například Vokáč (2015, s. 17-18).

RVP má také určitou strukturu, která je uvedena v příloze č. 3. V praktické části jsou zpracovány pracovní listy z oblasti speciální pedagogiky. V rámcovém vzdělávacím programu ji lze nalézt v obsahovém okruhu „Pedagogicko-psychologické vzdělávání“. Podrobnější informace jsou uvedeny v příloze č. 4. Tento obsahový okruh kromě rozvíjení klíčových kompetencí zahrnuje: odborné vědomosti a dovednosti, kultivaci osobnosti žáků a vytvoření pedagogického myšlení a postojů. Navazuje na Společenskovední vzdělání, Vzdělávání pro zdraví a Přírodovědné vzdělání. Aplikaci těchto dovedností a poznatků lze spatřit v pedagogické přípravě žáků. Působit je nutné také na oblast postojů, která je zaměřena na pozitivní vztah k dětem nebo odpovědné a etické jednání.

*Rámcový vzdělávací program* [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/>

Zormanová (2014, s. 75) popisuje rámcový vzdělávací program jako závazný kurikulární dokument nejvyšší úrovně. Za jeho záměr lze považovat vymezení výsledků vzdělávání a soubor učiva. Tyto výsledky vzdělávání a soubor učiva je škola povinna zařadit do školních vzdělávacích programů. Pro rámcové vzdělávací programy se dělí dle jednotlivých typů škol a jednotlivých etap vzdělávání.

### **1.5.2 Školní úroveň**

#### **ŠVP**

Školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy. Tvoří si je škola dle svých specifik, musí však respektovat cíle a informace obsažené v rámcovém vzdělávacím programu. Vytváří jej pedagogický sbor na každé škole. Pro pomoc při tvorbě mohou využít manuál pro tvorbu ŠVP vytvořený Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. Uvádí (Zormanová, 2014, s. 75).



Ve školském zákoně jak uvádí například Vokáč (2015, s. 15-17) jej nalezneme pod §5. Také školní vzdělávací program má své specifické části, příklad struktury ŠVP bude uveden v příloze č. 5 a ukázka pojetí předmětu pedagogika v příloze č. 6. Obě dvě ukázky jsou ze střední pedagogické školy.

Kurikulární dokumenty poskytují cíle na nejvyšší tedy obecné úrovni. S cíli však pracujeme na různých úrovních dále. V následující kapitole jsou předloženy informace týkající se této problematiky. V zahraničí se vzdělávací politikou zabývá například Chitty (2009) nebo také Demeuse (2012).

## 1.6 Vybrané pojmy

Nyní budou popsány vybrané pojmy. Pojem kompetence je zmíněn z důvodu důležitosti pro tuto oblast. Obsah vzdělávání a kurikulární rámce jsou stručně objasněny pro návaznost na praktickou část, kde jsou uvedeny konkrétní příklady.

### **Kompetence**

Kompetence jsou jeden z frekventovaných pojmů využívaných na obou úrovních kurikulárních dokumentů. S kompetencemi je možné se setkat v české i zahraniční pedagogice. Zdůrazňuje vytváření způsobilostí potřebných pro život jako cíle vzdělávání. Jsou to ohraničené struktury obsahující složky učiva. Jsou předpokladem pro výkon žáka. Kompetence se formálně dělí na klíčové a odborné, v praxi se však prolínají.

### **Klíčové kompetence**

Soubor požadavků na vzdělání, který je důležitý pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné a neváží se na konkrétní vyučovací předměty.

### **Odborné kompetence**

Soubor odborných požadavků na vzdělání. Vztahují se k profesnímu profilu absolventa a konkrétnímu povolání.

### **Obsah vzdělávání a kurikulární rámce**

Prostředek k dosažení kompetencí, je vymezen formou kurikulárních rámců. Kurikulární rámce vymezují výukové cíle a obsah vzdělávání pro jednotlivé obory odborného vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program* [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/>

## 2. VÝUKOVÉ CÍLE

Při studiu do odborné literatury a vyhledání definice cíle lze nalézt mnoho definic. Nicméně jejich sdělení ve všech případech poukazuje na důležitost pro didaktiku jako vědu, ale i pro učitele a jeho přípravu či samotný proces výuky. Literatura nám ovšem také nabízí mnoho aspektů, jako jsou hierarchie, vlastnosti, typy cíle, požadavky na cíle a propracovaný systém taxonomií. Nyní budou popsány výukové cíle pohledem literatury. Příklady cílů z pedagogiky jsou součástí praktické části.

### 2.1 Definice cíle

První z uváděných definic zdůrazňuje výsledek činnosti. Konkrétně se zabývá vědomostmi, dovednostmi, vlastnostmi a osobnostním rozvojem nebo například hodnotová orientace. „*Vyučování jako každá smysluplná lidská činnost, má vždy k cíli zaměřený průběh. Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.*“ (Skalková, 2007, s. 119) Konstatuje dále poznatek zdůrazňující právě důležitost cíle. „*Cíle vstupují jako jeden z určujících prvků do složitého systému vztahů, které podmiňují povahu vyučovacího procesu.*“ (Skalková, 2007, s. 119)

Kalhous, Obst (2009, s. 273) zdůrazňují cíl jako kategorii a jeho důležitost pro didaktiku jednotlivých předmětů a školní didaktiky. Zároveň zmiňují, že ne všechny směry ho za důležitý považují. Upřesňují předchozí definici o skutečnost, že změny jsou kvalitativního a kvantitativního charakteru. Poukazují na oblasti členění cílů dle praktické použitelnosti. Existují tři oblasti, které se promítají dále v taxonomiích – kognitivní, afektivní, psychomotorické. Podrobněji budou zmíněny v části obsahující taxonomie. Toto dělení je samozřejmě k nalezení i v mnoho dalších knihách. V neposlední řadě, upozorňují Kalhous, Obst (2009, s. 274) na vhodnost toho, aby žáci byli spolutvůrci cílů, pokud je to možné.

Třetí pohled na cíl pak uvádí Vališová, Kasíková (2011, s. 135). Autorky označují cíl jako klíčový element snažení o modernizaci vyučování, který je nejdiskutovanějším a zároveň nejpodstatnějším. Je podstatné zmínit také fakt, že cíl potřebujeme, kdykoliv zjišťujeme úspěšnost lidského působení a činnosti. Na jeho základě pak můžeme určit ukazatele účinnosti či efektivity výuky. Účinnost sledujeme porovnáním cíle zamýšleného a cíle realizovaného, což nám umožní hodnotit a evaluovat. Samotná definice cíle je podle těchto autorek v podstatě syntézou výše zmíněných dvou definic.

Význam kategorií cíle výuky autorky spatřují v pěti bodech:

- *Kompetenční pojetí vzdělání, které je považováno za progresivní, přináší otázku cíle zcela samozřejmě (K jakým kompetencím zaměřit vyučování?)*
- *Školsko-politické dokumenty (Rámcový vzdělávací program) vybízejí učitele k participaci na tvorbě vzdělávacích programů jejich škol: východiskem participace je vědomí cíle vzdělávání na té které škole a účinné propojení cílů všech komponent (Co chceme? A jak se v tom doplníme?)*
- *Více než obsahovými standardy vzdělávání se pracuje v současnosti s cílovými standardy.*
- *Volnost v tvorbě tematických plánů, integrace učiva, posun od direktivních pokynů o tom, co se musí a nesmí, k doporučení, co je možné, vhodné, přináší intenzivněji otázku: Proč vybrat právě toto? Jaký to má smysl, cíl?*
- *Současné participativní pojetí vyučování vychází z toho, že na stanovování cílů výuky se na základě rozpoznání společenských požadavků, potřeb žáků obecně i zájmů individuálních podílejí oba aktéři – učitelé i žáci. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 136-137)*

Pedagogický slovník od tria autorů Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 34) nám nabízí cíl výuky jako synonymum pro vzdělávací cíl. Hovoří o cíli jako účelu a záměru výuky; výstup a výsledek výuky.

Kniha Vališové a Kasíkové je sice zaměřena spíše na problematiku pedagogiky, přesto nabízí v literatuře poměrně neobvyklý pohled na tuto didaktickou kategorii. Hlediska cílů výuky jsou rozpracovány a popisovány takto: hledisko institucí, které výuku zajišťuje. Následuje hledisko věcné a obsahové. Předposlední je pak časové. A tuto čtveřici uzavírá hledisko subjektu, které se budou podílet na jejich naplnění. Zmiňuje Vališová, Kasíková (2011, s. 137).

O cílech hovoří například také Mareš (2013, s. 295) a poskytuje nám tedy pohled pedagogické psychologie. Zmiňuje dva znaky výchovy a vzdělávání, které je vytvářejí. Cíle, ke kterým směřují a pravidla, podle kterých probíhají. Popisuje učení a vyučování jako činnosti, které jsou promyšlené a směřují právě k dosažení cílů, které jsme si stanovili. Zdůrazňuje také dvě hlediska – cíle se mohou týkat vzdělávání, výchovy nebo praktického výcviku. Rozmanitost se projevuje také bez ohledu na typ vzdělávání či výchovy, například tedy děti, dospělí a samozřejmě i sebevzdělávání.

Marger in Mareš (2013, s. 297) uvádí, že pro definici je třeba tři složek, které jsou svým úhlem pohledu zcela odlišné od těch, co uvádí duo autorů Kalhous, Obst. Uvedena je tedy autentická podoba popisu těchto tří složek:

- požadovaný výkon žáka a studenta;
- podmínky, za nichž má žák výkon provést: rozsah požadovaného výkonu; způsob provedení; povolené či zakázané pomůcky; typ prostředí, kde má výkon provést atd.;
- míru, normu požadovaného výkonu; počet či procento správně vyřešených úloh, časový limit, tolerovaná nepřesnost atd.

Cíle mají vliv také na studenty, když se zaměřují na cíle, jsou více angažovaní a posílení. Z toho vyplývá, že jsou schopni lépe následujícího:

- srovnat kde jsou a kam se potřebují dostat;
- nastavit si specifické cíle, které jsou schopni zvládnout;
- zvolit si efektivní strategie k dosažení těchto cílů;
- jsou schopni posoudit a přizpůsobit se v průběhu činnosti. (Moss, Brookhart, 2012, s. 10).

## 2.2 Hierarchie cílů

Tato kategorie bývá v literatuře často prezentovaná graficky. Skalková (2007, s. 138) uvádí uspořádání pomocí soustavy šipek a Vališová, Kasíková (2011, s. 138) pyramidu. Obě grafická znázornění jsou obsahem přílohy č. 8.

Obě tato znázornění zahrnují náznak toho, které cíle jsou obecné a ty, které jsou již specifické, tedy více konkrétní. Rovněž obě znázornění mají stejný počet úrovní. Jejich rozdíl se nachází v několika úrovních. Skalková (2007) uvádí na čtvrté pozici „cíle tematických celků“, kdežto Vališová, Kasíková (2011) již na pozici třetí. Poslední rozdíl je, že Skalková (2007) uvádí navíc cíle ročníků a Vališová, Kasíková (2011) popisuje poslední dvě pozice podrobněji a konkrétněji.

## 2.3 Taxonomie

Kalhous, Obst (2009, s. 279) popisují taxonomie jako účinný nástroj, který ve výuce může zařadit, aby se žáci zvládli naučit nové poznatky a zároveň všechny výsledky učení byli schopni aplikovat a provádět náročnější myšlenkové aplikace. Taxonomie výukových cílů vychází ze dvou aspektů – procesu záměrné změny osobnosti žáka a ze strukturálního pojetí

osobnosti. Od svých prvních vydání, zároveň se staly základem pro členění všech typů cílů. Grafické znázornění typu cílů je uvedeno v příloze č. 7.

Autorem taxonomie kognitivních cílů, tedy prvního typu cílů je B. S. Bloom a kolektiv. Předtím než bude popsána struktura, je podstatné zmínit popis dle dvojice autorů Kalhous, Obst (2009, s. 279). Bloomova taxonomie má logickou strukturu, vychází z požadavků na záměrně řízenou činnost žáků a může sloužit k propojení činnosti žáků s učivem. Skládá se ze šesti kategorií cílů, které jsou hierarchicky uspořádány.

S Bloomovou taxonomií se můžeme setkat ve dvou podobách. Obě verze mají podobu tabulky, jsou uvedeny pod přílohami č. 9 a 10. První verze obsahuje šest již zmiňovaných úrovní většinou doplněných o typická slovesa používaná k tvorbě cílů. Druhá, novější verze obsahuje dvě dimenze – poznatků a kognitivních cílů. Je označována jako revidovaná.

Definice jednotlivých kategorií je k dispozici v příloze č. 9. Zmíněny tedy budou alespoň slovesa jednotlivých kategorií Bloomovi taxonomie, které zmiňuje Kalhous, Obst (2009, s. 280–281):

- 1) Znalost (zapamatování) – definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit.
- 2) Porozumění (pochopení) – dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat.
- 3) Aplikace – aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat, načrtnout, navrhnout, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah, uspořádat.
- 4) Analýza – analyzovat, provést soubor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat.
- 5) Syntéza – kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, organizovat, reorganizovat, shrnout, vytvořit obecné závěry.
- 6) Hodnotící posouzení (hodnocení) – argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit, porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit.

Rohlíková, Vejvodová (2012) například Bloomovu taxonomii znázorňují pomocí jednoduché tabulky nebo spíše diagramu. Každá úroveň je popsána stručnou větou. Skalková (2007) předkládá tabulku doplněnou o aktivní slovesa pro tvorbu cílů. Kalhous, Obst (2009) naopak neprezentují žádné grafické znázornění a uvádí pouze psaný text.

Samozřejmě z trojice typů cílů mají svou taxonomii i psychomotorické cíle. Jak uvádí Mareš (2013, s. 304) autorem taxonomie psychomotorických cílů je Dave. Je datována do roku 1967. Má na sebe navazující kategorie: imitace, nápodoba činnosti; manipulace, praktické provádění činnosti; zpřesňování činnosti; koordinování činnosti a finální kategorií je zautomatizování činnosti. Existuje však i druhá taxonomie, kterou uvádí Vališová, Kasíková (2011, s. 139). Autorkou je E. Simpsonová a obsahuje takových kategorií sedm: vnímání; zaměření; řízená motorická reakce; automatizace jednoduchých motorických dovedností; automatizace komplexních motorických dovedností; schopnost motorické adaptace a motorická tvořivost.

Posledním typem je logicky taxonomie patřící k oblasti afektivní. Autory jsou Krathwohl, Bloom a Masia, psáno v tomto pořadí. Činnosti jsou pak uspořádány podle stupně jejich zvnitřňování žáky. Tyto cíle se pak týkají oblastní, jako jsou emoce, postoje, žádoucí chování či hodnotové orientace. Konstatuje Mareš (2013, s. 305). V praktické části je uveden učební text věnovaný speciální pedagogice, která má jeden z cílů změnu postoje společnosti směrem k postižené části populace.

Taxonomie má podobný počet kategorií jako přechozí, řadí se sem: přijímání, reagování, oceňování hodnot, integrování hodnot, zvnitřňování hodnot v charakteru člověka. Přijímání lze v praxi pozorovat v tom, že žák naslouchá, pozoruje nebo se ptá. Projevuje tak svou citlivost a pozornost. Když žák odpovídá, čte, píše nebo jinak projevuje svoji aktivitu, hovoříme o reagování. Na třetí úrovni pak žák tuto hodnotu již dokáže zhodnotit, což se projevuje například argumentací, akceptací či přesvědčením. Integrování hodnot lze také označit jako organizování. Konkrétně organizaci hodnoty do soustavy, určení její pozice a vytvoření vztahů. Ve finální úrovni již má hodnota pevné místo v hierarchii jedince a projevuje se na jeho chování (Kolář, Vališová, 2009, s. 26 - 27).

V oblasti afektivních cílů lze uvést formulaci dle L. E. Shapira, která je v literatuře, oproti výše zmíněné taxonomii podstatně méně uváděna. Tentokrát není uvedena v podobě kroků či kategorií, ale v podobě souboru tzv. poloh. Z výčtu vybírám několik z hlediska návaznosti na praktickou část a cíle:

- vcítění;
- pečovatelský instinkt;
- vyjadřování a chápání pocitů;
- ovládání nálady;

- nezávislost;
- nepřizpůsobivost;
- oblíbenost;
- schopnost řešení mezilidských problémů;
- vytrvalost;
- přátelskost;
- laskavost;
- úcta;
- ohleduplné a odpovědné chování;
- poctivost;
- konverzační dovednosti;
- ovládání emocí a emoční komunikace. (Kolář, Vališová, 2009, s. 26-27)

Zmíněné polohy jsou velmi dobře aplikovatelné do oblasti speciální pedagogiky, která je dominantou praktické části. Právě hodnoty jako je úcta, poctivost, vytrvalost či pečovatelský instinkt aj. jsou pro žáky při práci a studiu zaměřeném na jedince se zdravotním znevýhodněním důležité.

### 3. UČEBNÍ ÚLOHY

Studium odborné literatury konkrétně tedy kapitol zabývajících se učebními úlohami nám nabízí několik téměř shodných charakteristik této didaktické problematiky. Zmiňovány jsou především definice, vlastnosti nebo typologie. Příklady učebních úloh jsou obsahem pracovních listů v praktické části.

#### 3.1 Definice učebních úloh

Kromě učebních úloh se lze také setkat s úlohami testovými, které mají téměř podobnou definici s tím, že se liší umístění v edukačním procesu. Schindler a kol. (2006, s. 34) hovoří o testové úloze jako „*Testová úloha je nejmenší, relativně samostatnou částí testu, na niž žák odpovídá. Relativně samostatná je proto, že na ni žák může odpovědět, aniž předtím vyřešil jiné úlohy (ba dokonce musí být) v konečném testovém výsledku provázán s výsledky ostatních úloh.*“ (Schindler a kol., 2006, s. 34) Úloha může mít různé podoby (úkol, otázka, neúplný text apod.). Může být zaměřená na jednu znalost či dovednost nebo více znalostí či dovedností. Při zaměření se na více znalostí či dovedností jsou brány do úvahy i strategie řešení. Obecně testová úloha má tyto části: instrukce, výchozí text, kmen úlohy, alternativy, distraktory a správné řešení. V této souvislosti je třeba osvětlit termín „distraktor“, který označuje nesprávnou odpověď při v úlohách s výběrem odpovědí. Konstatuje (Schindler a kol., 2006, s. 34 - 35).

Před zaměřením na další kategorie této problematiky je třeba definovat klíčový pojem této kapitoly tedy učební úlohy.

*„K dosahování cílů výuky používá učitel různé strategie a technologie výuky, formy, metody a postupy. K významným nástrojům učitele patří učební úlohy, jejichž plněním student dosahuje jednotlivých stupňů cílů.“* (Podlahová, 2012, s. 34)

*„Speciálně záměrně vytvořená nebo připravená (např. v učebnici) situace, jejíž vyřešení, zpracování vede k dosažení vzdělávacího cíle, k novému poznání, zvládnutí metody, postupu, k zaujetí určitého postoje, k motivování.“* (Kolář, 2012, s. 153)

*„Učební úlohou rozumíme promyšleně připravenou práci pro žáka či skupinu žáků, která se zadává proto, aby zajistila u žáků dosažení stanoveného učebního cíle. Je zaměřena na pět parametrů učení: obsahový, stimulační/motivační, operační, formativní a regulativní. Úloha má rozvíjet znalosti a dovednosti žáků, při jejím řešení je důležitý jak postup tak*



*i výsledek.*“ (Mareš, 2013, s. 365) Zkrácenou verzi této definice předkládá i Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 323)

Ve starším vydání Průcha, Walterová, Mareš (2008) zmiňují definici učebních úloh jako pedagogickou situaci, vytvářenou proto, aby zajistila u žáků dosažení učebního cíle. Již v tomto výkladu jsou zmíněny parametry učební úlohy.

*„Učební úlohy jsou tedy vlastně jedním z nejdůležitějších nástrojů řízení učení a aktivizace žáků. Zároveň jsou i nejúčinnějším prostředkem k ověřování plnění stanovených výukových cílů. Jsou to v podstatě všechna učební zadání a ve své každodenní práci jich užívá každý učitel.“* (Kalhous, Obst, 2009, s. 328).

*„V procesu řešení učebních úloh by žáci měli získávat nové vědomosti a dovednosti, zároveň opakovat a procvičovat dříve probrané a vše postupně uvádět ve vědní systém daného předmětu.“* (Kalhous, Obst, 2009, s. 328).

*„Učební úlohy by dále měly u žáků rozvíjet schopnost týmové spolupráce, dovednost a pracovat s literaturou, volit vhodné metody práce, osvojit si myšlenkové operace potřebné k řešení problémů a získávat osobní vlastnosti, zvláště cílevědomost, systematickosti, soustředěnost na práci, svědomitost, pomoc jeden druhému atd.“* (Kalhous, Obst, 2009, s. 328).

Autorské duo uvádí kromě výše uvedených citací také definici od Holoušové. Pro pochopení problematiky učebních úloh je však dostačující výčet výše zmíněných poznámek a definic. Další předkládá i Zormanová (2014, s. 176). Jsou téměř totožné, a proto pro nás jsou dostačující výše zmíněné definice.

Shrneme-li všechny zmíněné definice, lze o učebních úlohách hovořit jako o důležitém nástroji či připravené situaci. Pedagogům napomáhají splnit cíle výuky a žákům rozvíjet znalosti, dovednosti nebo také metody, postupy a myšlenkové operace.

### 3.2 Využití učebních úloh ve výuce

Učební úlohy jsou využívány ve všech vyučovacích předmětech, což dokazuje dostupná literatura. V roce 2008 trio autorů Vaculová, Trna, Janík in Zormanová (2014, s. 185) provádělo výzkum využití učebních úloh aplikované na předmět fyzika. Pro představu tedy stručně uvádím zjištěné výsledky. Z časového hlediska tvořily učební úlohy průměrně 63%. Zadání bylo věnováno 17%, 61% samotnému řešení a zhodnocení 22%.

Z obecného hlediska jsou ve výuce nejvíce používané tyto druhy učebních úloh: analytická; doplňující; domácí; kontrolní; problémová; reproduktivní; slovní; srovnávací a zjišťovací. (Zormanová, 2014, s. 177)

Role učebních úloh lze také formulovat pomocí šesti bodů, které uvádí Holoušová in Kalhous, Obst (2009, s. 329-330):

- Měly by pronikat celým procesem vyučování, mají funkci vzdělávací ale i formativní.
- Ve vyučovacím procesu nemohou hrát autonomní roli. Jsou jen jednou složkou a mají instrumentální charakter.
- Neměly by být izolované, ale v systému se vzrůstající náročností. Dále by neměly být monotónní a zároveň logicky vyplývat z okamžité situace vzdělávání.
- Při tvorbě úloh je možno improvizovat, ale neměly by být vytvářeny bezděčně. Soubory úloh by měly být dostatečně velké a dostatečně otevřené.
- Správné a konkrétní stanovení cílů výuky je považováno za základní podmínku. Měly by být vytvořeny tak, aby pomohly cíle splnit a zajistit zpětnou vazbu o kvalitě či míře naplnění těchto cílů.
- Tvorba úloh je projevem profesionality učitele, který by se v jejich tvorbě měl neustále zdokonalovat.

Mareš (2013, s. 383 – 388) nahlíží na problematiku využití učebních úloh poměrně detailněji. Z hlediska využití u všech žáků ve třídě z hledisek jako je ověření vstupních znalostí žáků, objasnění nového učiva, diagnostika správného pochopení nového učiva, procvičení probraného učiva, ověření hloubky osvojení učiva, ověření mezipředmětových vztahů. Dále rozlišuje kritéria úlohy určené pro skupinovou práci, jelikož je nutné, aby se žáci naučili spolupracovat či argumentovat. Úloha by tedy například měla podněcovat žáky k diskuzi, mít podobu zajímavého problému, být dostatečně obtížná, učit žáky prezentovat a obhajovat výsledky. Řešení by mělo být netriviální a skrývat možnost několika postupů. Hovoříme-li o skupinovém úkolu, měl by být také rozložitelný na více menších úkolů, aby si žáci mohli rozdělit práci.

### 3.3 Druhy učebních úloh

V odborné literatuře jsou druhy úloh ve velké většině prezentovány pomocí taxonomie D. Tollingerové z roku 1970. Je dostupná ve veškeré literatuře zmíněné v této kapitole (vyjma pedagogických slovníků). Úlohy jsou rozděleny do pěti hlavních kategorií tzv. kognitivní

náročnosti a ty dále ještě do subkategorií. Pro každou kategorií jsou typické otázky sloužící pro formulaci úloh. Taxonomie bývá často uváděna v podobě tabulky nebo souvislého textu. Podlahová (2012) ji však uvádí netradičně pomocí kruhového grafu. Tabulka je uvedena v příloze č. 11 a kruhový graf v příloze č. 12. Další druhy úloh zmiňuje například Zormanová (2014) a jsou součástí kapitoly 3.2.

Kalhous, Obst (2009, s. 331-332) zmiňují myšlenkové operace a slovní formulace pro jednotlivé kategorie:

**Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků.** Mezi myšlenkové procesy této kategorie vyžadují například pamětní operace jako je vyhledávání či vybavení z paměti. Tyto úlohy rozeznáme podle formulací „Jak zní?“; „Definujte!“; „Co platí?“

**Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků.** Pro tyto úkoly využíváme jednoduché myšlenkové operace jak analýzu, syntézu či komparaci a kategorizaci. „Vyjmenujte části, druhy...“; „Porovnejte!“; „Co se stane, když...?“ Takto mohou znít úkoly druhé kategorie.

**Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace.** Za složité operace lze označit indukci, dedukci, interpretaci, transformaci, verifikaci. Pro tvoření užíváme formulace jako „Vysvětlete význam, smysl!“; „Z uvedených příkladů odvoďte pravidlo, postup!“

**Úlohy vyžadující sdělení poznatků.** Předposlední kategorie již neobsahuje pouze myšlenkové operace, ale také výpověď o ní, která bývá v písemné podobě. „Vypracujte přehled, zprávu, pojednání“; „nakreslete schéma“, tyto formulace jsou charakteristické pro čtvrtou kategorii.

**Úlohy vyžadující tvořivé myšlení.** U těchto úloh již předpokládáme znalosti z přechozích operací, kombinaci do rozsáhlejších celků.

Na závěr je nutné zmínit: „*Formulace k jednotlivým kategoriím nelze brát dogmaticky, např. u učebních úloh Vymyslete praktický příklad může jít pouze o reprodukci již zafixovaného příkladu*“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 332)

## 3.4 Parametry učební úloh

Základní kritéria učebních úloh předkládá Sikorová a kol. in Zormanová (2014, s.183).

Učební úloha:

- má být jasně formulována;
- má napomáhat dosažení výukového cíle;
- musí mít stimulační náboje, které vybízejí žáka k očekávaným způsobům chování či myšlení;
- má emocionálně motivační náboj: má provokovat zájem, probouzet zvědavost, důvtip, musí se líbit nebo navozovat touhu vyřešit právě tento úkol;
- má vzbuzovat touhu po dobrém výkonu. Proto musí být přiměřená znalostem a zkušenostem žáků.

Mareš (2013, s. 366) konstatuje fakt, že v odborné literatuře se setkáváme se čtyřmi parametry včetně již výše zmiňované Tollingerové a přidává ještě pátý – obsahový. Nejprve uvádí grafické znázornění a následuje podrobnější komentář. Maňák, Švec (2003, s. 27) naopak zmiňují pouze tři parametry – stimulační, regulační, operační. Parametry učebních úloh v pojetí Mareše jsou uvedeny v příloze č. 13.

### 3.4.1 Obsahový parametr

Jak napovídá název, tento parametr souvisí s obsahem, který je pro každý předmět specifický. To se projevuje i na podobě učebních úloh. To jak spolu předměty souvisí, může být přínosem (matematika a fyzika) či komplikací (chemie a dějepis) pro zkušenosti s tvorbou a využíváním. Obsah může mít působnost také v rámci jednoho předmětu a to v učebních látkách s tím, že všechny vedou žáka ke stejným znalostem či dovednostem, například logické myšlení či přesné vyjadřování.

V pedagogickém prostředí pro nás může například být přínosem spolupráce pedagogiky a didaktiky, což lze spatřit právě v této práci. Obecná didaktika pomocí své problematiky nám umožňuje realizovat výuku pedagogiky potažmo speciální pedagogiky. Dalším příkladem v oblasti edukačních věd může být tak spolupráce pedagogiky a psychologie nebo obecné didaktiky s oborovými či předmětovými.

### 3.4.2 Stimulační/motivační parametr

Mareš (2013, s. 367) zmiňuje důvod dvojího označení. V tomto smyslu užíváme jeden z těchto pojmů z hlediska reakce žáka na úlohu. Stimulační charakterem označujeme chování, když žáka úloha nezaujme a stává se prostředkem vnějšího nátlaku na činnost žáka. Druhý zmíněný parametr označuje chování, kdy u žáka úloha zaujme nebo vzbudí vnitřní potřebu vzdělávání.

Zájem či nezájem o úlohu lze ovlivnit již podobu úlohy a použitý jazyk bez ohledu na obtížnost pro žáky. Úloha by měla obsahovat emočně – motivační náboj, který u žáků navozuje aspirace dobrého výkonu a současně vytváří vhodné podmínky. Zmiňuje Mareš (2013, s. 367).

Mareš (2013, s. 368) uvádí také dva výzkumy. První je z roku 1973, který je již neaktuální. Soudobý výzkum je již komplexnější. Výzkum provedli v roce 2011 Mitchell a Carboneová. Zaměřuje se na čtyři různé oblasti ovlivňování – žákova chování (behaviorální podoba), žákova myšlení (kognitivní podoba), žákovy emoce (afektivní podoba), žákovo uvažování (metakognitivní podoba).

### 3.4.3 Operační parametr

*„Učební úlohy mohou mít rozdílnou podobu zadání, proto také úloha v různé míře určuje činnosti, které má žák při jejím řešení použít, aby splnil zadání a dospěl k požadovanému výsledku.“* (Mareš, 2013, s. 369)

V této souvislosti vznikla učební taxonomie D. Tollingerové, která se inspirovala Bloomovou taxonomií. Znázorňuje úlohy dle náročnosti na myšlení, a s tím související myšlenkové operace, které by měl žák při řešení úlohy pravděpodobně použít.

Taxonomie od Tollingerové může pedagogům posloužit dvěma způsoby – diagnosticky a pro tvorbu nových úloh. Mareš (2013, s. 369-371) předkládá oba způsoby:

Učitel může provést diagnostiku úloh, které jsou již zahrnuty v nějaké učebnici, sbírky apod. do kategorie myšlenkové náročnosti. Učitel tedy zjistí, které typy činností musí žák použít při řešení, a které znalosti rozvíjí.

Při tvorbě nových úloh slouží k určení žádoucích parametrů. Spočívá to ve stanovení obsahu úlohy, její návrh a ověření.

#### 3.4.4 Formativní parametr

*„Učební úlohy se vytvářejí proto, aby se jejich prostřednictvím žáci naučili to, co bylo stanoveno jako cíl vyučovací hodiny, cíl tématu či celého předmětu, případně aby se naučili správně tomu, co zatím vnímali chybně, anebo si doplnili to, co zameškali. Učební úlohy tedy pomáhají formovat znalosti a dovednosti žáků.“ (Mareš, 2013, s. 371)*

Učební úlohy nemusí mít dopad pouze na vytváření znalostí a dovedností, ale také na změnu osobnostních vlastností. Příkladem je vytrvalost, tvořivost, pečlivost či přesnost.

#### 3.4.5 Regulativní parametr

Poslední parametr zahrnuje podobou učební úlohy jinak řečeno její zadání. Zadání do jisté míry řídí žakovu činnost a průběh řešení. Dle Marše (2013, s. 372) je vymežováno těchto pět přístupů:

- úlohy, u kterých si žák sám vybírá z předložené nabídky;
- úlohy uzavřené;
- úlohy úplně vymezené;
- úlohy prezentované jednorázově a úlohy prezentované sekvenčně;
- úlohy, které žák musí řešit naprosto sám.

## 4. VÝUKOVÉ METODY

Výukové metody jsou nezbytnou součástí práce učitele v rámci vyučovacích hodin i při promyšlení výběru metod. Tato kapitola tedy bude věnována stručné definici metody jako didaktické kategorie, jejímu uspořádání do klasifikace. V závěru pak budou popsány některé příklady metody práce s textem v návaznosti na téma diplomové práce a zejména praktickou část.

### 4.1 Definice výukových metod

Vyučovací metody nebo výukové metoda - tato dvě synonyma nám nabízí pedagogický slovník Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 355 - 356). Slovo metoda pochází z řeckého *methodos*. Velice stručně ji lze charakterizovat jako postup, cestu či způsob vyučování. O metodě lze takové hovořit jako o činnosti učitele, které vede žáka k dosažení cílů vzdělávání. Výše již bylo zmíněno o klasifikacích, Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 355-356) zmiňují způsoby třídění dle fází vyučovacího procesu, způsobu prezentace či charakteru specifické činnosti. Kalhous, Obst (2009, s. 307) uvádí také nejobecnější charakteristiku shodnou s pedagogickým slovníkem. Lze zmínit i volnější náhled na tuto problematiku, který nám nabízí Kalhous, Obst (2009, s. 307). V tomto náhledu zmiňuje koordinovaný systém dvou složek – vyučovací činnosti učitele a učebních činností žáka, který je zaměřený na dosažení výukových cílů stanovených učitelem a zároveň akceptovaných žáky. Skalková (2007, s. 181) nabízí také definici, která je ovšem průnikem dvou předchozích a nenabízí pro tuto problematiku nic rozlišného. Upozorňuje na fakt, že metoda prošla dlouhým historickým vývojem v důsledku společensko-historických podmínek, charakteru školy či historické epochy.

### 4.2 Klasifikace vyučovacích metod a jejich výběr a funkce

Již bylo zmíněno, co je vyučovací metoda. Při práci s metodami pedagogové musí respektovat a brát v úvahu mnoho dalších aspektů, jako jsou například funkce či kritéria pro výběr. Pro představu o rozmanitosti tohoto tématu je třeba zmínit některé klasifikace, které nabízí odborná literatura.

Při výběru metod tedy zohledňujeme mnoho hledisek: Zormanová (2012, s. 31) předkládá syntézu nejčastěji uváděných kritérií:

- zákonitosti výukového procesu (obecné i speciální);
- cíle a úkoly výuky (vztahují se k práci, interakci a jazyku);
- obsah a metody daného oboru zprostředkované konkrétním vyučovacím předmětem;
- psychický a fyzický stav studentů a jejich dispozice zvládat požadavky na učení;
- zvláštnosti třídy (například pohlaví, etnika či vztahy v kolektivu), vnější podmínky výchovně - vzdělávací práce (například hluk, technické vybavení školy);
- osobnost učitele (například odborná a metodická vybavenost, pedagogické zkušenosti);
- ekonomie času.

Jak zmiňuje Klement, Dostál (2011, s. 9), při práci s metodami je nutné se vyvarovat dvou krajních situací – přecenění a podcenění. V případě podcenění metoda zaniká s celkovým edukačním postupem, organizačními formami a učebními pomůckami. Přecenění metody má za důsledek ztrátu zřetele ostatních komponentů a upřednostňuje formu nad obsahem.

Zaměřit se lze také na funkce výukových metod, které uvádí Maňák, Švec ve své knize z roku 2003. V souvislosti s výukovými metodami je však uvádí další autoři ve svých aktuálnějších publikacích s tématem obecné didaktiky. Tyto funkce uvádí například Zormanová (2014, s. 126).

Maňák, Švec (2003, s. 24) předkládají o funkcích metod několik zmínek a jejich souvislostí. První funkce je zprostředkování vědomostí a dovedností, je považována za nejvýznamnější. V praxi se jedná o přenos učiva učitelem na žáky, kdy lze hovořit o prostředku transmise. Je nezbytný pro zprostředkování učiva, nicméně svou funkci plní téměř mechanicky. Aby bylo působení na žákovu osobnost komplexní, je nutné respektovat funkci aktivizační. Slouží k motivaci a osvojování a ovládání v oblastech jako jsou úkony, operace, techniky práce a myšlení. Zdůraznit je třeba také funkci komunikační. O této poslední funkci autoři hovoří jako o součásti a předpokladu veškeré smysluplné a efektivní interakce v oblasti pedagogiky.



Již bylo naznačeno, metody lze v didaktické teorii řadit dle různých kritérií. V českém prostředí je možné považovat za nejvíce uváděnou v odborné literatuře klasifikaci dle Maňáka, Švece (2003, s. 49). Klasifikace však byla vytvořena v roce 1995. Tabulka přehledu výukových metod je uvedena v příloze č. 14.

Kromě primárního zdroje nám tu klasifikaci zprostředkovává například Skalková (2007), Vališová, Kasíková (2011) či Zormanová (2014).

Metody jsou v této klasifikaci rozděleny do pěti aspektů – didaktický, psychologický, logický, procesuální, organizační a interaktivní. Tyto aspekty pak dále obsahují podkategorie. Souhrnně jej nazýváme „kombinovaný pohled“.

### **Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický**

- *Metody slovní*
  - Monologické metody
  - Dialogické metody
  - Metody písemných prací
  - Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem
- *Metody názorně demonstrační*
  - Pozorování předmětů a jevů
  - Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
  - Demonstrace statických obrazů
  - Projekce statická a dynamická
- *Metody praktické*
  - Návuk pohybových a pracovních dovedností
  - Laboratorní činnosti žáků
  - Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
  - Grafické a výtvarné činnosti

### **Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický**

- *Metody sdělovací*
- *Metody samostatné práce žáků*
- *Metody badatelské, výzkumné, problémové*

### **Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický**

- Postup srovnávací
- Postup induktivní
- Postup deduktivní
- Postup analyticko-syntetický

### **Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální**

- *Metody motivační*
- *Metody expoziční*
- *Metody fixační*
- *Metody diagnostické*
- *Metody aplikační*

### **Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační**

- *Kombinace metod s vyučovacími formami*
- *Kombinace metod s vyučovacími pomůckami*

### **Aktivizující metody – aspekt interaktivní**

- *Diskuzní metody*
- *Situační metody*
- *Inscenační metody*
- *Didaktické hry*
- *Specifické metody* (Skalková, 2007, s. 184-185)

Seznam dalších členění dle rozlišných kritérií uvádí Klement, Dostál (2011, s. 12):

- **logický postup** – analytické, syntetické, induktivní, deduktivní;
- **fáze výukového procesu** – motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační;
- **počet žáků** – hromadná, skupinová, individuální a individualizovaná;
- **stupeň aktivity a heurističnosti** – informačně recepční, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické a výzkumné;
- **pramene tedy zdroje poznání** – slovní, názorně – demonstrační a praktické;
- **vztah k praxi**;

- **komplexnost dle vztahových pólů** – U (učitel); TU (tým učitelů); Ž (student); S (spolužáci); O (obsah).

Po uvedení klasifikací je vzhledem k praktické části diplomové práce podstatné zmínit metody práce s textem a jejich vybrané konkrétní příklady využitelné právě v práci s pracovními listy či jejich dílčími úkoly.

### 4.3 Metody práce s textem

Sitná (2013, s. 133) uvádí obecně platné přístupy práce s textem – pasivní, povrchní přístup a intenzivní čtení.

**Pasivní, povrchní přístup** – při této práci přistupují žáci k textu pasivně, zadaný úkol je příliš nemotivuje, neaktivizuje.

**Intenzivní čtení** – v tomto případě přistupují žáci k textu aktivně, řeší zajímavé úkoly, většinou pracují v týmu. Společně např. hledají ústřední myšlenku, snaží se postihnout celkový význam textu, klíčový moment, o který se opírá argumentace, vzájemné souvislosti, logiku argumentů, formulují otázky, hledají nejasné oblasti.

#### 4.3.1 Výhody práce s textem

- *žáci se učí prostřednictvím textů (samostudium) – tato dovednost se nedá naučit teoreticky, získá se pouze praxí, pomoc učitele je velmi vítána;*
- *zlepšuje se vztah žáka ke čtení jako k zajímavému způsobu práce v hodině – pozitivně tak ovlivňuje jejich motivaci k dalšímu studiu formou samostatného čtení s porozuměním (studium odborných textů);*
- *je vhodnou metodou pro domácí práci (domácí úkoly) – mnoho žáků se totiž nedokáže v třídě dobře soustředit, podaří-li se nám zadat dobrý domácí úkol, posílíme tak celkový rozvoj žáka. (Sitná, 2013, s. 134)*

Maňák, Švec (2003, s. 64 - 66) předkládají stručný nástin této jedné z nejstarší skupiny metod. Práce s textem spočívá ve zpracování textové informace, která může být v textové nebo pomocí moderních médií jako je počítač. Texty mohou být učebnicové nebo neučebnicové. Jsou to metody, kde je důraz kladen na žákovo učení a slouží o osvojení, rozšíření, fixaci, upevnění či prohloubení poznatků. Je třeba zdůraznit, že nejde pouze o zapamatování textu naopak především o jeho porozumění.

Porozumění se v každodenní praxi projevuje tím, že žák dovede:

- vyčlenit a označit v textu klíčové informace a hlavní myšlenky;
- mezi informace stanovit vztah;
- klíčové informace uspořádat podle kritéria;
- vyjádřit informace grafickým způsobem;
- prezentovat obsah pomocí vlastních slov;
- zaujmout stanovisko k hlavním myšlenkám textu;
- zformulovat k textu otázky;
- doplnit vlastní hodnocení či komentář.

Existuje poměrně široká škála metod. Čapek (2015) ve své monografii *Moderní didaktika* zmiňuje například: čtenářské dopisy, čtení s otázkami, doplňování, literární kroužek, párové čtení, podvojný deník, práce s textem – skládání textu, pyramida, řízené poznámky, řízené čtení, společné čtení, SQ4R, studijní průvodci, svět v mé hlavě. Podrobněji jsou zmíněny metody, které lze využít jako modifikaci některých úkolů z pracovních listů zejména tedy kazuistik.

### **Dvojitý deník**

Dvojitý deník je metoda práce s textem, její užití má cíl zejména porozumění. Je vhodné ji zařadit na začátku práce s jakýmkoliv textem. Probíhá tak, že žák čte potichu nebo polohlasem text. V průběhu studia textu si podtrhává pro něj podstatné informace. Tyto věty si značí po straně textu nebo do tabulky. Ke každé označené větě píše, formuluje komentář s různým obsahem – proč si vybírá tuto myšlenku, co mu připomněla, jaké otázky vyvolala. V následujícím kroku přebírá aktivitu učitel. Celý text čte po odstavcích, žáci se postupně vyjadřují k jednotlivým myšlenkám. Popisuje Čapek (2015, s. 303). Zároveň konstatuje výhody této metody. Jsou zapojeni všichni žáci ve třídě a postihuje široké spektrum rozvoje žáků. Čtou, dělají si poznámky, komentují, slyší mluvené projevy. Pomocí spolužáků si zaznamenávají nové informace zaměřené na danou problematiku.

## **INSERT**

Čapek (2015, s. 304 –305) předkládá další metodu práce s textem, která je založená na vytváření si systému poznámek. Metoda se nazývá INSERT značky, těchto šest písmen je zkratkou z anglického Interactive Noting System for Effective Reading and thinking. V předkladu do českého jazyka tato zkratka znamená interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Práce s příloženým textem spočívá v připisování značky podle toho, jak porozuměli. Obvykle se pak setkáváme s těmito symboly:

- ✓ rozumím tomu, co jsem viděl;
- ? nerozumím, potřebuji se zeptat, potřebuji vysvětlit slovo;
- ! chci zdůraznit nebo to mě překvapilo;
- + souhlasím.

Metodu lze modifikovat například znázornění pomocí tabulky nebo zmenšení počtu značek eventuálně i upravení významu značek. Mezi další modifikace lze využít jako domácí úkol, práci ve dvojici či skupinovou práci.

INSERT poskytuje učiteli zpětnou vazbu v podobě diagnostiky znalostí ve třídě, velký počet otazníků například může znamenat příliš těžký text. Po samostatném čtení žáků následuje společná kontrola a diskuze. U této metody by měl být kladen důraz dávat možnost spolužákům vzájemně vysvětlit si navzájem to, čemu nerozumí. Učitel by měl představovat spíše roli moderátora a vysvětlovat pouze v nutných případech. Aktivita však vyžaduje znalost učiva žáky a také úroveň školního klimatu. S tímto souvisí, aby žáci byli schopni přiznat, že něčemu nerozumí. Je pravděpodobné, že v běžné vyučovací hodině nebude čas projít všechny značky, proto je nutné si určit, které znaky jsou pro nás prioritní.

### **Metoda klíčových slov a její modifikace**

Jako podporu žakových dovedností také lze využít metodu klíčových slov. Metodu klíčových slov můžeme modifikovat pomocí dílčích aktivit – filtr klíčových slov, desetiminutovka klíčovými smysly, základní pojmy. Dovednost správně určit klíčová slova jsou učitelovi zpětnou vazbou v tom, že žák porozuměl textu.

Filtr klíčových slov je aktivita, kterou lze využít ve dvojicích, skupině i v individuální formě. Učitel rozdává text a určí počet klíčových slov. Čapek (2015, s. 306) uvádí počet

klíčových slov v rozmezí tři až pět. Za klíčová slova jsou považována ta nejdůležitější a současně nejlépe vystihující význam a obsah textu. V dalším kroku učitel využije tabuli, kde nakreslí trychtýř s baňkou. Žáci postupně chodí a do baňky zapisují klíčová slova s tím, že se klade důraz, aby se slova neopakovala. Následuje diskuze a selekce slov, výsledná slova slouží jako pomoc při zápisu do sešitu a pochopení pojmů.

Základní pojmy jsou na rozdíl od filtru klíčových slov metodou práce s textem. Učitel vybere několik slov. Počet je podobný jako u přechozího, konkrétně čtyři až pět. Jak popisuje Čapek (2015, s. 307), tato metoda se praktikuje ve dvojicích. Dvojice si promyslí souvislost slov, například chronologicky, v objasnění postupu či s tématem. Učitel pak tvrzení žáků o předložených termínech nijak nekommentuje, závěry si žáci ověří sami při během četby textu.

Závěrem této kapitoly vzhledem k praktické části předkládáme stručné pojednání o tom, co je to pracovní list: „*Pracovní list je souborem úkolů, cvičení, didaktického obrazového materiálu apod., který slouží z pravidla k samostatnému procvičení žáka nebo mu poskytuje vodítko. Pracovní list mohou využívat i dvojice nebo skupiny např. u skupinové práce.*“ (Čapek, 2015, s. 24) Pracovní list by se ve své podstatě mohl zahrnout do skupiny metod opakování a procvičování vědomostí a dovedností. V didaktické literatuře je této skupině metod věnováno málo pozornosti a je na ně nahlíženo, jako na neaktuální. Tuto skupinu metod lze využít v různých etapách výuky a za různým účelem. Po probrání učiva slouží k prvotnímu upevnění. Podílí se na utváření nových vztahů, systematizaci učiva zejména po skončení větších celků učiva. V rámci rozsáhlejších celků, hovoříme o opakování závěrečném či na počátku školního roku. Konstatuje Skalková (2007, s. 202 - 203).

Problematika výukových metod je poměrně rozsáhlé téma, které je zmíněno ve většině knih zabývajících se didaktikou a ostatními edukačními vědami. Existuje tedy mnoho různých hledisek, jak je možné na tuto didaktickou kategorii nahlížet a jak s ní jako učitel pracovat.

## 5. PRAKTICKÁ ČÁST

Pro tvorbu učebního textu v podobě pracovních listů bylo využito studia literatury, především obecné didaktiky a speciální pedagogiky. Respektovány byly také poznatky uvedené v RVP pro obor Školní a mimoškolní pedagogika a pro obor Sociální činnost. Provedena byla také stručná analýza aktuálně běžně dostupných učebnic.

Učební text je určen pro střední školy, na kterých je vyučován předmět Pedagogika. Primárně je určen pro střední školy s RVP v oboru školní a mimoškolní pedagogiky. Využít jej však mohou i ostatní střední školy, na kterých se vyučuje předmět Pedagogika. Například střední zdravotnické školy nebo také školy nabízející obor Sociální činnosti. Výuku předmětu Pedagogika v obou oborech jsem měla možnost pozorovat v rámci předmětu Pedagogická praxe v podobě náslechlů i samostatných výstupů.

Kromě využití ve výuce středních škol mohou pracovní listy sloužit v rámci sebevzdělávání či sebereflexe. Takovéto využití je možné například při přípravě na maturitní, přijímací či jiné zkoušky.

Je nutné brát v úvahu, že učivo speciální pedagogiky je specifické. Ze široké škály výukových metod je vzhledem citlivosti problematiky neetické využívat některých metod. Speciální pedagogika jako věda má za cíl snahu o změnu postoje společnosti vůči jedincům se zdravotním znevýhodněním. V souladu s tímto tvrzením by měla probíhat i výuka. Pedagogové by měli dbát na afektivní cíle, hodnoty a vytváření hodnotové žebříčku.

Například metoda hraní rolí má ve speciální pedagogice poměrně omezené možnosti. Hrát roli například mentálně, logopedicky či somaticky postiženého by mělo na výchovu žáků negativní vliv. Nejspíše by došlo k parodování či zesměšňování. V případě etopedie by mohlo dojít k nabádání žáků například k záškoláctví či lhaní. Metodu hraní rolí či metody situační lze využít při výuce oftalmopedie. Ve školním prostředí se žáci rozdělí do dvojic. Jeden má zavázané oči a druhý je jeho průvodcem po škole. Lze také využít metody a to exkurzí tzv. Neviditelné výstavy.

## 5.1 Materiál a metodika praktické části

K analýze byly vybrány tyto učebnice pro výuku předmětu Pedagogiky: Roman Musil – Pedagogika pro střední pedagogické školy; Eva Stodůlková, Eliška Zapletalová – Pedagogika pro střední školy; Jan Průcha, Soňa Koťátková – Předškolní pedagogika – Učebnice pro střední a vyšší odborné školy; Markéta Dvořáková, Zdeněk Kolář – Základní učebnice pedagogiky.

Rámcový vzdělávací program – Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01). Požadavky na pedagogicko – psychologické vzdělání vyplývající ze státní úrovně kurikulárních dokumentů. Příloha č. 4 obsahuje konkrétní informace z RVP. Poznatky z oblasti výsledků vzdělávání a obsahu učiva byly respektovány při tvorbě pracovních listů. Pro ukázkou rozdílu mezi školou pedagogického zaměření a školou nepedagogického zaměření je uveden také RVP pro obor Sociální činnosti (75-41-L/01).

Využity byly také poznatky z odborné literatury zaměřené na didaktiku uvedené v teoretické části a literatury zaměřenou na speciální pedagogiku v části praktické.

## 5.2 Analýza RVP

Analýza výše zmíněných rámcových vzdělávacích programů má za cíl srovnání vyučovacího předmětu pedagogika na středních školách pedagogického a nepedagogického zaměření.

### **Profil absolventa**

*„Absolvent se uplatní jako učitel mateřské školy nebo jiného zařízení pro děti předškolního věku, jako vychovatel nebo pedagog volného času ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech, nebo jako vychovatel ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních s výjimkou školských zařízení, u kterých se pro výkon přímé pedagogické činnosti vyžaduje dle § 16(2) zákona č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vysokoškolské vzdělání. Absolvent se uplatní také v neškolských zařízeních, např. sociálních, zdravotnických, zájmových, kde se pro výkon výchovné a vzdělávací činnosti vyžaduje pedagogická způsobilost.“*

Uplatnění absolventa oboru Sociální činnost je jako pracovník služeb v ambulancích, pobytových zařízeních, terénních službách, poskytování sociální pomoci dětem i dospělým. Svých vědomostí a dovedností využívá také při zajišťování péče a asistence klientů



za předpokladu podpory jejich sociální aktivity a soběstačnosti. Uplatnění nalezne také v oblasti živnostenského podnikání pro živnost v oblasti péče o dítě do tří let věku v denním režimu či managementu sociálních služeb.

## Obsahové okruhy

Obsahové okruhy se nacházejí v šesté kapitole rámcových vzdělávacích programů. Nejprve je popsán jeho cíl a po té následuje tabulka obsahující vzdělávací oblasti.

Předmět pedagogika je v RVP pro obor Školní a mimoškolní pedagogika uveden v obsahovém okruhu „Pedagogicko-psychologické vzdělávání“ a v šesté vzdělávací oblasti s názvem „Speciální a sociální pedagogika“. Pro obor Sociální činnost v obsahovém okruhu „Sociálně – výchovná činnost“ a první vzdělávací oblast obsahující učivo s tematikou „Výchova a vzdělávání“.

Při analýze této části obou vzdělávacích programů lze pozorovat několik rozdílů například ve spolupráci pedagogiky s ostatními obory. V rámci Školní a mimoškolní pedagogiky je zde úzká návaznost na Společenskovední vzdělávání, Vzdělání pro zdraví. Sociální činnost má spolupráci s širším spektrem vzdálenějších předmětů včetně informační a komunikačních technologií či estetické a tělesné výchovy.

## Učivo

Předškolní a mimoškolní pedagogika	Sociální činnost
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vymezení speciální pedagogiky jako vědní disciplíny;</li> <li>- přehled základních zdravotních postižení;</li> <li>- Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky, pedagogicky speciální a sociální, pedagogiky volného času a andragogiky.</li> </ul>

Tabulka č. 1: Učivo speciální pedagogiky, zdroj: RVP

Jak znázorňuje tabulka učivo pro obor Školní a mimoškolní pedagogika je podrobnější než u oboru nepedagogického.

## Výsledky vzdělávání

Předškolní a mimoškolní pedagogika	Sociální činnost
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vymezí základní disciplíny speciální pedagogiky, používá správně vybrané pojmy speciální pedagogiky;</li> <li>- objasní současné přístupy ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, charakterizuje jednotlivé skupiny z hlediska jejich vzdělávání;</li> <li>- zvolí vzdělávací činnost a vzdělávací strategii adekvátní dítěti se zdravotním postižením;</li> <li>- charakterizuje základní specifika vzdělávání mimořádně nadaných dětí, diskutuje podmínky a přístupy ke vzdělávání těchto dětí.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vymezí základní disciplíny speciální pedagogiky, používá správně vybrané pojmy speciální pedagogiky;</li> <li>- charakterizuje jednotlivé skupiny klientů se zdravotním postižením, jejich zdravotní a sociální situaci a potřeby, možnosti vzdělávání a sociálního začlenění;</li> <li>- je schopen uplatňovat při práci se zdravotně postiženými klienty metody a prostředky speciální pedagogiky.</li> </ul>

Tabulka č. 2: Výsledky vzdělávání speciální pedagogiky, zdroj: RVP

I v oblasti učiva je pedagogický obor více obsáhlý. První bod je pro oba obory totožný. Na ostatních bodech však lze pozorovat značný rozdíl, ve kterém se promítá profil absolventa. Zdůraznit je nutné rozdíl ve věkové skupině. U prvního oboru se věnujeme dětem a u druhého je užíván pojem klient.

## 6. ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNIC

Na analýzu učebnic byl vytvořen záznamový arch na základě poznatků odborné literatury. K vytvoření záznamového archu byla využita tabulka, kterou uvádí Skalková (2007, s. 106), je uvedena pod přílohou č. 15. a poznatků dle Kalhouse, Obsta (2009, s. 244 – 245).

### 6.1 Pedagogika pro střední pedagogické školy

**Autor:** Roman Musil

**Rok vydání:** 2014

**Orientační cena učebnice:** 277 – 340 Kč (zdroj: [www.heureka.cz](http://www.heureka.cz))

#### **Grafické zpracování a obrazový materiál:**

Učebnice je černobílá. Obsahuje myšlenkové mapy uvedené za každou kapitolou. Učebnice obsahuje nadpisy, členění pomocí různých odrážek. Kromě myšlenkových map jsou v textu uvedeny také poznámky. Autor také formuluje tzv. nejčastější otázky při zkoušení. V učebnici jsou zmíněny doporučené knihy, filmy a pro žáky je zde vymezen prostor pro vlastní poznámky.

#### **Obsahová stránka ve vztahu ke speciální pedagogice:**

V této učebnici je speciální pedagogice věnováno 72 stran. Na začátku kapitoly zabývající se speciální pedagogikou je podrobný obsah v rámci všech pedií.

#### **Struktura a srozumitelnost textu:**

Text je srozumitelný a přiměřený schopnostem a vědomostem žáků střední školy. Výkladová část textu je přiměřeně dlouhá. Text je členěn do odstavců. Autor zmiňuje například některé zásady práce s postiženými či návod jak postupovat pokud u jednice zpozorujeme epileptický záchvat. Neobsahuje však žádné jiné shrnutí či přehledy, obsahuje pouze zmíněné myšlenkové mapy. Tabulky jsou zastoupeny minimálně.

#### **Odborné pojmy a termíny:**

Odborné pojmy a termíny jsou vždy vysvětleny a uvedeny tak, že vyčnívají z běžného textu. Termíny či pasáže textu, které autor považuje za důležité, jsou uvedeny tučně.

### **Rozlišení povinného a nepovinného učiva:**

Povinné a nepovinné učivo není nijak rozděleno. V šedých rámečcích jsou uvedeny poznámky či podněty sloužící k zamyšlení. Pro zájemce pro problematiku jsou zde příklady knih populárního charakteru či filmy.

### **Orientační aparát:**

Učebnice obsahuje nadpisy, obsah a odkazy. Naopak zde nejsou uvedeny žádné grafické symboly ve smyslu žárovka - učivo k zapamatování, otazník – úkoly ke zpracování.

### **Procesuální aparát:**

Z hlediska procesuálního aparátu učebnice obsahuje pouze úlohy určené ke zpevnění vědomostí.

## **6.2 Pedagogika pro střední školy**

**Autor:** Eva Stodůlková, Eliška Zapletalová

**Rok vydání:** 2015

**Orientační cena:** 249 – 302 Kč (zdroj: [www.heureka.cz](http://www.heureka.cz))

### **Grafické zpracování a obrazový materiál:**

Učebnice je na rozdíl od dvou ostatní doplněna modro-zelenými prvky. Vyskytují se zde různé barevné tabulky či schémata.

### **Obsahová stránka ve vztahu ke speciální pedagogice:**

Pro speciální pedagogiku není vytvořena speciální kapitola.

### **Struktura a srozumitelnost textu:**

Text je srozumitelný pro cílovou skupinu, je členěn do odstavců a doplněn o text v odrážkách. Text obsahuje také úkoly uvedené v průběhu. Další sekce je důležité vědět, že – shrnutí kapitoly.

### **Odborné pojmy a termíny:**

Odborné pojmy a termíny jsou vysvětleny a vhodně používány.

### **Rozlišení povinného a nepovinného učiva:**

Za nepovinné učivo lze považovat sekci k zamyšlení.

### **Orientační aparát:**

Učebnice obsahuje nadpisy, některé z nich jsou barevné. Učebnice je členěna do odstavců, vše je doplněno textem uspořádaným do odrážek. Je zde grafický symbol v podobě jablka.

### **Procesuální aparát:**

V učebnici je sekce nazvaná „K zamyšlení“ – formulováno pomocí otázek s důrazem na žákův názor a zkušenosti za předpokladu využití vědomostí získaných studiem.

## **6.3 Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy**

**Autor:** Jan Průcha, Soňa Koťátková

**Rok vydání:** 2013

**Orientační cena:** 220 – 290 Kč (zdroj: [www.heureka.cz](http://www.heureka.cz))

### **Grafické zpracování a obrazový materiál:**

Učebnice je černobílá. Graficky jsou oddělené definice, poznámky z praxe, shrnutí každé kapitoly, otázky a úkoly, doporučená literatura, tabulky. Využívány jsou také odrážky.

### **Obsahová stránka ve vztahu ke speciální pedagogice:**

Speciální pedagogice je věnovaná samostatná kapitola – pouze několik stránek, podává tedy pouze stručný nástin problematiky. V návaznosti na RVP učebnice není, dostačují pro výuku speciální pedagogiky.

### **Struktura a srozumitelnost textu:**

Učebnice obsahuje oproti ostatním analyzovaným učebnicím poměrně dlouhé odstavce. Nejspíše z důvodu, že učebnice slouží také pro vyšší odborné školy. Zvlášť oddělené definice, poznámky z praxe, shrnutí každé kapitoly, otázky a úkoly, doporučená literatura, tabulky.

### **Odborné pojmy a termíny:**

Odborné pojmy a termíny jsou vždy vysvětleny a některé z nich i doplněné o příklady. Definice jsou často uvedeny tak, že vyčnívají z textu a v podstatě strhují čtenářovu pozornost k nim.

### **Rozlišení povinného a nepovinného učiva:**

Kromě povinného učiva jsou zde uvedeny příklady z praxe a tzv. objasňující rámce.

### **Orientační aparát:**

Učebnice obsahuje nadpisy, obsah a odkazy, shrnutí. Naopak zde nejsou uvedeny žádné grafické symboly ve smyslu žárovka - učivo k zapamatování, otazník – úkoly ke zpracování.

### **Procesuální aparát:**

Učebnice obsahuje otázky a úkoly uvedené za každou kapitolou.

## 7. UČEBNÍ TEXT

### 7.1 Úvod k učebnímu textu

Pracovní listy jsou zaměřeny na jednotlivé oblasti postižení. Každý pracovní list se zabývá právě jednou oblastí. První pracovní list má sloužit jako motivace a k zjištění prekonceptů.

V pracovních listech je v souladu s RVP pro obor Školní a mimoškolní pedagogika dbáno na správné používání vybraných pojmů speciální pedagogiky. Učební text také klade na žáky požadavek vytvoření si celkového přehledu postižení.

V jednotlivých úkolech je také na etické a morální hledisko vůči postižené společnosti. Jedním z hlavních cílů tohoto učebního textu je také podpora empatie při práci s postiženou populací. Jsou tedy využity typy učebních úloh, které jsou citlivé vůči postižené společnosti. Snaží se u žáků vytvořit pozitivní postoj.

Každý pracovní list je doplněn tabulkou s didaktickými náležitostmi, která má za cíl sloužit pedagogům jako základ či inspiraci pro přípravu výuky. V příloze č. 16 je tabulka sloužící pro zápis klíčových slov.

Učební text je rozpracován do jedenácti pracovních listů, první a poslední pracovní list slouží k motivaci a zjišťování prekonceptů.

Pracovní list je možné zařadit v průběhu výuky po jednotlivých úkolech nebo může sloužit jako závěrečné opakování před testem. Žáci by jej měli vypracovat samostatně a následovat by měla společná kontrola s učitelem. Společná kontrola je nutná v rámci zpětné vazby žáku a jejich práce.

Pracovní listy mají účel doplňkového materiálu k učebnici či jinému materiálu obsahující výkladovou složku textu. Z tohoto hlediska ne všechny pracovní listy postihují všechny oblasti z hlediska speciální pedagogiky.

U učiva speciální pedagogiky lze také formulovat možnosti výchovného působení. Výchovná možnost spočívá ve změně postoje vůči jedincům se zdravotním znevýhodněním, vyhodnocení vhodného chování k znevýhodněnému jedinci s ohledem na jeho oblast postižení. Podpora empatie při práci se znevýhodněným jedincem.

## 7.2 Pracovní listy

### **Seznam pracovních listů:**

- Pracovní list č. 1 – Úvod
- Pracovní list č. 2 – Základní pojmy speciální pedagogiky
- Pracovní list č. 3 – Narušení komunikačních schopností (logopedie)
- Pracovní list č. 4. – Sluchová postižení (surdopedie)
- Pracovní list č. 5. – Zraková postižení (tyflopédie/oftalmopedie)
- Pracovní list č. 6 – Osoby s mentální retardací (psychopedie)
- Pracovní list č. 7 – Osoby zdravotně a tělesně postižené (somatopedie)
- Pracovní list č. 8 – Poruchy chování a sociální deviace (etopedie)
- Pracovní list č. 9 – Speciální pedagogika osob s dílčími nedostatky
- Pracovní list č. 10 – Speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením
- Pracovní list č. 11 – Závěr



<b>Téma pracovního listu:</b> Úvod	
<b>Výukový cíl:</b> /	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b> Tento pracovní list slouží pouze k zjištění prekonceptů.	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 1.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b> SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.	

## Pracovní list č. 1 – Úvod

**Úkol č. 1: Co se Vám vybaví, když se řekne speciální pedagogika?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Úkol č. 2: Setkali jste se v běžném životě s pomůckami, které usnadňují život jedincům se zdravotním znevýhodněním? Vyjmenujte je.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

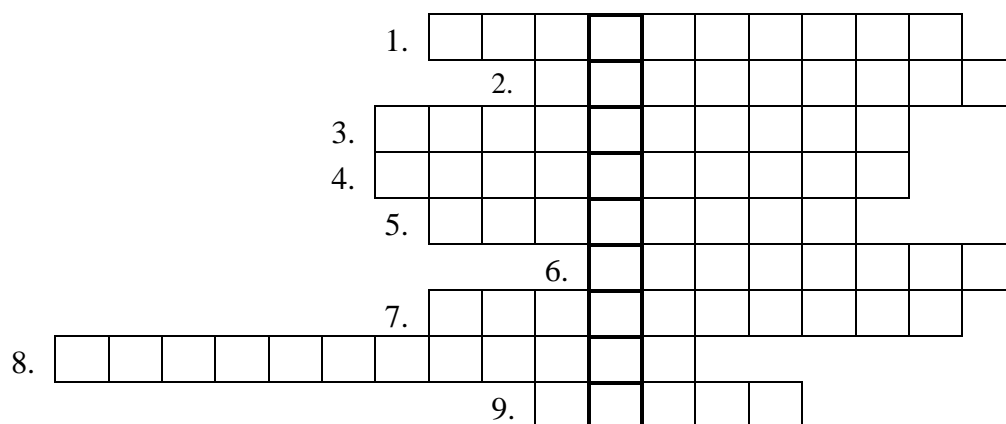
.....

.....

<b>Téma pracovního listu:</b> Základní pojmy speciální pedagogiky	
<b>Výukový cíl:</b> Žáci budou schopni definovat základní pojmy a vědomosti o této problematice dále využívat.	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- předmět speciální pedagogiky;</li> <li>- cíl a dílčí cíle speciální pedagogiky;</li> <li>- základní pojmy dle současných trendů – porucha, znevýhodnění, handicap;</li> <li>- klasifikace vad a poruch – dle typu, intenzity, příčiny;</li> <li>- zařazení do systému pedagogických věd;</li> <li>- rozdělení oborů speciální pedagogiky dle postižení klientů.</li> </ul>	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 2.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b> SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.	

## Pracovní list č. 2 – Základní pojmy speciální pedagogiky

Úkol č. 1: Vyluštěte křížovku dle zadaných indicií



- 1) Jaký je starší název pedie, která se zabývá zrakovým postižením.
- 2) Speciální pedagogika se na obory dělí dle druhů \_\_\_\_\_.
- 3) Tento obor se nazývá speciální \_\_\_\_\_.
- 4) Mentální případně psychické poruchy, jsou předmětem které z pédií.
- 5) Doplňte synonymum surdopedie.
- 6) V případě poruch chování či sociální deviace a budeme hledat pomoc, v které z pédií.
- 7) Sluchovým postižením se zabývá \_\_\_\_\_.
- 8) Delší z názvů pedie zabývající se zrakovým postižením je \_\_\_\_\_.
- 9) Obory speciální pedagogiky lze souhrnně nazvat jako \_\_\_\_\_.

**Úkol č. 2: Doplňte vynechaná slova a seřad'te tabulku tak, aby byla obsahově správně.**

<b>Obory speciální pedagogiky</b>	<b>Druhy postižení</b>
Somatopedie	Narušená komunikační _____
Tyflopedie (oftalmopedie)	Kombinace _____ druhů postižení
Surdopedie (akupedie)	Specifické poruchy učení, projevy LDM
Psychopedie	Poruchy chování a sociální _____
Logopedie	_____ postižení a dlouhodobé onemocnění
Etopedie	Mentální postižení (psychické poruchy)
Spec. pedagogika osob s dílčími nedostatky	Sluchové postižení
Spec. pedagogika osob s kombinovaným postižením	_____ postižení

Tabulka pro správné odpovědi:

<b>Obory speciální pedagogiky</b>	<b>Druhy postižení</b>
Somatopedie	
Tyflopedie (oftalmopedie)	
Surdopedie (akupedie)	
Psychopedie	
Logopedie	
Etopedie	
Spec. pedagogika osob s dílčími nedostatky	
Spec. pedagogika osob s kombinovaným postižením	

**Úkol č. 3: Vady a poruchy klasifikujeme do tří kategorií, vyjmenujte je a přiřad'te k nim jednotlivé podkategorie.**

Kategorie:

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

Podkategorie:

- |             |            |
|-------------|------------|
| a) orgánové | e) vrozené |
| b) lehké    | f) střední |
| c) funkční  | g) získané |
| d) těžké    |            |

**Úkol č. 4: Vytvořte slovník klíčových pojmů. Klíčové pojmy запиšte do přiložené tabulky.**

<b>Téma pracovního listu:</b> Narušení komunikačních schopností	
<b>Výukový cíl:</b> Žáci budou schopni charakterizovat logopedii a vědomosti o této problematice dále využívat, volí vhodné a přiměřené postupy práce. Žáci budou ochotni pomáhat jedincům se zdravotním znevýhodněním.	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- předmět logopedie;</li> <li>- charakteristika/popis jedince s těmito vadami/poruchami;</li> <li>- příčiny (etiologie) – organické a funkční;</li> <li>- přehled vad/poruch a jejich symptomů – centrální vady řeči, neurotické vady a poruchy, vady mluvidel, poruchy artikulace, poruchy hlasu, symptomatické vady a poruchy;</li> <li>- způsoby kompenzace, terapie, rehabilitace – nápodoba, opakování, PC a internet, alternativní komunikační systémy.</li> </ul>	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 3.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b>	
SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333.	
FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.	
<i>Logoped online</i> [online]. [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: <a href="http://www.logopedonline.cz/clanky/pribehy/18-z-opozdeneho-vyvoje-reci-vyvojova-dysfazie.html">http://www.logopedonline.cz/clanky/pribehy/18-z-opozdeneho-vyvoje-reci-vyvojova-dysfazie.html</a>	

### Pracovní list č. 3 – Narušení komunikačních schopností (logopedie)

Úkol č. 1: Na daná tvrzení odpovězte ANO x NE. Správnou odpověď zakroužkujte.

**JAZYK** označuje způsob používání řeči včetně emocionálního zabarvení (afektovaná, nedbalá). ANO x NE

**ŘEČ** je schopnost používat v komunikaci prostředky slovní i mimoslovní. ANO x NE

**MLUVA** je souhrn sdělovacích prostředků používaných ve skupině (národ, menšina). ANO x NE

Úkol č. 2: Vyškrtejte slova ukrytá ve čtverci.

E	I	Z	Á	F	A	Y	C	M	P	K	J	H
D	T	S	O	V	A	T	K	O	K	T	P	B
K	D	Y	S	F	Á	Z	I	E	W	L	N	A
Z	T	S	O	V	A	T	P	E	R	B	F	F
M	L	U	S	E	A	O	C	X	O	D	R	M
X	F	T	S	O	V	I	T	P	A	R	H	C
K	P	P	A	L	A	T	O	L	A	L	I	E
Y	E	A	S	Q	M	U	T	I	S	M	U	S
W	B	S	H	U	H	Ň	A	V	O	S	T	V
C	D	Y	S	L	A	L	I	E	V	E	T	W
H	C	D	Y	S	A	R	T	I	E	V	C	J
A	D	L	J	A	Z	V	B	I	R	W	T	Y
X	M	U	T	A	C	E		V	L	O	M	U

palatolalie  
chraptivost  
breptavost  
kocktavost  
huhňavost  
mutismus  
dyslalie  
dysfázie  
dysartie  
mutace  
afázie

a) Uspořádejte poruchy dle kategorií:

Centrální vady řeči

- 1)
- 2)
- 3)



Neurotické vady a poruchy

1)

řadíme sem dále \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_.

Vady mluvidel

1)

2)

Poruchy artikulace

1)

2)

Poruchy hlasu

1)

2)

**b) Co můžeme pozorovat u jedince s narušenými komunikačními schopnostmi:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Úkol č. 3: Přečtěte si příběh a barevně označte si odpovědi na otázky uvedené pod textem.**

### **Z opožděného vývoje řeči vývojová dysfázie**

Celé těhotenství probíhalo úplně normálně, jen já jsem byla dost často ve stresu. To proto, že jsem se bála, že o dítě zase přijdu. Když se blížil čas porodu nemohla jsem se dočkat, až svého chlapečka pochovám v náručí. Jenomže porod byl velmi komplikovaný, trval dlouho a dítě se nakonec narodilo císařským řezem, mělo omotanou pupeční šňůru kolem krku a bylo celé modré.

V průběhu prvních dvou let se zdálo být všechno v pořádku. Jen jsem trochu znejistěla, když byly synovi dva roky a stále nemluvil. Jen ukazoval, gestikuloval, říkal pouze ma (máma), ta (táta), ba (babička) a dokázal napodobit pár zvuků zvířat. Svěřila jsem se se svými obavami dětské doktorce, ale ta mi řekla, že je to u kluků normální, a že se vše ještě upraví. Během dalšího roku se syn sice více rozmluvil, ale pořád se mi to nezdálo. Na tříleté prohlídce jsem poprosila paní doktorku o radu. Pro jistotu nás hned poslala na logopedii.

Paní logopedka mi vysvětlila, že syn má opožděný vývoj řeči a zatím nemůže přesně říct, co se z toho vyvine dál. Začali jsme k ní pravidelně docházet na logopedii a kromě toho jsme museli jít i k paní psychologce. Kromě toho syn ještě absolvoval vyšetření na foniatrii a na neurologii. Ukázalo se, že sluch i vše ostatní je v pořádku.

Řeč se postupem času zlepšovala, ale stále to nebylo ono. Paní logopedka mi asi po půl roce řekla, že syn má pravděpodobně vývojovou dysfázii a bylo by dobré ho zařadit do školky pro děti s vadami řeči. Když mu bylo šest dostal odklad školní docházky a nakonec nastoupil i do základní školy pro děti s vadami řeči. Vůbec jsem nevěděla, co to je vývojová dysfázie a jaké problémy s ní děti mohou mít. Teď je náš syn ve třetí třídě, do školy chodí rád, i když mu dá vše docela dost zabrat. Snažíme se mu všichni moc pomáhat a každý den se s ním učíme. Na logopedii chodíme pořád. Když jsem pátrala po tom, jak taková vada řeči vzniká, řekla mi paní logopedka i psychologka, že se to pravděpodobně stalo při komplikovaném porodu.

*(zdroj: <http://www.logopedonline.cz/clanky/pribehy/18-z-opozdeneho-vyvoje-rci-vyvojova-dysfazie.html>, upraveno)*

**Otázky:**

- 1) Jak probíhal porod a těhotenství?
- 2) Jak probíhal 2. a 3. rok z hlediska vývoje řeči?
- 3) Které zařízení rodiče se synem navštívili (lékařské, školské)?

Během čtení textu si na okraj strany zaznamenávejte následující:

- ✓ Rozumím tomu, co jsem viděl;
- ? Nerozumím, potřebuji se zeptat, potřebuji vysvětlit slovo;
- ! Chci zdůraznit nebo to mě překvapilo;
- + Souhlasím

**Úkol č. 4: Vytvořte slovník klíčových pojmů. Klíčové pojmy запиšte do přiložené tabulky.**

<b>Téma pracovního listu:</b> Sluchová postižení	
<b>Výukový cíl:</b> Žáci budou schopni charakterizovat surdopedii a vědomosti o této problematice dále využívat, volí vhodné a přiměřené postupy práce. Žáci budou ochotni pomáhat jedincům se zdravotním znevýhodněním.	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- předmět surdopedie/akupedie;</li> <li>- charakteristika/popis jedince s těmito vadami/poruchami a složení sluchového handicapu;</li> <li>- příčiny (jejich doba vzniku) – genetika, infekční onemocnění, získaná, stáří, vrozené dispozice aktivované během života;</li> <li>- přehled vad/poruch a jejich symptomů – podle typu, podle intenzity, podle etiologie;</li> <li>- způsoby kompenzace, terapie, rehabilitace – sluchadla, kochleární implantát, kompenzační smysly, kompenzační pomůcky.</li> </ul>	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 4.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b>	
SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333.	
FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.	

## Pracovní list č. 4 – Sluchová postižení (surdopedie)

Úkol č. 1: Odpovězte na otázky.

a) Vyjmenujte alespoň tři příčiny sluchových vad:

.....  
.....

b) U sluchových vad sledujeme velikost a dobu vzniku. Ano nebo ne? Ke své odpovědi uveďte argumenty.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c) Sluch nám poskytuje až \_\_\_\_\_ % informací a je jako jediný smysl stále \_\_\_\_\_.

- a) 30%, neaktivní;
- b) 60%, aktivní;
- c) 40%, aktivní.

**Úkol č. 2: Vyškrtejte a do připraveného obdélníku graficky (tabulka, myšlenková mapa atd.) znázorněte klasifikaci zrakových vad.**

Í	T	J	K	U	Z	F	A	R	N	U	C
S	V	P	E	R	C	E	P	Č	N	Í	I
N	T	A	T	K	É	N	A	K	S	Í	Z
F	E	O	H	Í	L	H	C	U	L	H	O
Q	P	S	A	C	É	N	E	Š	Í	M	S
T	Z	T	L	T	Ý	V	R	T	L	T	T
L	K	F	M	Y	R	L	C	V	J	Q	R
A	U	P	V	O	Š	G	S	C	G	J	K
B	V	A	Z	V	B	Í	I	O	K	M	N
V	U	E	X	L	B	F	C	N	D	M	Z
T	N	V	H	R	Q	D	L	Í	P	E	Q
É	O	P	Ř	E	V	O	D	N	Í	O	N

nedoslýchaví  
 percepční  
 neslyšící  
 převodní  
 ohluchlí  
 smíšené  
 vrozené  
 získané



**Úkol č. 3: Vytvořte slovník klíčových pojmů. Klíčové pojmy запиšte do přiložené tabulky.**

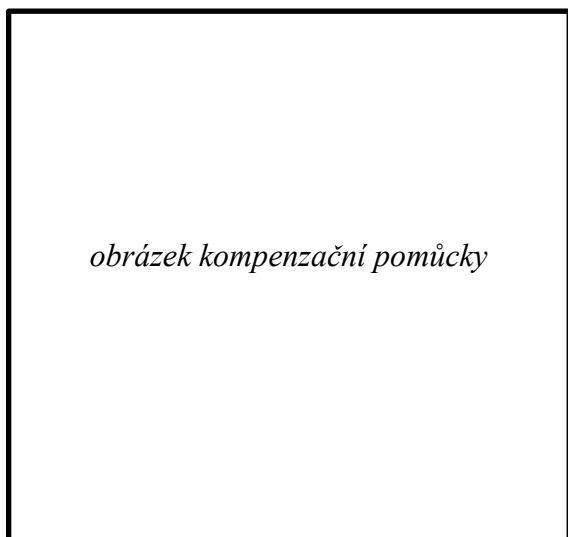
<b>Téma pracovního listu:</b> Zraková postižení	
<b>Výukový cíl:</b> Žáci budou schopni charakterizovat oftalmopedii a vědomosti o této problematice dále využívat, volí vhodné a přiměřené postupy práce. Žáci budou ochotni pomáhat jedincům se zdravotním znevýhodněním.	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- předmět oftalmopedie/tyflogedie;</li> <li>- charakteristika/popis jedince s těmito vadami/poruchami;</li> <li>- příčiny (jejich doba vzniku) – porucha/vada v kterékoliv části ústrojí, genetická zátěž, infekce matky v těhotenství, zákaly, změny sítnice;</li> <li>- přehled vad/poruch a jejich symptomů – podle postižení zrakových funkcí, podle stupně zrakového postižení, podle doby vzniku, podle etiologie;</li> <li>- způsoby kompenzace, terapie, rehabilitace – terapie v podání lékařů, kompenzační pomůcky, kompenzační smysly.</li> </ul>	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 5.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b>	
SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333.	
FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.	

## Pracovní list č. 5 – Zraková postižení (tyflopédie/oftalmopédie)

Úkol č. 1: Udělejte soupis kompenzačních pomůcek zrakově postižených osob dle druhů:

Druhy kompenzačních pomůcek	Kompenzační pomůcky
optické	
na bázi PC	
optoelektrické	
ostatní	

a) Vyberte si jednu z kompenzačních pomůcek pro zrakově postižené a vytvořte krátkou prezentaci této pomůcky. Informace vyhledejte na internetových stránkách.



..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....
--



**Úkol č. 2: Doplňte do tabulky znázorňující klasifikaci zrakových vad a poruch chybějící informace.**

Podle _____ funkcí	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porucha _____</li> <li>- Porucha akomodace</li> <li>- Porucha _____ adaptace</li> <li>- Porucha _____ aktivity</li> <li>- Porucha _____ vidění</li> <li>- Snížení zrakové _____</li> <li>- Omezení _____ pole</li> </ul>
Podle _____ zrakového postižení	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slabozrakost</li> <li>- _____</li> <li>- nevidomost</li> </ul>
Podle doby vzniku	<ul style="list-style-type: none"> <li>- _____</li> <li>- _____</li> </ul>
Podle etiologie (příčiny)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- _____</li> <li>- _____</li> </ul>

**Úkol č. 3: Barevně označte, příčiny vzniku zrakových vad.**

brýle                      zákaly                      lupá                      záněty

úraz                      slabozrakost                      nevidomost

genetická podmíněnost                      doba vzniku                      neznámé

infekční onemocnění matky v těhotenství                      diktafon                      oční lékař

porucha/vada v části zrakového ústrojí

**Úkol č. 4.: Vyberte správnou odpověď**

- a) Zrakem získáváme přibližně 90% všech informací.
- b) Zrakem získáváme přibližně 60% všech informací.
- c) Zrakem získáváme přibližně 40% všech informací.

Některé zrakové vady jsou rostoucí (progresivní) ANO x NE

**Úkol č. 5: Při návštěvě očního lékaře Vám je oznámena nutnost korekce pomocí brýlí. Jste tedy považován za zrakově postiženého? Odpovězte a svou odpověď zdůvodněte.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Úkol č. 6: Vytvořte slovník klíčových pojmů. Klíčové pojmy запиšte do přiložené tabulky.**

<b>Téma pracovního listu:</b> Osoby s mentální retardací	
<b>Výukový cíl:</b> Žáci budou schopni charakterizovat psychopedii a vědomosti o této problematice dále využívat, volí vhodné a přiměřené postupy práce. Žáci budou ochotni pomáhat jedincům se zdravotním znevýhodněním.	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- předmět psychopedie;</li> <li>- charakteristika/popis jedince s těmito vadami/poruchami – hlavní znaky mentální retardace, rozdíl mezi mentální retardací a demencí;</li> <li>- příčiny (jejich doba vzniku) – genetické, intoxikace matky v těhotenství;</li> <li>- hodnocení mentální retardace – kvalitativní a kvantitativní;</li> <li>- přehled vad/poruch a jejich symptomů – lehká mentální retardace, střední mentální retardace, hluboká mentální retardace, jiná mentální retardace, neurčená mentální retardace;</li> <li>- způsoby kompenzace, terapie, rehabilitace – rodinná výchova, ústavní péče.</li> </ul>	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 6.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b> SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.	

## Pracovní list č. 6 – Osoby s mentální retardací (psychopedie)

**Úkol č. 1: Označte správnou odpověď.**

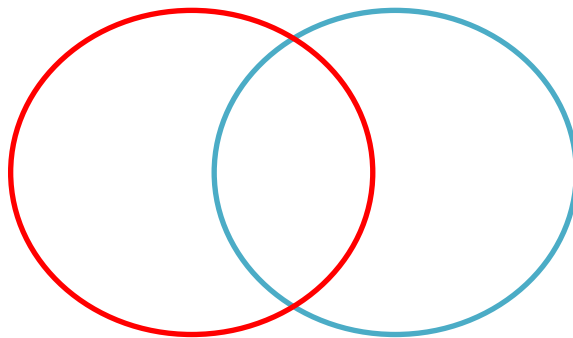
Skupina osob s mentální retardací je jednou z:

- a) nejvíce početných skupin
- b) nejméně početných skupin
- c) má přibližně stejné zastoupení v populaci jako ostatní skupiny

Mezi hlavní znaky mentální retardace patří:

- a) vrozený defekt, trvalost poruchy, obtížná adaptace na běžné životní podmínky
- b) získaný defekt, trvalost poruchy, snadná adaptace na běžné životní podmínky
- c) vrozená porucha, trvalý defekt, obtížná adaptace na běžné životní podmínky

**Úkol č. 2: Tyto dva kruhy znázorňují vztah mentální retardace a demence. Do jednoho kruhu napište jeden znak typický pro mentální retardaci a do druhého pak pro demenci. Do středu obou kruhů pak запиšte jeden znak, který je stejný.**



**Úkol č. 3: Udělejte soupis příčin mentální retardace. Uveďte co nejvíce příčin, nejméně však tři.**

.....

.....

.....

.....

.....

**Úkol č. 4: Uspořádejte stupně mentální retardace dle mezinárodní klasifikace.**

Slovní označení	IQ

**Úkol č. 5: Pro výchovu a rozvoj mentálně retardovaných jedinců existují dvě možnosti, které?**

- a) rodinná výchova
- b) \_\_\_\_\_ - tato organizace existuje ve dvou formách pro \_\_\_\_\_ a pro \_\_\_\_\_. Tato výchova má 5 složek výchovy.

Složky výchovy:

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....

**Úkol č. 6: Vyberte si jednu ze složek výchovy a pokuste se navrhnout aktivitu v rámci této složky:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Úkol č. 7: Zamyslete se nad klady a zápory rodinné výchovy u mentálně postižených. Zapište argumenty ke společné diskuzi.**

<b>Klady rodinné výchovy</b>	<b>Zápory rodinné výchovy</b>

**Argumenty k diskuzi:**

.....  
.....  
.....  
.....

**Úkol č. 8:** V úkolu č. 4 jste rozdělili mentální retardaci do šesti stupňů. Pro první čtyři stupně mají typické znaky a symptomy. Vytvořte tabulku, do které uspořádejte informace o každé z nich. Využijte co největší množství pro Vás dostupných zdrojů.

**Úkol č. 9:** Vytvořte slovník klíčových pojmů. Klíčové pojmy запиšte do přiložené tabulky.

<b>Téma pracovního listu:</b> Osoby zdravotně a tělesně postižené	
<b>Výukový cíl:</b> Žáci budou schopni charakterizovat somatopedii a vědomosti o této problematice dále využívat, volí vhodné a přiměřené postupy práce. Žáci budou ochotni pomáhat jedincům se zdravotním znevýhodněním.	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- předmět somatopedie;</li> <li>- charakteristika/popis jedince s těmito vadami/poruchami – zdravotní znevýhodnění, zdravotní a tělesné postižení;</li> <li>- příčiny (jejich doba vzniku) – získané, vrozené, špatný životní styl (páteř);</li> <li>- přehled vad/poruch a jejich symptomů – obrny, malformace, myopatie, epilepsie;</li> <li>- způsoby kompenzace, terapie, rehabilitace – pomůcky, protézy, ortézy, různé druhy terapií, komplexně zaměřená rehabilitace.</li> </ul>	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 7.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b> SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.	



## Pracovní list č. 7 – Osoby zdravotně a tělesně postižené (somatopedie)

**Úkol č. 1: Přiřad'te, co může příčinou/příčinami.**

- |                        |                            |
|------------------------|----------------------------|
| 1) vrozené             | a) poškození CNS           |
| 2) získané             | b) vývojové vady úrazy     |
| 3) špatný životní styl | c) následky vážných nemocí |
|                        | d) nesprávné držení těla   |
|                        | e) nedostatek pohybu       |

**Úkol č. 2: Somatopedie se zabývá obrny, myopatiemi a malformacemi. Vyhledejte kazuistiku (psanou, archiv pořadu diagnóza). Vyberte pro Vás důležité informace.**

Obrny

.....

.....

.....

.....

Malformace

.....

.....

.....

.....

Myopatie

.....

.....

.....

.....

**Úkol č. 3: Vytvořte slovník klíčových pojmů. Klíčové pojmy запиšte do přiložené tabulky.**

<b>Téma pracovního listu:</b> Etopedie	
<b>Výukový cíl:</b> Žáci budou schopni charakterizovat etopedii a vědomosti o této problematice dále využívat, volí vhodné a přiměřené postupy práce. Žáci budou ochotni pomáhat jedincům se zdravotním znevýhodněním.	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- předmět etopedie;</li> <li>- charakteristika/popis jedince s těmito vadami/poruchami – poruchy chování, odlišné než specifické poruchy chování;</li> <li>- diagnostika – věk, anamnéza, aktuální situace, zdravotní a psychický stav;</li> <li>- příčiny (jejich doba vzniku) – predisponující, preformující, provokující;</li> <li>- přehled vad/poruch a jejich symptomů – projevy v podobě zlovyků, lhaní, krádeží, útěků, toulání, agresivita a šikanování, patologické závislosti, sexuální deviace, sebevražedné jednání; klasifikace vad dle vlivu na socializaci jedince, podle příčin, podle agresivity, podle stupně společenské závažnosti, podle věku;</li> <li>- náprava, terapie a prevence – pozitivní úprava podmínek, organizace.</li> </ul>	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 8.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b> <p>SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i>. Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333.</p> <p>FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i>. Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.</p>	

## Pracovní list č. 8 – (Etopedie)

**Úkol č. 1: Charakterizujte, co jsou to poruchy chování a posuďte jejich závažnost pro jedince.**

.....  
.....  
.....  
.....

**Úkol č. 2: Které z uvedeného lze klasifikovat jako projevy poruch chování?**

afázie          zlozvyky          lhaní    nedoslýchavost          krádeže          záškoláctví  
útěky    etické chování          toulání          epilepsie          agresivita a šikanování  
patologické závislosti    sexuální deviace    sebevražedné jednání          dyslexie

**Úkol č. 3: Představte si, že jste speciální pedagog a máte za úkol diagnostikovat studenta. Které informace budete potřebovat pro jeho diagnostiku?**

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....

**Úkol č. 4: Poruchy chování vznikají na základě tří skupin vlivů, uveďte u každé příklad takového vlivu/příčiny.**

predisponující - .....

preformulující - .....

provokující - .....

**Úkol č. 5: Uved'te poruchy typické pro každou skupinu.**

Podle vlivu na socializaci jedince	
Podle příčin	
Podle agresivity	
Podle stupně společenské závažnosti	
Podle věku	

**Úkol č. 6: Vytvořte slovník klíčových pojmů. Klíčové pojmy запиšte do přiložené tabulky.**

<b>Téma pracovního listu:</b> Speciální pedagogika osob s dílčími nedostatky	
<b>Výukový cíl:</b> Žáci budou schopni charakterizovat skupinu osob s dílčími nedostatky a vědomosti o této problematice dále využívat, volí vhodné a přiměřené postupy práce. Žáci budou ochotni pomáhat jedincům se zdravotním znevýhodněním.	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- charakteristika/popis jedince s těmito dílčími nedostatky;</li> <li>- příčiny (jejich doba vzniku) – příčiny neznámé, laterality - preference mozkové hemisféry;</li> <li>- přehled vad/poruch a jejich symptomů – laterality, specifické poruchy učení a chování, lehká mozková disfunkce;</li> <li>- způsoby kompenzace, terapie, rehabilitace – zmírnění některých projevů, organizace, kompenzační pomůcky.</li> </ul>	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 9.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b> SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.	

## Pracovní list č. 9 – Speciální pedagogika osob s dílčími nedostatky

Úkol č. 1:

a) Doplňte tabulku, ke každé specifické poruše uveďte projev, který považujete za nejvýznamnější.

Dys	Specifická vývojová porucha _____.
Dys	Specifická vývojová porucha _____.
Dys	Specifická vývojová porucha _____.
Dys	Specifická vývojová porucha _____.
Dys	Specifická vývojová porucha _____.
Dys	Specifická vývojová porucha _____.
Dys	Specifická vývojová porucha _____.

**b) Navrhněte, jaké postupy můžete využít při práci s jedincem, který má některou z poruch učení:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Úkol č. 4: Máte k dispozici kousek papíru a nůžky. Kterou pomůcku můžete vytvořit.**

- a) Načrtněte tuto pomůcku.
- b) Zdůvodněte její využití.
- c) Pro kterou ze specifických poruch učení tato pomůcka slouží?

**Úkol č. 3: Doplňte vynechaná slova.**

Praváctví, leváctví, nevyhraněná jsou typy ....., je to podmíněno dominancí .....

**Úkol č. 4: Vyberte si libovolné slovo, запиšte jej. Srovnajte svoje pocity při psaní tohoto slova.**

Ruka, kterou běžně píšete:

Ruka, kterou běžně nepíšete:

**Úkol č. 5: Z uvedených písmen vytvořte zkratky a запиšte jejich význam.**

D D D D D A A L M H

..... - .....

..... - .....

..... - .....

**Úkol č. 6: Vytvořte slovník klíčových pojmů. Klíčové pojmy запиšte do přiložené tabulky.**



<b>Téma pracovního listu:</b> Speciální pedagogiky osob s kombinovaným postižením	
<b>Výukový cíl:</b> Žáci budou schopni charakterizovat skupinu osob s kombinovaným postižením a vědomosti o této problematice dále využívat, volí vhodné a přiměřené postupy práce. Žáci budou ochotni pomáhat jedincům se zdravotním znevýhodněním.	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- charakteristika/popis jedince s kombinovaným postižením – specifické dle kombinace dvou a více vad, typický výskyt syndromů;</li> <li>- příčiny (jejich doba vzniku) – viz ostatní pedie;</li> <li>- přehled vad/poruch a jejich symptomů – mentální a tělesné postižení (DMO, autismus) mentální a smyslové postižení (Downův syndrom), mentální a poruchy chování, hluchoslepota;</li> <li>- způsoby kompenzace, terapie, rehabilitace – specifické dle kombinace.</li> </ul>	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 10.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b>	
SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333.	
FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.	
HELEBRANTOVÁ, Petra. <i>Kazuistika dítěte s kombinovaným postižením (zrakovým a mentálním)</i> [online]. [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: <a href="http://petrahele.webnode.cz/news/odborne-prace/">http://petrahele.webnode.cz/news/odborne-prace/</a>	

## **Pracovní list č. 10 – Speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením**

### **Úkol č. 1: Doplňte vynechaná slova.**

Kombinovanost spočívá v .....  
a projevuje se to pomocí souborů mnoha příznaků, které nazýváme .....

### **Úkol č. 2: Udělejte soupis kombinací postižení**

Mentální postižení a .....  
..... a ..... - hluchoslepota.

Poruchy chování s ..... znevýhodnění.

### **Úkol č. 3: Přiřad'te k syndromům oblasti poruch.**

USHERŮV SYNDROM

DOWNŮV SYNDROM

ASPERGENERŮV,RETTŮV SYNDROM

#### **Úkol č. 4: Přečte si následující text.**

**a) V textu najděte: 3 informace kterým rozumíte; 3 informace, které potřebujete vysvětlit; 3 informace které Vás překvapili. Svá rozhodnutí zdůvodněte.**

**b) Na základě textu zhodnoťte, o kterou kombinaci postižení se jedná.**

#### **Osobní anamnéza**

Zuzka se narodila ve 24. týdnu těhotenství, vážila 640 gramů a měřila něco přes 20cm. Porod proběhl bez problémů. Po porodu byla umístěna na jednotce intenzivní péče. V nemocnici byla přes čtyři měsíce - dlouhou dobu v inkubátoru, pak v pokoji pod dohledem lékařů. Dostávala dlouhou dobu řadu léků a infuze. Krátce po narození prodělala operaci srdce. Měla velké problémy s krevním oběhem a vůbec se nevědělo, jestli dívka přežije. Dívka prodělala dvě operace, bohužel neúspěšně, tudíž je prakticky nevidomá. Prsty na ruce byly nedovyvinuté, horší byla pravá ruka. Po propuštění z nemocnice měla velké problémy se spánkem, nechtěla spát a často křičela. Byla velmi neklidné dítě. Problémy byly také s jídlom, dívka skoro nepřibírala, neměla vyvinutý ani sací reflex. Ve vývoji byla velmi opožděna, později ji byla diagnostikována středně těžká mentální retardace.

#### **Výchovná anamnéza**

Rodiče vychovávají Zuzku liberálním stylem. Matka o dítě nemá naprosto zájem, a tak se stará pouze o nejnnutnější potřeby, které dítě potřebuje (hygiena, jídlo, pití). Dítě není rodiči nijak stimulováno, takže je velmi zaostalé. Rodiče nevedou dítě k samostatnosti, veškeré úkony za ní udělají. Protože je Zuzka velmi klidné dítě, nevyžaduje pozornost druhých a je to hodné a tiché dítě, vystačí si celé hodiny sama, zůstává v rodině bez povšimnutí. Matka se převážně realizuje ve svých zájmových aktivitách a kariéře. Otec jeví o dítě zájem, neví však, jak se má o ni starat, takže z jeho strany není také dítě rozvíjeno.

#### **Rozumové schopnosti**

Zuzka je schopna roztrždit známé předměty podle tvaru, jiná kritéria ještě nezvládá - např. třídít předměty podle velikosti, hmotnosti, teploty, tvrdosti apod. Složí jednoduchý tvar složený ze dvou částí dohromady (kolečko), nerozpozná jednoduché reliéfní obrázky, rozpozná jen trojrozměrné předměty, se kterými se často setkává Časovou následnost nechápe - neodliší ráno, poledne, večer, včera, dnes, zítra. Tvary neseřadí od nejmenšího po největší, ale je schopna u dvou kostiček říci, která je větší a která je menší. Dlouhodobou paměť nemá

špatnou. Den po přečtení pohádky si pamatuje některá fakta, která byla v pohádce zmíněná. Dobře si pamatuje uložení některých předmětů v herně mateřské školy (ráda vyhazuje korálky ze skříně a přesně ví, kde jsou).

### **Vnímání tělesného schématu**

Zuzka je schopná odlišit jednotlivé části těla - na požádání ukáže, kde má oči, uši, koleno, nohu, ruku, pusu, prsty apod. Sama však jednotlivé části těla není schopna verbálně pojmenovat. Nerozlišuje pravou a levou ruku. Ví o tom, že na ruce má prsty, které od sebe dokáže odlišit (zná básničku Vařila myšička kašičku). Na složitější pokyny týkající se tělesného schématu reaguje jako např. Dej si botu na nožičku, podej mi ruku. Poznává některé části těla u druhé osoby jako např. ruku, prsty, vlasy apod.

*(zdroj: <http://petrahele.webnode.cz/news/odborne-prace/>, upraveno)*

**Úkol č. 5: Vytvořte slovník klíčových pojmů. Klíčové pojmy запиšte do přiložené tabulky.**

<b>Téma pracovního listu:</b> Závěr	
<b>Výukový cíl:</b> Žáci budou schopni charakterizovat vybranou pedii a vědomosti o této problematice dále využívat, volí vhodné a přiměřené postupy práce. Žáci budou ochotni pomáhat jedincům se zdravotním znevýhodněním.	
<b>Způsob ověření výukového cíle:</b> průběžná kontrola učitelem; společná kontrola; kontrola učitelem, která je součástí hodnocení.	
<b>Učivo:</b> Tento pracovní list je možno využít při výuce v libovolné oblasti speciální pedagogiky.	
<b>Učební úlohy</b> jsou obsahem pracovního listu č. 11.	
<b>Didaktické prostředky:</b>	<b>organizační forma:</b> hromadná – frontální; <b>metody:</b> práce s textem, aktivizační metody, samostatná práce; <b>pomůcky:</b> dataprojektor; <b>prostředky:</b> pracovní list pro žáky.
<b>Literatura a zdroje:</b> SLOWÍK, Josef. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. <i>Speciální pedagogika</i> . Vyd. 1., Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.	

## Pracovní list č. 11 – Závěr

**Úkol č. 1: V následujícím měsíci se zaměřte na pozorování osoby v běžném prostředí (dopravní prostředek, nákupní centrum, nemocnice), která má nějaký handicap, poruchu. Informace zaznamenejte do následujícího archu:**

Pohlaví:

Přibližný věk:

Handicap, porucha, znevýhodnění:

Zařazení do pedie:

Jak reagovalo okolí na přítomnost postižené osoby? (např. snaha pomoci)

Vytvořte aktivitu (volnočasovou, vzdělávací) pro jedince s takovým postižením.

Na internetu najděte instituci, která se zabývá pomocí/rozvojem, popište, jaké druhy pomoci tato instituce nabízí.

**Úkol č. 2: V časopise, novinách či na internetu najděte článek, který se svým obsahem týká speciální pedagogiky.**

a) Zdůvodněte, proč jste si vybrali právě tento článek?

b) Napište krátkou úvahu či komentář k tomuto článku.

**Úkol č. 3: Představte si, že máte pomoci rodičům při práci s dítětem, které je \_\_\_\_\_ znevýhodněno:**

a) Které instituce by měli rodiče navštívit za účelem zlepšení stavu?

b) Které instituce by měli rodiče navštívit za účelem vzdělávání?

## DISKUZE

Diplomová práce je věnována vytvoření učebního textu na základě dvou analýz a studia odborné literatury. Cílem těchto pracovních listů je také motivovat žáky k další sebeedukaci. Proto jsou některé úkoly zaměřeny na to, co již žáci znají již z běžného života či prostřednictvím médií.

Je třeba zhodnotit pracovní listy ve vztahu k analyzovaným učebnicím. Jediná ze tří analyzovaných učebnic využitelných pro výuku speciální pedagogiky je od Musila (2014), ta ovšem obsahuje úkoly pouze ve formě jednoduchých otázek zjišťujících vědomosti. Otázkou tedy je zda lze jedinou učebnici považovat za dostatečnou k přípravě absolventů pedagogických či nepedagogických škol. Učební úlohy v této učebnici však působí monotónně, naproti tomu pracovní listy v praktické části se snaží o různorodost. Musil (2014) uvádí učební úlohy jen pomocí seznamu otázek, pracovní listy dávají žákům dostatečný prostor pro zaznamenání svých odpovědí. Stodůlková, Zapletalová (2015) předkládají zajímavě zpracované úkoly. Speciální pedagogika je zde zastoupena minimálně.

Jak již bylo zmíněno, v diplomové práci jsou uvedeny různé typy úloh. Některé typy úloh slouží k vytvoření přehledu o poruchách, další pro vytvoření empatie a hodnot. Zařazeny jsou také úlohy vyžadující samostatné uvažování žáků na základě naučených vědomostí, dovedností.

Pracovní listy jsou koncipovány tak, aby měly více různých způsobů využití pedagogem. Jako první lze využít pracovní listy komplexně. Úkoly vyžadující použití internetu je možno zadat jako domácí úkol či využít výpočetní techniky přímo na střední škole. Učební úlohy jsou zde provázány pouze tematicky, proto je lze využít samostatně. Některé úlohy například v rámci motivace na začátku vyučovací hodiny, další při výkladu či fixaci na konci vyučovací hodiny. Součástí pracovních listů je úkol zaměřený na vytvoření klíčových pojmů. K práci s klíčovými slovy může učitel využít metody dvojitého deníku a metodu klíčových slov. Obě jsou popsány v kapitole 4.3. V pracovních listech je již zařazena metoda INSERT. Je možné využít také některou z velkého množství metod, které předkládá Čapek (2015). Žádoucí však je zohlednit citlivost témat speciální pedagogiky.

Pracovní listy mají také mnoho příležitostí jejich rozšíření a modifikace. Lze vytvořit mnoho různých variant ke každé oblasti. Například by bylo možné vytvořit pracovní listy zaměřené pouze na vědomostní úkoly nebo naopak by obsahovaly pouze křížovky či jiné pro

žáky potencionálně přitažlivé úkoly. Jistě by mohlo být zařazeno více kazuistik nebo by žáci do připraveného archu mohli vytvářet svou vlastní kazuistiku. Mimo oblasti speciální pedagogiky by jistě taky bylo možné vytvořit a navrhnout pracovní listy pro další oblasti pedagogiky. Nabízí se možnost vytvoření pracovních listů v rámci mezipředmětových vztahů jako je například psychologie či základy společenských věd. Pracovní listy by jistě mohly být doplněny o různé značky sloužící pro orientaci v nich. Je zde také varianta vytvoření pracovních listů jako pomůcky učiteli při samotném výkladu.

Vzhledem k obsáhlosti učiva speciální pedagogiky nebylo možné tyto pracovní listy evaluovat v prostředí střední školy. Z tohoto důvodu mohou být některé úkoly pro žáky hůře uchopitelné a je třeba na nich dále pracovat. Považuji tedy za vhodné vyzkoušení těchto pracovních listů v praxi a tím získání zpětné vazby od studentů. Vyzkoušení těchto pracovních listů ve výuce umožní zvýšení jejich výpovědní hodnoty. Na základě zpětné vazby je třeba pracovní listy upravit tak, aby co nejlépe vyhovovali potřebám studentů. Pracovní listy jsou tvořeny z pozice studenta a začínajícího pedagoga. V této souvislosti Kalhous, Obst (2009, s. 330) hovoří a tvorbě učební úloh jako o projevu profesionálního mistrovství učitele a měl by na této dovednosti jistě neustále pracovat. V práci by bylo možné zařadit například poznatky ze Školního vzdělávacího programu či zkušenosti z výuky. Tento pohled však může poskytnout člověk, který má již několikaletou učitelskou praxi.

Ke každému pracovnímu listu je vytvořena tabulka s didaktickými kategoriemi. Má za cíl sloužit jako základ či inspiraci pro učitelovu přípravu. Tabulka je vytvořena obecně. V případě praktického využití by bylo vhodné doplnit konkrétní informace jako je název školy, třída a obor, učebna (doplněno o poznámku týkající se vybavení), rozšířit soupis učebních pomůcek. A dále rozpracovat do časového harmonogramu dle etap vyučování.



## ZÁVĚR

Diplomová práce je věnována tvorbě učebního textu do předmětu Pedagogika na střední škole. K tvorbě práce byly zformulovány následující cíle a metody pro jejich dosažení.

Cíle teoretické části byly naplněny pomocí studia odborné literatury. Tyto poznatky byly dále využity při tvorbě praktické části. Jednotlivé didaktické kategorie se promítají do praktické části. K naplnění cílů teoretické části bylo využito metod analýzy, syntézy a komparace. Pro naplnění cílů praktické části bylo využito studium literatury speciální pedagogiky a dvou obsahových analýz. Čímž byl splněn i hlavní cíl práce.

Teoretická část je shrnutím vybraných didaktických kategorií vzhledem k návaznosti na praktickou část. První popsanou oblastí jsou kurikulární dokumenty a učivo. Kurikulární dokumenty vytváří obecný základ pro učivo a výsledky směrem k žákům jako absolventům určitého oboru. Následující oblasti jsou zaměřeny na to, co pedagog využívá při přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny. Když již pedagog má k dispozici učivo podložené kurikulem na obou úrovních. Na základě těchto informací je třeba vytvořit cíle pro konkrétní vyučovací hodiny. Při tvorbě cíle je třeba využít taxonomií. Je nutné brát v úvahu učivo a jeho specifika. Ve výuce speciální pedagogiky je podstatné klást důraz na afektivní složku cílů. Poslední dvě kapitoly se věnují učebním úlohám a vyučovacím metodám, což představuje konkrétní způsoby a postupy k dosažení výukového cíle. U těchto kategorií je žádoucí respektovat poznatky provázané v ostatních kategoriích.

V této práci by jistě mohlo být zmíněno mnoho dalších kategorií z oblasti didaktiky respektive didaktiky pedagogiky. Mezi tyto kategorie by jistě mohly patřit didaktické pomůcky či didaktické prostředky. Ze široké škály však byly vybrány ty kategorie, které bezprostředně navazují na praktickou část a jsou provázány v celé diplomové práci.

Pro uvedení do souvislostí nutné zmínit didaktiku pedagogiky. Tento obor se však paradoxně nevyvíjí. Ke studiu tohoto oboru jsou dostupné pouze neaktuální knihy například od Vališové (1990) a Šturma (1993). V roce 1995 byla v časopise Pedagogika uvedena diskuze právě na téma, zda je didaktika pedagogiky považována za opomíjenou vědní disciplínu. Kořa, Vališová (1995, s. 309-317) shrnují poznatky o didaktice pedagogiky, které v té době byly aktuální, pojetí didaktiky jako vyučovacího předmětu na vysoké škole. Předkládají i návrhy pro další konstituování didaktiky pedagogiky.

V praktické části je zpracováno jedenáct pracovních listů. První pracovní list je nejstručnější a slouží ke zjištění prekonceptů na základě využití vlastní zkušenosti žáků. Poslední je zaměřen na fixaci. Ostatní pracovní listy jsou zaměřeny na jednotlivé oblasti speciální pedagogiky. Každý pracovní list je doplněn tabulkou, která obsahuje některé didaktické kategorie. Tato tabulka má sloužit pedagogovi při jeho přípravě na vyučování. Pracovní listy obsahují poměrně širokou škálu učebních úloh na různých úrovních Bloomovi taxonomie. Některé úlohy jsou zaměřeny na vědomosti a vytvoření globálního pohledu na speciální pedagogiku. Další z úloh jsou zaměřeny na využití vlastní zkušenosti či vytvoření empatického přístupu. Pracovní listy zahrnují dvě případové studie. První případová studie je psána z pohledu matky postiženého dítěte a druhá z pohledu odborného. Předloženy jsou také úlohy, které slouží k tomu, aby žáci vyhledali informace z dostupných zdrojů.

Součástí praktické části bylo také vytvoření dvou analýz. První analýza se zabývá srovnáním rámcových vzdělávacích programů pedagogického a nepedagogického oboru. Podmínkou pro analýzu bylo, že oba obory musí obsahovat vyučovací předmět Pedagogika. Jak logicky vyplývá v pedagogickém oboru má tento předmět větší množství učiva a tedy i výsledků vyučování. Rozdíl lze spatřit také v zaměření. Pedagogický obor se zaměřuje na dítě a nepedagogický využívá termín klient.

Druhá analýza je zaměřena na učebnice pro předmět Pedagogika. Jsou zde zmíněny kategorie z oblasti evaluace. Vzhledem k tématu práce je nejdůležitější komentář k návaznosti na speciální pedagogiku. Z tohoto pohledu lze konstatovat, že jedinou učebnicí, kterou lze využít ve výuce speciální pedagogiky je učebnice od Romana Musila.

Přínosem práce je vytvoření pracovních listů, které mají za cíl pomoci žákům při osvojování učiva. Při pracovních listů je také pro učitele, kteří je mohou využít jako celek nebo využít jen některé z těchto úloh a dále si je modifikovat. Pracovní listy nutně nemusí sloužit jak komplexní učební pomůcka, ale také jako inspirace pro učitele při vytváření obsahu vyučovací hodiny. Analýza učebnic přináší poznatky k rozsahu učiva speciální pedagogiky ve zvolených učebnicích. Tuto analýzu mohou využít pedagogové z hlediska toho, zda budou po žácích vyžadovat pro výuky tyto učebnice. Zajímavé zjištění je, že z hlediska speciální pedagogiky jsou tyto učebnice v poměru s cenou pro žáky nepřínosné. Poznatky z práce jistě také budou využity v mé profesní kariéře, kde budou dále modifikovány.

## Seznam použité literatury

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

DEMEUSE, Marc (ed.). *Educational policies and inequalities in Europe*. 1st pub. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. ISBN 978-0-230-30203-7.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

FILOVÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Vyd. 2., V Brně: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-2798-3.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

CHITTY, Clyde. *Education policy in Britain*. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. Contemporary political studies. ISBN 978-0-230-22278-6.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2., Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KELLY, A. *The curriculum: theory and practice*. 6th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009. ISBN 987-1-84787-274-6.

KLEMENT, Milan a Jiří DOSTÁL. *Metody realizace a hodnocení interaktivní výuky*. Vyd.1., Olomouc: Jiří Dostál, 2014. ISBN 978-80-87557-01-3.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Vyd. 1., Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MOSS, Connie M. a Susan M. BROOKHART. *Learning targets: helping students aim for understanding in today's lesson*. Alexandria, VA: ASCD, 2012. ISBN 978-1-4166-1441-8.

MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Vyd. 1., Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-733-3107-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7., aktualiz. a rozš. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-736-7416-8.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

SCHINDLER, Radek. *Rukověť autora testových úloh*. Vyd. 1., Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006. ISBN 80-239-7111-5.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2., Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-802-4717-333.

STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Vyd. 2, Beroun: Machart, 2015. ISBN 978-80-875-1722-2.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠTURMA, Jaroslav. *Didaktika pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993. ISBN 80-7041-228-3.

VALIŠOVÁ, Alena, František SINGULE a Josef VALENTA. *Didaktika pedagogiky*. Vyd. 1., Praha: SPN, 1990.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Vyd. 5. přeprac. Třinec: RESK, spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-87675-03-8.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

KOŤA, Jaroslav a Alena VALIŠOVÁ. Didaktika pedagogiky – opomíjená vědní disciplína? *Pedagogika*. **1995**(4), 309-317.

### **Internetové zdroje**

HELEBRANTOVÁ, Petra. *Kazuistika dítěte s kombinovaným postižením (zrakovým a mentálním)* [online]. [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: <http://petrahele.webnode.cz/news/odborne-prace/>

*Logoped online* [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.logopedonline.cz/clanky/pribehy/18-z-opozdneho-vyvoje-reci-vyvojova-dysfazie.html>

*Rámcový vzdělávací program: Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Praha: MŠMT, 2009. [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_3\\_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf)

Rámcový vzdělávací program: Sociální činnost. Praha: MŠMT, 2009. [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/23368>

*Strategie vzdělávací politiky České republiky* [online]. [cit. 2016-03-28]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

*Školní vzdělávací program: Předškolní a mimoškolní pedagogika*. [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: [http://www.cmsps.cz/data/uploads/svp/pmp/svp\\_pmp\\_text.pdf](http://www.cmsps.cz/data/uploads/svp/pmp/svp_pmp_text.pdf)

### **Ostatní zdroje**

Heureka [online]. [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: [www.heureka.cz](http://www.heureka.cz)

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Herbartův trojúhelník

Příloha č. 2: Systém kurikulárních dokumentů

Příloha č. 3: Rámcový vzdělávací program – Předškolní a mimoškolní pedagogika, struktura

Příloha č. 4: Rámcový vzdělávací program – „Pedagogicko – psychologické vzdělávání“

Příloha č. 5: Školní vzdělávací program – Předškolní a mimoškolní pedagogika, struktura

Příloha č. 6: Školní vzdělávací program – Pojetí vyučovacího předmětu Pedagogika, Seminář z pedagogiky

Příloha č. 7: Výukové cíle – členění typů cílů

Příloha č. 8: Výukové cíle – hierarchie

Příloha č. 9: Výukové cíle – Bloomova taxonomie

Příloha č. 10: Výukové cíle – Bloomova taxonomie – revidovaná

Příloha č. 11: Taxonomie učebních úloh – uspořádání do tabulky

Příloha č. 12: Učební úlohy – uspořádání do kruhu

Příloha č. 13: Učební úlohy – parametry

Příloha č. 14: Přehled výukových metod – členění dle Maňáka, Švece

Příloha č. 15: Optimalizace učebnic

Příloha č. 16: Tabulka pro zápis klíčových slov

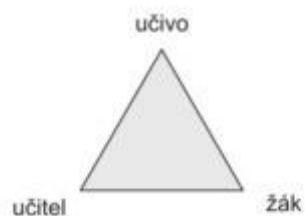
## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1: Učivo speciální pedagogiky

Tabulka č. 2: Výsledky vzdělávání speciální pedagogiky

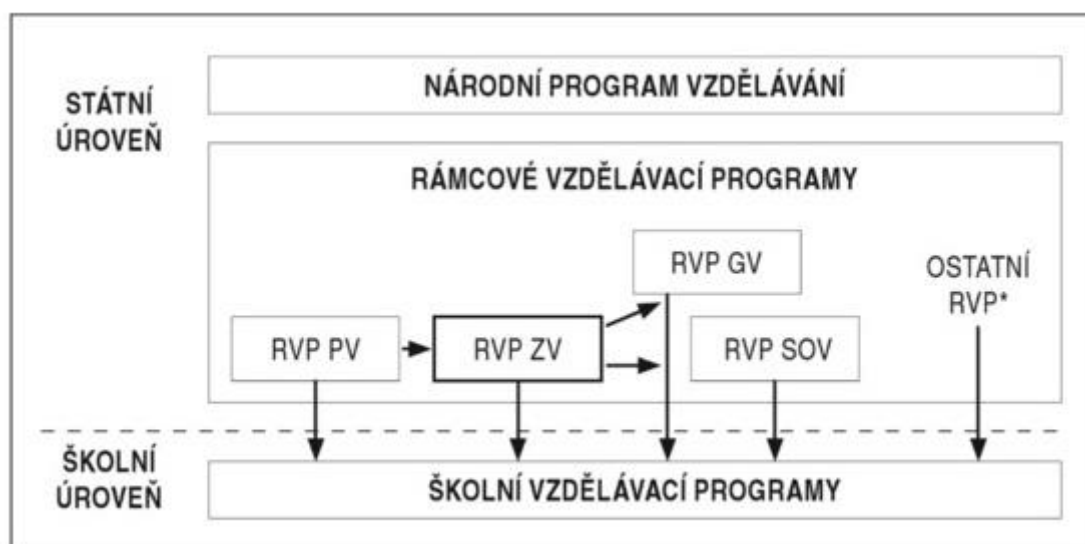
## Přílohy

### Příloha č. 1: Herbartův trojúhelník



Zdroj: Skalková (2007, s. 112)

### Příloha č. 2: Systém kurikulárních dokumentů



Zdroj: Veteška, Tureckiová (2008, s. 68)



## Příloha č. 3: Rámcový vzdělávací program – Předškolní a mimoškolní pedagogika, struktura

### MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

#### Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání

#### 75 – 31 – M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika

1	Charakteristika rámcových vzdělávacích programů středního odborného vzdělávání	2
1.1	Funkce rámcových vzdělávacích programů	2
1.2	Pojetí rámcových vzdělávacích programů	2
1.3	Vymezení pojmů	3
2	Cíle středního odborného vzdělávání	5
3	Kompetence absolventa	7
3.1	Klíčové kompetence	7
3.2	Odborné kompetence	10
4	Úplatnění absolventa	12
5	Organizace vzdělávání	12
6	Kurikulární rámce pro jednotlivé oblasti vzdělávání	13
7	Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání	58
8	Průřezová témata	60
8.1	Občan v demokratické společnosti	60
8.2	Člověk a životní prostředí	61
8.3	Člověk a svět práce	63
8.4	Informační a komunikační technologie	65
9	Zásady tvorby školního vzdělávacího programu (ŠVP)	68
9.1	Obecné zásady tvorby ŠVP	68
9.2	Zásady tvorby ŠVP pro večerní, dálkovou a kombinovanou formu vzdělávání	72
9.3	Zásady tvorby ŠVP pro zkrácené studium	73
9.4	Zásady tvorby ŠVP pro distanční vzdělávání	74
10	Základní podmínky pro uskutečňování vzdělávacího programu	74
11	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných	76
11.1	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	76
11.2	Vzdělávání mimořádně nadaných žáků	79
12	Využití rámcových vzdělávacích programů ve vzdělávání dospělých	80

Zdroj: *Rámcový vzdělávací program: Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Praha: MŠMT ČR, 2009. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z:

[http://zpd.nuov.cz/RVP\\_3\\_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf)

## Příloha č. 4: Rámcový vzdělávací program – Pedagogicko- psychologické vzdělávání

### PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Obsahový okruh poskytuje žákům odborné vědomosti a dovednosti potřebné pro budoucí práci pedagoga<sup>10</sup>. Přispívá také ke kultivaci osobnosti žáků, vytvoření jejich pedagogického myšlení a postojů, k ovlivňování a rozvíjení jejich klíčových kompetencí. Žáci se naučí projektovat a realizovat činnosti v předškolním a zájmovém vzdělávání a hodnotit jejich výsledky.

Obsahový okruh úzce navazuje na vzdělávací oblasti Společenskovední vzdělávání (např. etika, právo), Vzdělávání pro zdraví a Přírodovědné vzdělávání (Biologické a ekologické vzdělávání). Poznatky a dovednosti z těchto oblastí se aplikují v pedagogické přípravě žáků.

<sup>10</sup> Pojmem pedagog, pedagogický pracovník označujeme v tomto dokumentu vždy učitele mateřské školy, vychovatele a pedagoga volného času.

Stanovené výsledky vzdělávání jsou popsány bez ohledu na věkové zvláštnosti dětí, nebo oblast pedagogické činnosti (předškolní nebo zájmové vzdělávání), diferenciace se uskutečňuje ve ŠVP nebo až ve výuce.

V oblasti postojů vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci měli pozitivní vztah k dětem a pedagogické práci, jednali odpovědně a eticky a byli ochotni celoživotně pracovat na svém profesním rozvoji.

Součástí vzdělávacího programu je odborná praxe, která se realizuje na pracovištích odpovídajícího zaměření. Její obsah vychází z cílů a výsledků vzdělávání.

<ul style="list-style-type: none"><li>- vymezi základní disciplíny speciální pedagogiky, používá správně vybrané pojmy speciální pedagogiky;</li><li>- objasní současné přístupy ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, charakterizuje jednotlivé skupiny z hlediska jejich vzdělávání;</li><li>- zvolí vzdělávací činnost a vzdělávací strategii adekvátní dítěti se zdravotním postižením;</li><li>- charakterizuje základní specifika vzdělávání mimořádně nadaných dětí, diskutuje podmínky a přístupy ke</li></ul>	<b>6 Speciální a sociální pedagogika</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- vymezení speciální pedagogiky jako vědní disciplíny</li><li>- přehled základních zdravotních postižení</li><li>- vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných</li><li>- rodina a rodinná výchova</li><li>- sociálně negativní jevy ohrožující děti a možnosti prevence, sociálně právní ochrana dětí</li><li>- multikulturní výchova a vzdělávání</li></ul>
--	---

<p>vzdělávání těchto dětí;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- charakterizuje funkci a variabilitu rodiny v kulturním a historickém kontextu, popíše proměnu současné rodiny a její dopad na výchovu dětí a práci školy;</li> <li>- analyzuje vliv mimoškolního prostředí (komunity, společnosti, kultury atp.) na dítě a na práci pedagoga;</li> <li>- popíše sociálněpatologické projevy chování dětí, objasní jejich příčiny, způsoby prevence (zejména ve vztahu ke své pedagogické činnosti) i právní důsledky;</li> <li>- objasní úlohu a postup školy a pedagoga v oblasti prevence sociálně patologických jevů dětí a ochrany dětí před trestnou činností páchanou na dětech;</li> <li>- orientuje se v systému sociálně právní ochrany dítěte, posoudí na konkrétních příkladech, kdy jsou práva dětí porušována;</li> <li>- uvede, jak jsou zajištěny povinnosti a práva rodičů a dětí ve školních podmínkách;</li> <li>- charakterizuje multikulturní specifika, která je třeba při vzdělávání dětí respektovat;</li> <li>- objasní a doloží příklady přístupu ČR ke vzdělávání příslušníků národnostních menšin a cizinců;</li> <li>- diskutuje na vybraných příkladech etické a právní aspekty práce pedagoga;</li> </ul>	<p>- etické a právní aspekty práce pedagoga</p>
---	---

Zdroj: *Rámcový vzdělávací program: Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Praha: MŠMT ČR, 2009. [cit. 2016-03-03]. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_3\\_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf)

## Příloha č. 5: Školní vzdělávací program - Předškolní a mimoškolní pedagogika, struktura

A) identifikační údaje .....	2
B) profil absolventa.....	3
a) identifikační údaje .....	3
b) popis uplatnění absolventa v praxi.....	3
c) kompetence absolventa .....	3
d) způsob ukončení vzdělávání a potvrzení dosaženého vzdělání, stupeň dosaženého vzdělání.....	4
C) charakteristika vzdělávacího programu .....	5
a) identifikační údaje .....	5
b) popis celkového pojetí vzdělávání v daném programu .....	5
<input type="checkbox"/> formace žáků .....	5
<input type="checkbox"/> pojetí ŠVP ve vztahu k RVP a profilu absolventa .....	5
<input type="checkbox"/> vzdělávací strategie ve vztahu ke klíčovým kompetencím.....	6
<input type="checkbox"/> vzdělávací strategie ve vztahu k odborným kompetencím, praktické vyučování a příprava .....	7
<input type="checkbox"/> další aktivity v rámci výuky i mimo vyučování .....	8
c) organizace výuky .....	8
d) způsob hodnocení žáků .....	8
<input type="checkbox"/> společné zásady a kritéria hodnocení prospěchu žáka .....	8
<input type="checkbox"/> zásady a kritéria hodnocení chování žáka .....	10
<input type="checkbox"/> způsoby hodnocení pro praktické vyučování .....	10
<input type="checkbox"/> hodnocení klíčových kompetencí .....	11
e) vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných .....	12
f) realizace bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a požární prevence .....	12
g) podmínky pro přijímání ke vzdělávání .....	13
h) způsob ukončení vzdělávání .....	13
D) učební plán .....	14
a) identifikační údaje .....	14
b) tabulka – rozvržení vyučovacích předmětů.....	14
c) poznámky k učebnímu plánu .....	14
d) organizace školního roku, pedagogická praxe, kurzy a pobytové akce .....	15
E) přehled rozpracování obsahu vzdělávání v RVP do ŠVP .....	16
F) učební osnovy.....	18
Pojetí vyučovacích předmětů Český jazyk a literatura.....	18
Pojetí vyučovacích předmětů Anglický jazyk .....	21
Pojetí vyučovacích předmětů Matematika, Seminář z matematiky .....	24
Pojetí vyučovacích předmětů Fyzika .....	26
Pojetí vyučovacích předmětů Chemie .....	29
Pojetí vyučovacích předmětů Biologie .....	33
Pojetí vyučovacích předmětů Dějepis.....	37
Pojetí vyučovacích předmětů Základy společenských věd .....	39
Pojetí vyučovacích předmětů Náboženská výchova.....	44
Pojetí vyučovacích předmětů Etická výchova .....	46
Pojetí vyučovacích předmětů Informační a komunikační technologie.....	48
Pojetí vyučovacích předmětů Základy ekonomiky .....	51
Pojetí vyučovacích předmětů Tělesná výchova, Seminář z tělesné výchovy .....	54
Pojetí vyučovacích předmětů Hudební výchova, Seminář z hudební výchovy .....	57
Pojetí vyučovacích předmětů Hra na hudební nástroj .....	59
Pojetí vyučovacích předmětů Výtvarná výchova, Seminář z výtvarné výchovy .....	61
Pojetí vyučovacích předmětů Pracovní praktikum .....	66
Pojetí vyučovacích předmětů Dramatická výchova, Seminář z dramatické výchovy .....	71
Pojetí vyučovacích předmětů Literatura pro děti a mládež .....	74
Pojetí vyučovacích předmětů Pedagogika.....	77
Pojetí vyučovacích předmětů Psychologie .....	82
Pojetí vyučovacích předmětů Speciální a sociální pedagogika .....	86
Pojetí vyučovacích předmětů Pedagogická praxe .....	90
G) popis materiálního a personálního zajištění výuky v daném ŠVP a oboru vzdělání .....	95
a) personální zajištění .....	95
b) další vzdělávání pedagogických pracovníků .....	95
c) materiální zajištění .....	95
H) charakteristika spolupráce se sociálními partnery při realizaci daného ŠVP .....	97

## Příloha č. 6: Školní vzdělávací program – Pojetí vyučovacího předmětu Pedagogika

### Pojetí vyučovacího předmětu Pedagogika

1) **cíl vyučovacího předmětu** – poskytuje žákům odborné vědomosti a dovednosti potřebné pro budoucí výchovně vzdělávací a preventivní práci pedagoga. Přispívá ke kultivaci osobnosti žáků, vytvoření jejich pedagogického myšlení a postojů, k ovlivňování a rozvíjení jejich klíčových a odborných kompetencí. Žáci se naučí základním prvkům projektování.

2) **charakteristika** – učivo se skládá z části obsahového okruhu Pedagogicko-psychologické vzdělávání. Klademe důraz na komplexní přehled a přenesení poznatků do praxe. Úzce spolupracuje s předměty Psychologie, Pedagogická praxe a Speciální a sociální pedagogika.

### 3) cíle vzdělávání v oblasti citů, postojů, hodnot a preferencí

V oblasti postojů předmět Pedagogika směřuje k tomu, aby žáci měli pozitivní vztah k dětem a pedagogické práci, jednali odpovědně, eticky a byli ochotni celoživotně pracovat na svém profesním rozvoji.

Předmět Pedagogika směřuje k vytvoření odborných kompetencí. V prvé řadě vytváří předpoklady pro kompetenci připravovat, realizovat a evaluovat výchovně vzdělávací a zájmové činnosti zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního a školního věku, tzn. aby absolventi:

- připravovali a realizovali samostatně i v týmu projekty výchovně vzdělávací práce pro skupiny dětí a prováděli jejich evaluaci;
- zohledňovali při přípravě a realizaci projektů výchovně vzdělávací práce individuální zvláštnosti a subjektivní potřeby svěřených dětí, stejně jako objektivní podmínky, ve kterých bude výchovně vzdělávací činnost realizována;
- používali vzdělávací strategie v souladu se stanovenými cíli a podmínkami pedagogické práce;
- vedli děti ke zdravému způsobu života a umožňovali dětem co nejvíce pohybu ve zdravém přírodním prostředí;
- rozvíjeli u dětí pozitivní sociální vztahy, jejich hodnotovou orientaci a vedli je k prosociálnímu jednání;
- vytvářeli pro děti bezpečné, důvěryhodné a podnětné prostředí, podporující výchovně vzdělávací práci, zahrnující i rozvoj vzdělávacích potencialit každého jednotlivce;
- dokázali řídit učební i zájmovou činnost, analyzovat pedagogické problémy, navrhnout, zdůvodňovat a argumentovat jejich řešení;
- ovládali základní činnosti (např. hudební, výtvarné, dramatické aj.) přiměřené věku dětí a využívali vlastních dispozic v těchto oblastech;
- byli schopni sebereflexe a celoživotního profesního rozvoje;

dále stimuluje kompetenci **dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci**, tzn. aby absolventi:

- chápali bezpečnost práce jako nedílnou součást péče o zdraví své, svěřených dětí a spolupracovníků (i dalších osob vyskytujících se na pracovištích, např. rodičů a jiných návštěvníků);
- znali a dodržovali základní právní předpisy týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a požární prevence;
- osvojili si zásady a návyky bezpečné a zdraví neohrožující pracovní činnosti včetně zásad ochrany zdraví při práci u zařízení se zobrazovacími jednotkami (monitory, displeje apod.), rozpoznali možnost nebezpečí úrazu nebo ohrožení zdraví;
- znali systém péče státu o zdraví pracovníků a dětí (včetně preventivní péče, uměli uplatňovat nároky na ochranu zdraví v souvislosti s prací, nároky vzniklé úrazem nebo poškozením zdraví v souvislosti s vykonáváním práce);
- byli vybaveni vědomostmi o zásadách poskytování první pomoci při náhlém onemocnění nebo úrazu a dokázali první pomoc sami poskytnout.

vytváří podmínky pro kompetenci **usilovat o nejvyšší kvalitu své práce nebo služeb a jednat ekonomicky a v souladu se strategií trvale udržitelného rozvoje**, tzn. aby absolventi:

- chápali kvalitu jako významný nástroj konkurenceschopnosti a dobrého jména výchovně vzdělávacího zařízení;
- dodržovali stanovené normy, standardy a předpisy související se systémem řízení kvality, pokud jsou ve škole nebo školském zařízení zavedeny;
- znali význam, účel a užitečnost vykonávané práce, její finanční, popř. společenské ohodnocení;
- zvažovali při plánování a posuzování určité činnosti možné náklady, vliv na životní prostředí, sociální dopady;

jako profilující odborný předmět výrazně ovlivňuje pozitivní utváření cílů středního odborného vzdělávání:

- a) **učit se poznávat** – především v oblasti permanenčního procesu výchovy a vzdělávání, výchovné činnosti s různými cílovými skupinami a poznávání individuálních specifík edukantů;
- b) **učit se pracovat a jednat** – tvořivě zasahovat do výchovného procesu, vyrovnávat se s různými pedagogickými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat různé pedagogické činnosti;
- c) **učit se být** – rozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření, jednat v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, se samostatným úsudkem a osobní zodpovědností;
- d) **učit se žít společně** – umět spolupracovat s různými činiteli výchovně vzdělávacího procesu, být schopen podílet se na životě a rozvoji společnosti;

4) **výukové strategie** – základní formou je vyučovací hodina, v jejím rámci je zařazeno:

- frontální vyučování;
- individualizovaná výuka;
- samostatná a skupinová práce;
- písemné práce;
- práce s odborným textem;
- podpora výuky pomocí didaktické techniky;
- prezentace a obhajoba výsledků činnosti;
- diskuse;
- samostatné a týmové projekty;

5) **hodnocení výsledků žáků** – žák bude hodnocen na základě písemného a ústního projevu, dále aktivity ve výuce a seminární práce zařazené alespoň jednou za dobu studia.

6) **přínos předmětu k rozvoji klíčových kompetencí**

**směřující k vytvoření kompetence k učení:**

- vybíráme a předkládáme žákům odborné texty, tím je motivujeme ke studijnímu a analytickému čtení;
- vedeme žáky k systematickému požívání si poznámek z mluveného i psaného výkladu;
- vedeme žáky, aby kriticky hodnotili a používali informace z různých zdrojů (odborná literatura a periodika, internet, rozhovor s odborníkem);
- zadáváme žákům referáty a seminární práce, vedeme je tak k rozvíjení schopností vyhledávat a zpracovávat informace a k vhodné prezentaci vlastní práce;
- vedeme žáky k vlastní aktivitě v oblasti jejich profesní orientace, vyhledání si zařízení pro pedagogickou praxi, doplňujících akcí výchovně vzdělávacího charakteru;
- klademe důraz na individuální přístup k žákům;

**směřující k vytvoření kompetence k řešení problémů:**

- klademe důraz na správnost formulací, logickou strukturu a věcnost při řešení problémů;
- zadáváme žákům referáty, samostatné tvořivé úkoly a seminární práce, vedeme je tak k rozvíjení schopností vyhledávat a zpracovávat informace a k vystižení jádra problému, rozvíjení schopností zdůvodnění a ověření správnosti;
- zadáváme žákům praktické úkoly a vedeme je k navrhování různých způsobů řešení;
- klademe důraz na využití teoretických vědomostí a vlastních zkušeností v praktickém vyučování;
- zařazujeme formu skupinové a týmové práce a podporujeme schopnost spolupráce v praktickém vyučování;

**směřující k vytvoření komunikativní kompetence:**

- vedeme žáky, aby se vyjadřovali přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci v souladu se zásadami kultury projevu a chování;
- klademe důraz na správnost, srozumitelnost a výstižnost formulací, vhodné užití odborné terminologie v různých formách písemného i mluveného projevu;
- vedeme žáky k systematickému požívání si poznámek z mluveného i psaného výkladu;
- zařazujeme diskuse na různá témata a vedeme žáky k aktivní účasti, formulaci a obhajobě svých postojů a k toleranci názorů druhých;

→ zadáváme žákům seminární práce, zpracování administrativy a dokumentace a vedeme je tak k vhodné prezentaci;

**směřující k vytvoření personální a sociální kompetence:**

→ vedeme žáky k vlastní aktivitě v oblasti jejich profesní orientace, reálné posuzování svých možností při odpovědné volbě činnosti výchovně vzdělávacího charakteru;

→ klademe důraz na individuální přístup k žákům, sebehodnocení vlastního jednání a přijímání rady i kritiky;

→ dbáme na vytváření příznivé atmosféry ohleduplnosti, podporujeme vzájemnou kooperaci a respekt k činnosti druhých;

→ zařazujeme formu skupinové a týmové práce a rozvíjíme tak schopnost aktivně se podílet na realizaci společných činností, přijímat a odpovědně plnit svěřené úkoly;

→ zařazujeme diskuse na různá témata a vedeme žáky k aktivní účasti, obhajobě svých postojů a k toleranci názorů druhých;

→ dbáme na bezpečnost práce, vedeme žáky k odpovědnému vztahu ke svému zdraví požadavkem na dodržování pravidel duševní hygieny a správné životosprávy;

**směřující k vytvoření občanské kompetence a kulturního povědomí:**

→ dbáme na vytváření příznivé atmosféry ohleduplnosti, podporujeme vzájemnou kooperaci a respekt k činnosti druhých;

→ zařazujeme diskuse na aktuální témata společenského dění a vedeme žáky k aktivní účasti a k toleranci názorů druhých;

→ dbáme na bezpečnost práce, vedeme žáky k zodpovědnosti za své zdraví i zdraví ostatních;

→ organizujeme dobrovolné dobročinné akce a rozvíjíme tak odpovědné jednání ve veřejném zájmu;

**směřující k vytvoření kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám:**

→ vedeme žáky k vlastní aktivitě v oblasti jejich profesní orientace, vyhledání si zařízení pro pedagogickou praxi, doplňujících akcí výchovně vzdělávacího charakteru;

→ klademe důraz na individuální přístup k žákům;

→ vedeme žáky, aby se vyjadřovali přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci v souladu se zásadami kultury projevu a chování;

→ zadáváme žákům zpracování administrativy a dokumentace a vedeme je tak k vhodné prezentaci;

→ dbáme na bezpečnost práce, vedeme žáky k zodpovědnosti za své zdraví i zdraví ostatních;

**směřující k vytvoření matematické kompetence:**

→ vedeme žáky ke schopnosti vyhledávat a zpracovávat informace, včetně grafického znázornění;

→ zadáváme žákům praktické úkoly a vedeme je k nacházení vztahů mezi jevy a předměty při řešení praktických úkolů;

**směřující k vytvoření kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi:**

→ vedeme žáky, aby kriticky hodnotili a používali informace z různých zdrojů nesených na různých médiích (tištěných, elektronických, audiovizuálních), a to i s využitím prostředků informačních a komunikačních technologií;

→ zadáváme žákům úkoly ke zpracování v elektronické podobě, vedeme je tak k rozvíjení uživatelských dovedností při práci s osobním počítačem a k vhodné prezentaci vlastní práce;

→ vedeme žáky, aby využívali prostředky online a offline komunikace a vyjadřovali se přiměřeně komunikační situaci v souladu se zásadami kultury projevu a chování;

**7) aplikace průřezových témat – zařazeno průřezové téma: Občan v demokratické společnosti; Člověk a životní prostředí; Člověk a svět práce; Informační a komunikační technologie;**

**Občan v demokratické společnosti**

vedeme žáky k tomu, aby:

→ měli vhodnou míru sebevědomí, sebeodpovědnosti a schopnost morálního úsudku;

→ dovedli jednat s lidmi, diskutovat o citlivých nebo kontroverzních otázkách, hledat kompromisní řešení;

Výchova k odpovědnému a aktivnímu občanství v demokratické společnosti zahrnuje vědomosti a dovednosti z těchto oblastí:

→ osobnost a její rozvoj;

→ komunikace, vyjednávání, řešení konfliktů;

**Člověk a životní prostředí**

vedeme žáky k tomu, aby:

→ osvojili si základní principy šetrného a odpovědného přístupu k životnímu prostředí v osobním a profesním jednání;

→ osvojili si zásady zdravého životního stylu a vědomí odpovědnosti za své zdraví;

přínos průřezového tématu je ve všech třech rovinách:

- 1) informativní, směřující k získání potřebných znalostí a dovedností, jejich chápání a hodnocení;
- 2) formativní, zaměřené zejména na vytváření hodnot a postojů ve vztahu k životnímu prostředí (etických, citových, estetických apod.);
- 3) sociálně-komunikativní, zaměřené na rozvoj dovedností vyjadřovat a zdůvodňovat své názory, zprostředkovávat informace, obhajovat řešení problematiky životního prostředí a působit pozitivním směrem na jednání a postoje druhých lidí;

problémově zadávané otázky, úkoly nebo situace umožní žákům nejen pochopení a procvičování probíraného učiva, ale i uplatnění jejich dalších znalostí z různých oblastí vzdělávání i z mimoškolního prostředí;

environmentální výchova zahrnuje vědomosti a dovednosti z těchto oblastí:

→ možnosti a způsoby řešení environmentálních problémů a udržitelnosti rozvoje v daném oboru vzdělání a v občanském životě (např. nástroje právní, ekonomické, informační, technické, technologické, organizační, prevence negativních jevů, principy udržitelnosti rozvoje).

#### **Člověk a svět práce**

vedeme žáky k tomu, aby:

→ uvědomili si zodpovědnost za vlastní život, význam vzdělání a celoživotního učení pro život, aby byli motivováni k aktivnímu pracovnímu životu a k úspěšné kariéře;

→ zorientovali se ve světě práce jako celku i v hospodářské struktuře regionu, naučili se hodnotit jednotlivé faktory charakterizující obsah práce a srovnávali tyto faktory se svými předpoklady, seznámili se s alternativami profesního uplatnění po absolvování studovaného oboru vzdělání;

→ naučili se vyhledávat a posuzovat informace o vzdělávací nabídce, orientovat se v ní posuzovat ji z hlediska svých předpokladů a profesních cílů;

→ zorientovali se ve službách zaměstnanosti, účelně využívali jejich informačního zázemí.

hlavním cílem výchovy k adekvátní profesní orientaci je vybavit žáka znalostmi a kompetencemi, které mu pomohou optimálně využít svých osobnostních a odborných předpokladů pro úspěšné uplatnění na trhu práce a pro budování profesní kariéry, zahrnuje vědomosti a dovednosti z těchto oblastí:

→ identifikace a formulování vlastních priorit;

→ práce s informacemi, vyhledávání, vyhodnocování a využívání informací;

→ odpovědné rozhodování na základě vyhodnocení získaných informací;

→ verbální komunikace při důležitých jednáních;

→ hlavní oblasti světa práce, charakteristické znaky práce (pracovní činnosti, pracovní prostředky, pracoviště, mzda, pracovní doba, možnosti kariéry, společenská prestiž apod.), jejich aplikace na jednotlivé alternativy uplatnění po absolvování oboru vzdělání a navazujících směrů vyššího a vysokoškolského vzdělávání, vztah k zájmům, studijním výsledkům, schopnostem, vlastnostem a zdravotním předpokladům žáků;

→ soustava školního vzdělávání v ČR, návaznosti jednotlivých druhů vzdělávání po absolvování střední školy, význam a možnosti dalšího profesního vzdělávání včetně rekvalifikací, nutnost celoživotního učení, možnosti vzdělávání v zahraničí;

→ informace jako kritéria rozhodování o další profesní a vzdělávací dráze, vyhledávání a posuzování informací o povoláních, o vzdělávací nabídce, o nabídce zaměstnání, o trhu práce;

→ písemná i verbální sebeprezentace při vstupu na trh práce, sestavování žádostí o zaměstnání a odpovědí na inzeráty, psaní profesních životopisů, průvodních (motivačních) dopisů, jednání s potenciálním zaměstnavatelem, přijímací pohovory, výběrová řízení, nácvik konkrétních situací;

#### **Informační a komunikační technologie**

vedeme žáky k tomu, aby:

→ pracovali s osobním počítačem a dalšími prostředky informačních a komunikačních technologií;

→ pracovali s běžným základním a aplikačním programovým vybavením;

→ komunikovali elektronickou poštou a využívali další prostředky online a offline komunikace;

→ získávali informace z otevřených zdrojů, zejména pak s využitím celosvětové sítě Internet;



→ pracovali s informacemi z různých zdrojů nesenými na různých médiích (tištěných, elektronických, audiovizuálních), a to i s využitím prostředků informačních a komunikačních technologií;  
→ uvědomovali si nutnost posuzovat rozdílnou věrohodnost různých informačních zdrojů a kriticky přistupovat k získaným informacím, být mediálně gramotní.  
Cílem je naučit žáky používat základní a aplikační programové vybavení počítače, a to nejen pro účely uplatnění se v praxi, ale i pro potřeby dalšího vzdělávání; rovněž je důležité naučit žáky adekvátně využívat zdroje informací a efektivně pracovat s informacemi a s komunikačními prostředky.

Zdroj: *Školní vzdělávací program: Předškolní a mimoškolní pedagogika*. [cit. 2016-03-25].  
Dostupné z: [http://www.cmsps.cz/data/uploads/svp/pmp/svp\\_pmp\\_text.pdf](http://www.cmsps.cz/data/uploads/svp/pmp/svp_pmp_text.pdf)

### Příloha č. 7: Výukové cíle – členění typů cílů

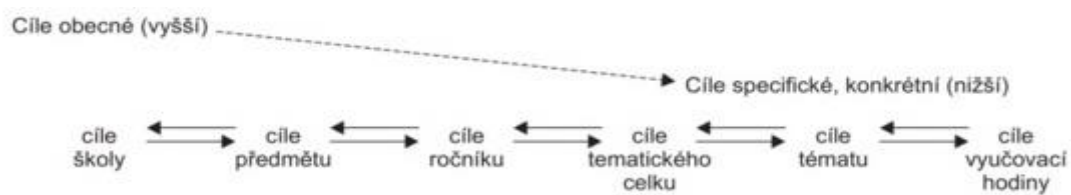


Zdroj: Mareš (2013, s. 298)

## Příloha č. 8: Výukové cíle – hierarchie



Zdroj: Vališová, Kasíková (2011, s. 138)



Zdroj: Skalková (2007, s. 120)

## Příloha č. 9: Výukové cíle – Bloomova taxonomie

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa a jejich vazby používané k vymezení cílů	
<b>1. Zapamatování (znalost) specifických informací</b> terminologie a fakta, klasifikace, kategorizace, obecné poznatky a generalizace v oboru teorie a struktur	definovat doplnit napsat opakovat pojmenovat popsat	přiřadit reprodukovat seřadit vybrat vysvětlit určit
<b>2. Pochopení (porozumění)</b> překlad z jednoho jazyka do druhého, z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	dokázat jinak formulovat ilustrovat interpretovat objasnit odhadnout opravit	převést vyjádřit vlastními slovy vysvětlit vypočítat zkontrolovat
<b>3. Aplikace</b> použit abstrakci a zobecnění (teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích	aplikovat demonstrovat diskutovat interpretovat načrtnout navrhnout	použít prokázat registrovat řešit uvést vztah uspořádat
<b>4. Analýza</b> rozběr komplexní informace (systému, procesu) na prvky, stanovení hierarchie prvků, principů jejich organizace, interakce mezi prvky	analyzovat provést rozběr rozhodnout rozlišit rozčlenit specifikovat	
<b>5. Syntéza</b> složení prvků a jejich částí do nového celku (ucelené sdělení, plán operací nutných k vytvoření díla nebo projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů)	kategorizovat klasifikovat kombinovat modifikovat napsat sdělení organizovat reorganizovat shrnout vytvořit obecné závěry	
<b>6. Hodnotící posouzení</b> posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák navrhne sám	argumentovat obhájit ocenit oponovat podpořit (názory) porovnat provést kritiku posoudit	prověřit srovnat s normou uvést klady a zápory zdůvodnit zhodnotit

Zdroj: Skalková (2007, s. 122)

## Příloha č. 10: Výukové cíle – Bloomova taxonomie – revidovaná

Dimenze znalostí	Kognitivní procesy					
	1. Zapamatovat si	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Vytvářet
a) Znalosti fakt						
b) Znalosti pojmů						
c) Znalosti postupů						
d) Metakognitivní znalosti						

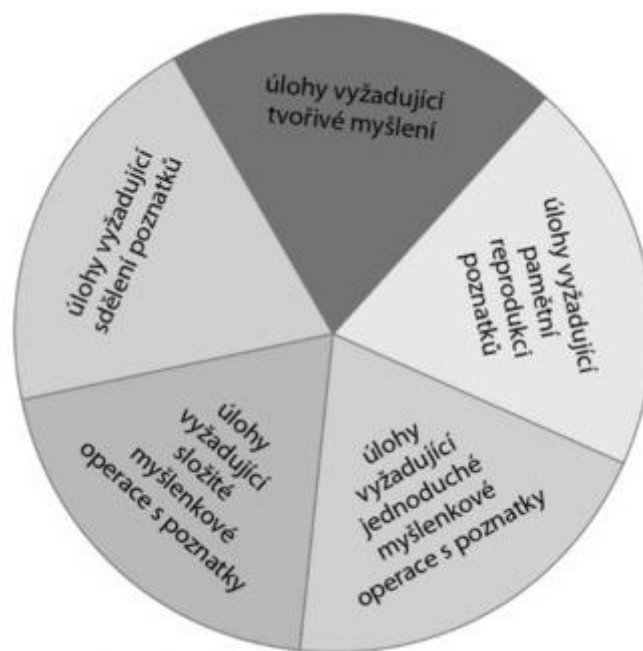
Zdroj: Vališová, Kasíková (2011, s. 139)

## Příloha č. 11: Taxonomie učebních úloh – uspořádání do tabulky

<b>Kategorie kognitivní náročnosti</b>	<b>Subkategorie kognitivní náročnosti úlohy</b>
1. úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků	1.1 úlohy na zvořování 1.2 úlohy na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod. 1.3 úlohy na reprodukci definic, norem, pravidel apod. 1.4 úlohy na reprodukci velkých celků, básní, textů, tabulek apod.
2. úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkami	2.1 úlohy na zjišťování faktů (měření, vážení, jednoduché výpočty apod.) 2.2 úlohy na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis apod.) 2.3 úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti 2.4 úlohy na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu) 2.5 úlohy na porovnávání a rozlišování (komparaci a diskriminaci) 2.6 úlohy na třídění (kategorizaci a klasifikaci) 2.7 úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek; cíl, prostředek; vliv, funkce, užitek, nástroj, způsob apod.) 2.8 úlohy na abstrakci, konkretizaci a zobecňování 2.9 řešení jednoduchých příkladů s neznámými veličinami
3. úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatkami	3.1 úlohy na překlad (translaci, transformaci) 3.2 úlohy na výklad (interpretaci), vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění apod. 3.3 úlohy na vyvozování (indukci) 3.4 úlohy na odvozování (dedukci) 3.5 úlohy na dokazování a ověřování (verifikaci) 3.6 úlohy na hodnocení
4. úlohy vyžadující sdělení poznatků	4.1 úlohy na vypracování přehledů, výtahů, obsahu apod. 4.2 úlohy na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod. 4.3 vytvoření samostatné písemné práce, výkresu, projektu apod.
5. úlohy vyžadující tvořivé myšlení	5.1 úlohy na praktickou aplikaci 5.2 řešení problémové situace 5.3 kladení otázek a formulace úloh 5.4 úlohy na objevování na základě vlastního pozorování 5.5 úlohy na objevování na základě vlastních úvah

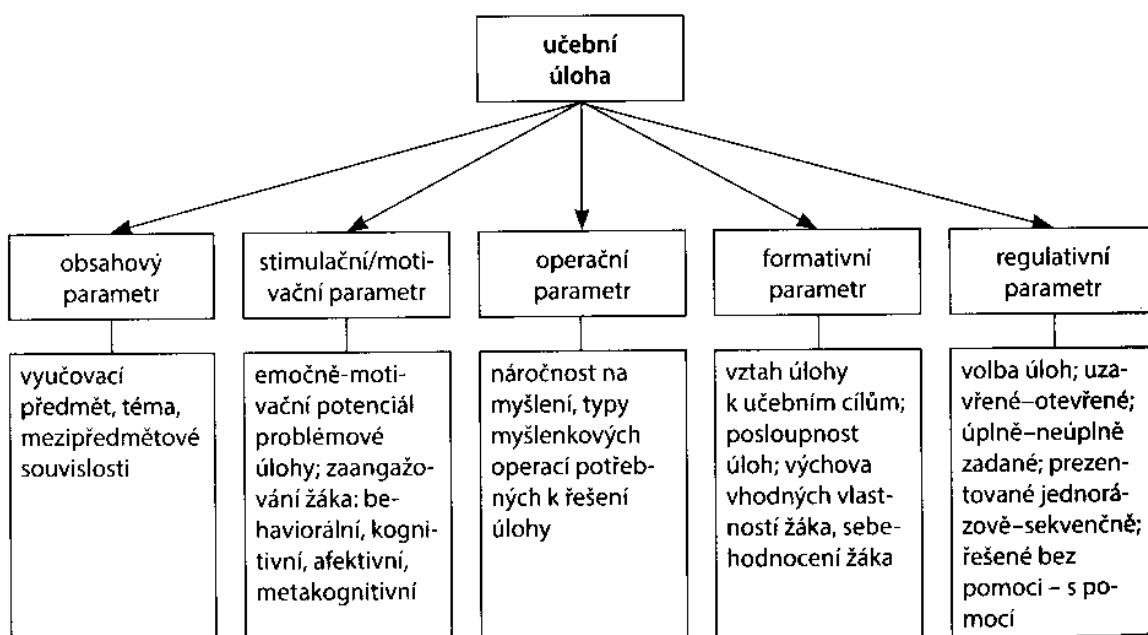
Zdroj: Mareš (2013, s. 370)

**Příloha č. 12: Taxonomie učebních úloh – uspořádání do kruhu**



Zdroj: Podlahová (2012, s. 35)

**Příloha č. 13: Učební úlohy – parametry**



Zdroj: Mareš (2013, s. 366)

## Příloha č. 14: Přehled výukových metod – členění dle Maňáka, Švece

<ul style="list-style-type: none"><li><b>1. Klasické výukové metody</b><ul style="list-style-type: none"><li>1.1. Metody slovní<ul style="list-style-type: none"><li>1.1.1. Vyprávění</li><li>1.1.2. Vysvětlování</li><li>1.1.3. Přednáška</li><li>1.1.4. Práce s textem</li><li>1.1.5. Rozhovor</li></ul></li><li>1.2. Metody názorně-demonstrační<ul style="list-style-type: none"><li>1.2.1. Předvádění a pozorování</li><li>1.2.2. Práce s obrazem</li><li>1.2.3. Instruktaž</li></ul></li><li>1.3. Metody dovednostně-praktické<ul style="list-style-type: none"><li>1.3.1. Napodobování</li><li>1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování</li><li>1.3.3. Vytváření dovedností</li><li>1.3.4. Produkční metody</li></ul></li></ul></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li><b>2. Aktivizující metody</b><ul style="list-style-type: none"><li>2.1. Metody diskusní</li><li>2.2. Metody heuristické, řešení problémů</li><li>2.3. Metody situační</li><li>2.4. Metody inscenační</li><li>2.5. Didaktické hry</li></ul></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li><b>3. Komplexní výukové metody</b><ul style="list-style-type: none"><li>3.1. Frontální výuka</li><li>3.2. Skupinová a kooperativní výuka</li><li>3.3. Partnerská výuka</li><li>3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků</li><li>3.5. Kritické myšlení</li><li>3.6. Brainstorming</li><li>3.7. Projektová výuka</li><li>3.8. Výuka dramatem</li><li>3.9. Otevřené učení</li><li>3.10. Učení v životních situacích</li><li>3.11. Televizní výuka</li><li>3.12. Výuka podporovaná počítačem</li><li>3.13. Sugestopedie a superlearning</li><li>3.14. Hypnopedie</li></ul></li></ul>

Zdroj: Maňák, Švec (2003, s. 49)

## Příloha č. 15: Optimalizace učebnic

Pořadí důležitosti	Faktor optimalizace učebnice
1	zvýšení motivace žáků k učení, např. zařazením otázek a úkolů blízkých životní praxi
2	snížení celkového množství učiva v učebnicích
3	zvýšení srozumitelnosti textu učebnice
4	zvýšení proporce názorného materiálu
5	začlenění testů do učebnic, jimiž by učitelé (případně žáci sami) mohli hodnotit osvojení učiva
6	zvýšení zajímavosti a přitažlivosti učiva
7	snížení počtu odborných pojmů a termínů
8	odlišení základního (povinného) a rozšiřujícího (nepovinného) učiva
9	zvýšení počtu otázek, úkolů a cvičení
10	jiné způsoby (např. zařazení učiva k opakování za kratší období než jeden rok)

zdroj: Skalková (2007, s. 106)





