

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti pedagogického působení na zlepšení výkonů a sociálních
dovedností žáka SOU

Possibilities of Pedagogical Impact on Improvement of Performance and
Social Skills of Social climate as a motivational factor in education of
apprentices at vocational school.

Bc. Lenka Hrabánková

Vedoucí práce: PhDr. Ivo Syříšně, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy.

Rok odevzdání: 2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Možnosti pedagogického působení na zlepšení výkonů a sociálních dovedností žáků SOU potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Sedlčany, 11. 7. 2021

Ráda bych poděkovala panu PhDr. Ivu Syřištěmu PhD., vedoucímu diplomové práce za vstřícný přístup, cenné rady, trpělivost, za odborné vedení mé diplomové práce. Děkuji za možnost konzultace v náročném období distanční výuky. Dále bych chtěla poděkovat respondentům za ochotu, spolupráci, čas a informace a své rodině za trpělivost.

ABSTRAKT

Předmětem práce jsou možnosti pedagogického působení na výkon a sociální dovednosti žáků SOU. Teoretická část se zabývá definicí co je sociální klima, vymezením činitelů, které spoluvytváří sociální klima. V jednotlivých podkapitolách se zabývá rolí sociálního klima školy a školní třídy, jako skupiny důležité pro pozitivní klima školy. Popisuje typologii učitele a jeho vliv na klima. Zabývá se rolí a úkoly třídního učitele a jeho význam při pozitivní motivaci žáků, vytvoření pozitivního sociálního klima třídy a jeho možnosti zlepšení sociálních dovedností a výkonů žáků. Důležitým prvkem pro sociální klima jsou žáci. V další části řeší prostředky, kterými může učitel působit na výkony žáka motivací, hodnocením, formami a metodami práce s žáky. Práce se zabývá významem klíčových kompetencí a funkční gramotností při vzdělávání žáků SOU.

Praktická část je zaměřena na kazuistiky žáků. Je řešena formou polostrukturovaných rozhovorů s vybranými žáky a porovnává výsledky jejich rozhovorů, po příchodu žáků do I ročníku a na konci školního roku. Žáci se vyjadřují ke své motivaci ke studiu, sebehodnocením nejen z hlediska studijních výsledků, ale i z hlediska osobnostního rozvoje. Pro větší objektivitu, byly výsledky jejich sebehodnocení konzultovány s dalšími kolegy, kteří vybrané žáky znají.

U některých žáků je popsán jejich posun v osobnostní charakteristice i odborných dovednostech za celé tři roky studia i jejich profesní směřování.

KLÍČOVÁ SLOVA

klima, třída, učitel, učeň, motivace, hodnocení, funkční gramotnost

ABSTRACT

Subject of this paper are possibilities of pedagogical impact on improvement of performance and social skills of apprentices at vocational school. The theoretical part describes a definition of social climate, specifies factors, which form social climate. Each subchapter focuses on the role of social climate and school class as an important group for school climate. It describes the role and tasks of class teacher and his/her significance for positive motivation of apprentices, creating positive social climate of the class and his/her possibilities of improving social skills and performance of apprentices. Another important factor for the climate are the apprentices. Next part draws conclusions about means, which a teacher may use to have an impact on apprentice performance, such as motivation, evaluations, forms and method of work with apprentices. This paper describes the relevance of key competences and functional literacy in education of vocational school apprentices.

The practical part is focused on case studies of apprentices. It is carried out in a form of semi-structured interviews with selected apprentices and the results of their interviews are compared, after the beginning in the 1st year and at the end of the school year. The apprentices talk about their motivation for study, self-assessment from the perspective of their learning outcomes as well as regarding personal development. To increase impartiality, the results of their self-assessment were consulted with other colleagues, who know the selected apprentices.

KEYWORDS

climate, class, teacher, apprentice, motivation, assessment, functional literacy

Obsah

1	Úvod	7
2	Edukační prostředí	8
2.1	Škola	8
2.2	Kultura školy	9
2.3	Klima školy	10
2.4	Školní třída	13
2.4.1	Atmosféra školní třídy	15
2.4.2	Typologie školní třídy	15
2.5	Třídní učitel	16
2.5.1	Kompetence třídního učitele	16
2.5.2	Pedagogické dovednosti	17
2.5.3	Funkce třídního učitele	17
2.5.4	Řízení třídy	18
3	Učitel	19
3.1	Vyučovací styl učitele	21
3.2	Typologie učitele	21
3.2.1	Typologie podle Fenstermachera	22
3.2.2	Typologie dle K. Lewina	23
4	Metody	24
4.1	Klasifikace metod	25
4.1.1	Klasické výukové metody	25
4.1.2	Aktivizující metody	26
4.1.3	Komplexní výukové metody	28
4.2	Model výuky	31
4.3	Pojetí výuky	32
5	Hodnocení	36

5.1	Typy hodnocení.....	37
5.1.1	Žákovské portfolio.....	38
5.2	Funkce hodnocení	40
6	Motivace	41
6.1	Zdroje lidské motivace.....	41
6.2	Motivace ve školním prostředí	42
6.3	Demotivační prostředky.....	43
6.4	Zvyšování motivace	43
7	Žák	44
8	Klíčové kompetence	48
9	Funkční gramotnost	53
9.1	Gramotnost z pedagogického hlediska	54
10	Praktická část.....	56
10.1	Cíl práce a výzkumné otázky	56
10.2	Metodika.....	56
10.3	Výběr respondentů	57
10.4	Okruhy otázek	58
10.5	Průběh rozhovorů	58
10.6	Škola.....	59
10.6.1	Třída A.....	61
10.6.2	Třída B.....	65
10.6.3	Kazuistika	68
11	Závěr.....	79
12	Seznam literatury.....	80

1 Úvod

V současné době je v odborném školství kladen důraz nejen na rozvoj odborných kompetencí, ale i na rozvoj klíčových kompetencí, které můžeme definovat jako předpoklady k jednání, nebo též dovednosti pro život (life skills) či transkurikulární dovednosti. Mluví se o vzdělání pro konkurenceschopnost. Jejich obsahem jsou dovednosti, které by žák měl mít, aby uspěl na trhu práce, byl schopný reagovat na jeho měnící se požadavky. Naplněním obsahu klíčových kompetencí, dochází k rozvoji osobnosti žáka a tím ke zlepšení jeho výkonů a sociálních dovedností.

Na SOU, kde pracuji nastupuje minimálně polovina žáků s nízkou motivací, třetina žáků je ohrožena školní neúspěšností, žáci z rodin neúplných, z nepodnětného prostředí, žáci romského etnika, pouze třetina žáků si naši školu a obor vybrala a dalším je jedno na které škole jsou, někteří se „prostě někam přihlásili a vybraný obor by se jim asi mohl líbit“.

Cílem práce je zmapovat možnosti působení na zlepšení výkonů a sociálních dovedností žáků. Teoretická část se zabývá edukačním prostředím, definicí, co je to sociální klima, zabývá se rolí třídního učitele a učitele.

V další části řeší prostředky, kterými může učitel působit na žáka, hodnocením, formami a metodami práce s žáky. Práce se zabývá významem klíčových kompetencí a funkční gramotností při vzdělávání žáků SOU.

Praktická část je zaměřena na kazuistiku třídy a vybraných žáků. Tato část je částečně koncipována jako pedagogické pozorování a zčásti je řešena formou polostrukturovaných rozhovorů s vybranými žáky. Žáci se vyjadřují ke své motivaci ke studiu, sebehodnocením nejen z hlediska studijních výsledků, ale i z hlediska osobnostního rozvoje. Pro větší objektivitu, byly výsledky jejich sebehodnocení konzultovány s dalšími kolegy, kteří vybrané žáky znají.

U některých žáků je popsán jejich posun v osobnostní charakteristice i odborných dovednostech za celé tři roky studia i jejich profesní směřování.

2 Edukační prostředí

2.1 Škola

V pedagogické praxi je nejčastějším edukačním prostředím škola, zejména školní třída.

Podle J. A. Komenského „*Škola sama má být místo příjemné vábící uvnitř i vně očí. Uvnitř budiž světlý, čistý pokoj, ozdobený všude obrazy, ať už jsou to obrazy znamenitých mužů mapy, ať zeměpisné mapy, ať památky historických událostí nebo nějaké emblémy. Venku pak budiž u školy nejen volné místo k procházkám a společným hrám, poněvadž to se nesmí mládeži odpírat, jak ukážeme níže na příslušném místě, nýbrž i nějaká zahrada, do níž by byli časem puštěni a naváděni těšit se pohledem na stromy, kvítí a byliny.*“ Komenský J. A., Velká didaktika, (český překlad, 1958, s. 140).

„Termín škola, označuje nejen instituci a organizační jednotku, ale také společenství osob, které v ní pracují: vedení školy, učitelský sbor, nepedagogičtí pracovníci a žáci.“ (Mareš, 2013, s. 607)

Slovníková definice rozlišuje tři pohledy na školu

pedagogicko psychologická definice

„*Škola je společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných formách podle určených vzdělávacích programů. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturizační a profesionalizační funkci.*“ (Mareš 2013, s. 607)

Druhý pohled je sociálně psychologický

„*Škola je společenství lidí, zpravidla dospělých i dospívajících, v němž vzniká specifické kulturní prostředí pro učení a setkávání generací. Utvářejí se v něm sociální vztahy a budoucí konfigurace dětí, mládeže a dospělých.*“ (Mareš, 2013, s. 607)

Třetí pohled akcentuje sociologický přístup a přístup školského managementu.

„Škola je organizační jednotka se značnou mírou autonomie, která realizuje program formálního vzdělávání na určeném místě a v určeném čase. V této instituci jsou formálně stanoveny hierarchicky uspořádané role osob. Jde o organizaci s právní subjektivitou, která vstupuje do formálně určených vztahů s dalšími právními subjekty a

organizace (tj. se zřizovatelem, školskou administrativou, kontrolními orgány atd.“ (Mareš, 2013, s. 608)

H. Grecmanová definuje školu takto: „*Škola je prostředí. Školní prostředí tvoří dimenze (R.Tagiuri, 1968, M. Havlínová, et al.1994, s. 29) - ekologická (materiální a estetické aspekty školy), demografická (osoby a skupiny osob, mající se školou něco do činění, jejich kvality a kompetence), sociální (způsob komunikace a kooperace mezi skupinami a uvnitř skupiny osob, které patří do školy), kulturní (hodnotové vzory a normy, systém víry, poznávací a hodnotící postupy, veřejné mínění, odborné kompetence a symboly, které ve škole existují)*“ (Grecmanová, 2008, s. 31)

„*Škola je instituce, jejíž tradiční úlohou je vzdělávat a vychovávat. Nachází se pod tlakem společenského očekávání, protože plní významné společenské funkce, socializaci a personalizaci. Vedle poznatků zde žáci rozvíjejí své sociální chování.*“ (Grecmanová, 2008, s. 31)

Vnímání školy je ovlivňováno změnami ve společnosti, žáky, učiteli, rodiči, společností, podíl má i mediální obraz celého školství i jednotlivých aktérů, což může ovlivnit pozitivním i negativním způsobem celkové klima školy. V poslední době se školy otevírají veřejnosti, kdy pořádají jarmarky, pracovní dílny, různá setkání, kdy je posilováno pozitivní klima školy.

V pedagogické terminologii se můžeme setkat s pojmem kultura školy.

2.2 Kultura školy

Jedním z úkolů školy jako instituce by měla být i určitá kultivace jedinců, kdy by měla nejen vzdělávat, ale i vychovávat a předávat kulturní tradice, postoje.

„*Kulturou školy rozumíme sociálně konstruovanou, sociálně sdílenou a relativně trvalou součástí chodu školy, která je produktem žité historie školy jako speciálního sociálního prostředí. Kulturu školy vytvářejí jednotliví aktéři školního života (ředitelé, učitelé, další pracovníci školy, žáci, rodiče) na základě svých osobních zkušeností a preferencí. Kultura školy představuje jejich společné hodnoty, postoje, představy, normy (případně etický kodex), přesvědčení názory a tím získává normativní funkci ve vztahu ke každodennímu chodu školy. Kultura školy se projevuje v symbolech, rituálech, zvycích,*

příběžích, preferovaném chování, ve vlastní výchovně-vzdělávací práci i v klimatu školy.“
(Mareš, 2013, s. 612)

Podle některých autorů, můžeme kulturu školy rozložit na několik subkultur, které by v základních postojích a myšlenkách měli mít společnou vizi.

Podle J. Mareše je pojem kultura školy spojen spíše s vědními obory jako je antropologie, management, sociologie a zachycuje ve větší míře aspekty objektivní a představuje očekávání, hodnoty, zásady a předpisy toho, co se ve škole děje a má být. Klima školy zachycuje spíše subjektivní aspekty a představuje způsob vidění, prožívání a hodnocení toho co se ve škole ve skutečnosti děje, je spíše zakotveno v psychologii. Jde o skryté kurikulum., které označuje vše, co se žák ve škole naučí (od učitelů, spolužáků) aniž by to bylo plánováno ve formálním kurikulu. Skryté kurikulum může mít pozitivní i negativní obsahy. Za pozitivní bychom mohli považovat to, že se žáci naučí spolupracovat a komunikovat podle psaných i nepsaných pravidel sociálního styku nejen se svými vrstevníky ale i s autoritou.

2.3 Klima školy

Klima školy jako další termíny klima třídy, skupiny aj bylo převzato z meteorologie a klimatologie, stejně jako u třídy i zde můžeme rozlišit dlouhodobější stav, což je klima a momentální situaci v „ovzduší“ což je atmosféra. Klima školy můžeme definovat jako vnitřní prostředí školy, sociální interakci, vazby a situace, které prožívají žáci i zaměstnanci školy, ovlivňuje jejich chování a může být popsáno v termínech, hodnotách, normách. Můžeme jím vyjádřit celkový dojem nebo pocit, který o škole nabýváme. J. Mareš definuje klima školy takto.

„Psychosociální klima školy lze definovat jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je zde kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku, a na procesualnost.“ (Mareš, 2013, s. 624.)

Mezi základní charakteristiky psychosociálního klimatu patří subjektivnost vnímání a hodnocení, dále jde o sdílení tohoto klimatu jednotlivými aktéry. Důležitým aspektem je i

sociální konstruovanost klimatu, kdy jedinec má svůj pohled, zároveň o tomto pohledu hovoří s jinými aktéry, kteří mohou jeho pohled pozměnit popřípadě jej potvrdit.

„Škola je instituce s mnoha aktéry, různorodými a specifickými vztahy, cíli procesy, proto i budování pozitivního klima je proces dlouhodobý, stejně jako snaha o změnu klimatu. Adelman a Taylorová (2003) formulovali ve své příručce pro učitele mimo jiné tezi, že jestliže jsou problémy ve škole mnohoaspektové, mělo by takové být i řešení.“ (Mareš, 2013, s. 642)

Mezi hlavní úkoly podle Grecmanové patří *„podporovat samostatnost a rozvoj žáků, rozvíjet sociální kompetence (mravnost, tolerance, „férovost“) a sociální chování (týmová práce) žáků, iniciovat sociální angažování se (připravenost pomoci, všeobecné úsilí) žáků, ukazovat perspektivy do budoucnosti, to znamená usilovat o smysluplné, ke spokojenosti vedoucí, dosažitelné cíle, realisticky formulovat úkoly a aplikovat je s ohledem na schopnosti žáků, podporovat učení se jednotlivce (motivace) atd.“* (Grecmanová, 2008, s. 32)

Klima školy může být otevřené nebo uzavřené.

Pro otevřené klima školy je charakteristická vzájemná podpora a důvěra, jasná a pevná pravidla chodu školy. Vedení řídí činnosti pedagogů tak, aby jejich pracovní úkoly a sociální potřeby byly vyvážené. Je ostatním příkladem, kombinuje příkazy, úkoly a pomoc. V učitelském sboru se klade důraz na osobní kontakt. Učitelé vykazují vysokou pracovní morálku a navzájem spolupracují. Školní klima je pozitivní a podporuje přátelské a pracovní vztahy.

Opakem je uzavřené klima. Činnosti jsou vykonávány formálně, pracovní úkoly a sociální potřeby učitelů nejsou vyvážené. Vedení lpí na formálním dodržování předpisů a přetěžuje je zbytečnou rutinou. Učitelé se staví lhostejně k úkolům. Škola, kde je uzavřené klima je vedena neosobním způsobem, není oceněna práce podřízených, učitele se cítí nepochopeni. U učitelů vzniká pocit frustrace a apatie k pedagogickým výkonům. Optimální klima se nerozvíjí, protože se mezi učiteli nevytváří dobré vztahy a pracovní podmínky neodpovídají jejich profesnímu růstu.

Helena Grecmanová definuje pozitivní klima z několika hledisek

„Z pohledu žáka – umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost. Klade požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka. Podporuje rozvoj osobnosti žáka a dává mu jistotu, že bude akceptován. Je pro žáka organizačně přehledné. Dává žákům možnost tvořit školu, jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat. Umožňuje žákům zažít úspěch. Dbá na organizační přehlednost“

„Z pohledu učitelů- je pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy, dobře vyučuje. Umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věcí.“

Z pohledu rodičů- ve škole je obvyklá- vstřícnost učitelů, spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi, kvalifikovanost a kompetentnost pedagogů, vhodná motivace žáků k učení, individuální podpora každému dítěti, cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní i emocionální oblasti

Z pohledu veřejnosti-škola musí žáky připravit k úspěšnému zapojení do profesionálního života, zodpovědné účasti na veřejném životě, angažovanosti pro společenské záležitosti, osobní a odborné mobilitě, dodržování sociálních a pracovních ctností“ (Grecmanová, 2008, s. 85-86)

R. H. Moose (19979, s. 196) shrnul účinky pozitivního klimatu takto: „Ve třídě, kde je pozitivní klima výuka podporuje dobré výkony žáků, rozvoj osobnosti, žáci jsou připraveni na výkon a zvyšuje se jejich sebevědomí. Sociální klima charakteristické velkým významem sociálních vztahů a vysokou pohotovostí ke změně vede k vyšší spokojenosti u žáků, stoupajícímu zájmu o obor, k pozitivnímu sociálnímu chování a k vyšší nezávislosti, sebeúctě a kreativité. Růstu výkonu může být dosaženo v klimatu, ve kterém se vyskytují následující znaky: přátelské a podporující chování ze strany učitelů, důraz na školní úkoly a výkon, střední rozsah přehlednosti, organizace a strukturování. V souvislosti s tím se projevují pozitivní účinky na tvořivost, sebeúctu a nezávislost.“ U žáků se zvyšuje motivace, jsou zodpovědní za své chování, kladou si vlastní cíle, mají realističtější sebehodnocení a vyšší sebedůvěru. Pozitivní klima příznivě ovlivňuje i zdravotní stav.

Funkce školy definice podle j. Průchy

- personalizační – což znamená formování jedince k samostatně jednající osobnosti
- kvalifikační – škola vybavuje žáky znalostmi, dovednostmi, postoji, nutnými pro budoucí pracovní zařazení
- socializační – získávání určitých způsobů chování a jednání, názorů a vytváří si určitý obraz o sobě i jiných, učí se zastávat určité role
- integrační – škola připravuje nejen pro profesní uplatnění, ale i orientaci v oblasti politiky, občanských práv a povinností, a uplatnění jedince ve společnosti.

(Průcha, 2002, s. 379-380)

Představitelé kritické teorie výchovy vytýkají škole jako systému, že omezuje identitu jedince, že jej nutí k přijímání určitých společných norem, hodnot a vzorů, nutí jej k výkonům, respektování autority. Ivan Illich uvádí „Současná škola plní indoktrinační funkce, opírá se o manipulování a donucování a tím znemožňuje žákům svobodnou volbu toho čemu a jak se učit, nerozvíjí tvořivost lidí, ale spíše je zbavuje vlastní iniciativy“.
(Illich, 2001)

Ve školním prostředí probíhá několik typů učení

- senzomotorické – učení pracovních a pohybových dovedností
- kognitivní – osvojování nejrůznějších poznatků, pojmů a definic
- sociální učení – osvojování systémů hodnot, norem, postojů a sociálních a komunikačních dovedností. (Mareš, 2013)

2.4 Školní třída

„Školní třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání.“ (Průcha, 2009, s. 317)

Jde o malou specifickou sociální skupinu, členství v této skupině není automatické. Je sestavena formálně a na limitovaný čas. Složení třídy není vždy stálé. Složení třídy bývá heterogenní, žáci se mohou lišit vývojovou úrovní, schopnostmi a motivovaností k učení, mimoškolními zájmy, zdravotním stavem, sociokulturním stavem.

Třída jako skupina je proměnlivá i uvnitř a to utvářením koalic, menších skupin, vytvářením citových a přátelských vztahů a soupeření, složení těchto malých skupin je také proměnlivé a to i v souvislosti s měnícím se účelem. Školní třída se musí řídit pravidly školy, ale mívá své vnitřní, skryté sociální normy, některé z nich nejsou stabilní. Z této definice vyplývá, že školní třída je velmi proměnlivá a klima v takové skupině je také velmi proměnlivé. Složení jednotlivých skupin má velký význam při motivaci žáka k učení a prospěchu a k postoji k jednotlivým vyučujícím i škole jako instituci. Někteří žáci jsou ve škole protože „musí“.

Od 70 let se rozvíjí pojetí edukačního prostředí jakožto souboru psychosociálních vlivů a vztahů působících v edukačních procesech.

Vyučování je v podstatě specificky organizovaná sociální situace, jejímž smyslem je umožňovat a podporovat učení subjektů. (Průcha, 2002)

Tato činnost probíhá ve specifickém edukačním prostředí fyzickém, čímž je učebna a její vybavení, které by mělo splňovat ergonomické požadavky, jako je výška stolu, technické vybavení učebny, velikost oken a jejich orientovanost ke světovým stranám, vybavení nábytkem a jeho barva, barva stěn, výzdoba třídy a psychosociálním klimatem, což je struktura sociální skupiny tvořená žáky spolu s učitelem a vztahy mezi nimi.

J. Lašek rozlišuje dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě

a) komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné)

je to klima, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou své názory a pocity, a to otevřeně a jasně

b) komunikační klima defenzivní (obránné)

v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity aj.

Termín klima třídy je dlouhodobější jev, v edukačním používáme i termín pro aktuální situaci ve třídě a to atmosféra školní třídy

2.4.1 Atmosféra školní třídy

Jde o jev krátkodobý, proměnlivý, nejen během dne, ale i během hodiny. Je situačně podmíněn.

Atmosféru ve třídě může ovlivňovat řada proměnných, žáci, jaký je den v týdnu, vyučovací hodina, předmět který je vyučován, cíle výuky, téma výuky, o kolikátou vyučovací hodinu dne se jedná, učitel který ve třídě učí i kolegové kteří tam učili předešlé hodiny, zda se píše test, popř. písemná práce, roční období, měsíc, Je změně atmosféry může dojít i během přestávk.

Atmosféru mohou jednotliví aktéři vnímat různě a běžně dochází i k různé interpretaci jevů, ke kterým během vyučování ve třídě dochází.

Atmosféru i klima třídy můžeme analyzovat přímým pozorováním, dotazy, rozhovorem, analyzováním různých dějů.

Pro efektivní výuku je nutné budovat pozitivní klima i pozitivní atmosféru, vliv na jejich průběh a možnost usměrnit pozitivním směrem tyto jevy má i učitel

2.4.2 Typologie školní třídy

Klasifikace třídy podle J. Prokopa

a) třída orientovaná na výkon

homogenní třída, převažuje v ní frontální vyučování. Sociální struktura takové třídy má centrální charakter. Důležitým kritériem výběru jsou dosažené výsledky ve škole. Uspořádání podle popularity se částečně překrývá s uspořádáním žáků podle školních výsledků. Učitel v takové třídě vytváří „klima neosobní profesionality“, to znamená, že je specialistou, odborníkem, ne však vychovatelem. Své vztahy k žákům utváří podle jasných standardů. Třída jako sociální celek učitele nezajímá. Jednou z podmínek efektivní práce ve vyučovacích hodinách takto orientované třídy je školní disciplína.

b) třída orientovaná na spolupráci

tento typ třídy je charakteristický individualizovaným učením. Činnost probíhá v malých skupinách, které se mohou měnit. Hodnotí se většinou práce celé skupiny, ne jednotlivce. Učitel vytváří „klima interpersonální shody“. Sám sebe vidí spíše jako vychovatele než

specialistu. Zavrhuje ideu objektivních standardů, je nepřitelem didaktických testů. Při zkoušení nerad dává špatné známky, ty dobré odměňuje různě. Více se zajímá o sociální a duševní život žáků, zajímají ho názory žáků, vyslechne si i osobní problémy. Snaží se zachovat si nad třídou kontrolu, ovšem bez nadměrného užití formální autority.

c) třída orientovaná na pořádek

heterogenní skupina, ve které probíhá frontální forma vyučování. Sociální struktura je často rozdělena na malé skupinky, které mívají protichůdný charakter. Někdy jsou některé skupinky až nepřátelsky naladěny a sjednoceny proti premiantům, často se objevují oběti třídy. Učitel vůči žákům vystupuje především jako zástupce instituce. Sám sebe vidí v řídicí roli. Žák by podle něj měl být trpělivý a poslušný, aby si svůj úspěch zasloužil. Jeho rozhodnutí se odvíjí od školního řádu, programu, osnov a především tradic. Osobní život žáků ho nezajímá.

2.5 Třídní učitel

„Třídní učitel je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním účastníkům školy, k jejímu vedení. V této souvislosti se stává třídní učitel výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy. Funkci třídního učitele má tedy zastávat učitel s jistými kompetencemi, tedy s určitými předpoklady pro úspěšné vykonávání uvedených činností a s určitou dávkou životních a pedagogických zkušeností“ (Hermochová, 2010).

2.5.1 Kompetence třídního učitele

Osobnostní kompetence (zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní) profesní kompetence (vztahují se k obsahové složce výkonu profese, komunikativní, řídicí, diagnostické, aj. kompetence) kompetence ke komunikaci a spolupráci (naslouchat, jasně se vyjadřovat, opakovat, shrnovat, vnímat neverbální sdělení) kompetence k řešení problémů a tvořivost (schopnost rozpoznat problém a řešit jej), kompetence k samostatnosti a výkonnosti, kompetence

k odpovědnosti a spolehlivosti, kompetence k myšlení a učení, kompetence ke zdůvodnění a hodnocení.

2.5.2 Pedagogické dovednosti

Plánovací a realizační, dovednosti plánovat pedagogickou komunikaci, komunikovat se žáky, dovednosti diagnostické a autodiagnostické, didaktické, dovednosti výchovného působení, řídicí dovednosti, dovednosti přispívající k vytvoření a udržení kázně ve třídě. (Hermochová, 2010).

2.5.3 Funkce třídního učitele

Třídní učitel by měl žáky vést k rozvoji jejich osobnosti, usměrňovat vztahy mezi žáky a spoluvytvářet pozitivní klima. Komunikovat nejen s žáky své třídy, ale i s jejich rodiči, ostatními vyučujícími, školním psychologem, metodikem prevence aj. Při rozhovoru o hodnocení by měl třídní učitel používat spíše formativní hodnocení. Měl by ovládat asertivní techniky. Měl by umět navázat dobrý vztah s žáky, ovládat způsoby řešení kázeňských problémů. Má mít dobré organizační schopnosti (dbát na rovnoměrné zatěžování žáků různými povinnostmi, informovat třídu o organizaci školního roku, koordinovat jednotlivé zkoušky, informovat ostatní učitele o případných problémech žáků). Nastavit pravidla chování a komunikace ve třídě a dbát na jejich dodržování. Spolupráce s rodiči, svolávání třídních schůzek. Třídní učitel by měl rodičům předávat informace o žákovi. Spolupracovat se všemi organizacemi, institucemi i jednotlivci, kteří jakýmkoliv způsobem přicházejí do kontaktu se žáky jeho třídy.

„Třídní učitel hraje v životě svých žáků velkou roli. Svým přístupem může zlepšit klima ve třídě, spolupůsobí na rozvoj osobnosti žáka, na jeho motivaci ke studiu, postoje, hodnoty, morálku.“ (Hermochová, 2010).

2.5.4 Řízení třídy

Pedagog by měl opírat řízení třídy o manažerské dovednosti. Pokud budeme brát v úvahu management skupiny lidí (organizace), je známé toto rozdělení. Dle teorie K. Lewina, je styl vedení pracovníků rozdělen na: autokratický (dává příkazy a očekává jejich splnění, rozhoduje, používá tvrdé metody řízení), demokratický participativní (úkoly i postupy formuje s ostatními, vytváří důvěru a partnerský, používá měkké metody řízení) a liberální (ponechává výraznou volnost, soustředí se na prioritní činnosti). (Mládková, Jedinák a kol., 2009)

R. Likert rozděluje styly vedení do čtyř systémů: Systém I-Explorativně autoritativní (komunikuje formou příkazů, rozhoduje sám, disciplína, tvrdé metody řízení), Systém II-laskavě autoritativní (přechod mezi systémem I a III, je mírnější), konzultační (konzultuje s ostatními, pozitivní motivace), Participativně skupinový (delegace úkolů, týmové řízení, důvěra spolupracovníkům a podřízeným, využívá pozitivní motivaci). (Mládková, Jedinák a kol., 2009)

„Koncept řízení třídy je nutné vnímat jako interdisciplinární, kdy zahrnuje zejména pedagogické, didaktické, psychologické a sociálně-psychologické charakteristiky edukačního procesu. Při vymezování pojmu řízení třídy se setkáváme s užším pojetím, což jsou veškeré kroky učitelů, které podporují pořádek a efektivní využívání času ve vyučovacích hodinách. Širší pojetí definuje řízení třídy jako orientaci na podmínky, pozitivního chování žáků a jejich školní úspěšnost.“ (Lukas, Lojdová, 2018, str. 156).

Můžeme volit behaviorální přístup. *„Jde o postupy jako negativní a pozitivní posilování či zaměření na vyhasínání nežádoucího chování.“* (Lukas, Lojdová, 2018, str. 158). Další z přístupů je humanistický. Hlavním principem je konstruktivismus, autonomie žáka. Žák je brán jako osobnost a partner, učitel je spíše facilitátorem. *„Úloha učitele v humanistickém pojetí je aktivovat potenciál žáka, přizpůsobovat výuku možnostem žáků.“* V řízení třídy můžeme rozlišit management chování a management výuky, které se vzájemně ovlivňují. Management chování je spojován s budováním pozitivního klimatu třídy, můžeme jej definovat, také jako *„dodržování pravidel, které mohou být nařízena (vnější), nebo dobrovolně přijatá (vnitřní).“* (Bendl, 2004).

„Učitelé, kteří pozitivně vnímají sami sebe uvádějí pozitivní vnímání žáků a méně konfliktů ve třídě.“ (Lukas, Lojdová, 2018, str. 161). *„Zahrnuje kompletní výstavbu*

výukové jednotky: výukové cíle, výukové obsahy, výukové metody, hodnocení, zpětnou vazbu pro žáky atd.“ (Lukas, Lojdová, 2018, str. 161)

Další dimenze strategie řízení třídy je proaktivní řízení – interpersonální přístup, individualizace výuky. Základem je suportivní chování učitele, výukové metody zaměřené na aktivní učení žáků. Reaktivní strategie *„jsou uplatňovány především tehdy, když žáci s učitelem nespolupracují, či působí rušivě, jde o reakce na nekázeň, nespolupráci ve výuce, které může být způsobeno nevhodným působením učitele.“ (Lukas, Lojdová 2018, str.163, 164)*

3 Učitel

„Učitel je zásadním činitelem klimatu školy, jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky“ (Grecmanová, 2008, s. 63)

„Učitel ovlivňuje svým vyučováním různé složky učení žáků, zejména kognitivní a afektivní složky, které souvisí s řízením učebního procesu.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 17).

„Pojetí učitelské profese nelze zužovat na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také složku dovedností, praktických zkušeností a postojů.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 9)
Měl by ovládat teoreticky i prakticky strategie nutné pro výchovu a vzdělávání žáků, měl by mít osobnostní předpoklady, pedagogické dovednosti.

V moderní pedagogice *„Učitel opouští roli mentora a zaujímá roli facilitátora, který žáka v sebezvzdělávání podporuje, učivo vysvětluje, učí žáka pracovat s informacemi a informace si doplňovat, propojovat si je s dřívějšími vědomostmi, poznatky aplikovat, interpretovat. Významným úkolem učitele v tomto konceptuálním modelu vzdělávání je facilitace (usnadnění), transformace informací do podoby vědomostí, dovedností, návyků, postojů, které žák/student získává.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 9)*

Josef Valenta uvádí tyto požadavky na učitele. Sebepoznání a sebepojetí, zdokonalení základních kognitivních funkcí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena, kreativita, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice, praktická etika, dovednost řešení problémů a rozhodovací dovednosti, jednání v rolích, jednání v situacích (Valenta,2006, s. 58-62)

Požadavky na profesi učitele, Autorky Dytrtová a Krhutová citují Z Kalhouse a F. Horáka, kteří vytvořili soupis požadavků, které tvoří takzvané *„učitelské desatero umět*

komunikovat se žáky, dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka, správně provádět individuální ústní zkoušení, znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě, umět se pohotově rozhodovat ve standartních i neobvyklých situacích, znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků, znát základní metody výuky a umět v dané chvíli zvolit adekvátní metody, mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání, znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat, chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40)

Dobrý učitel by měl být schopen dané téma srozumitelně vysvětlit všem žákům.

Složky profesní kompetence učitele: odborně předmětové, psycho-didaktické, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultační, reflexe vlastní činnosti (Průcha, 2002, s. 219)

Učitel by měl svým přístupem, vyučovacím stylem podněcovat žáky k tomu, aby si uvědomovali své znalosti a dovednosti a dokázali je prakticky uplatňovat, podporovat spolupráci mezi žáky, motivovat žáky ke stanovování jejich učebních cílů, vytvářet takové situace, aby se žáci učili kontrolovat a korigovat své učení, klást důraz nejen na kognitivní, ale i emocionální a afektivní složky, učení, přesouvat odpovědnost za učení a jeho výsledky na žáka.

„Vyučování (jako činnost učitele) a učení jako činnost žáka jsou dva procesy, které tvoří jádro pedagogické komunikace ve škole. Jsou to vzájemně propojené procesy a obvykle se uskutečňují v sociálním prostředí třídy. Učením si žáci osvojují pod vedením učitele osvojují vědomosti dovednosti, návyky, ale např i postoje a rozvíjejí své schopnosti. Učitel svou vyučovací činností podněcuje v souladu s výukovými cíli odpovídající učební aktivity žáků“ (Maňák, Švec, 2003, s.15)

3.1 Vyučovací styl učitele

„Učitel má svébytný vyučovací styl, který používá při výuce, je pro něj typický.“
(Mareš, 2013, s. 467)

„Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnitřních i vnějších faktorů, Vyučovací styl je podobně jako styl učení komplexnější osobnostní charakteristikou“ (Maňák, Švec, 2003, s. 38)

Pedagogická interakce se vyznačuje specifickou atmosférou. Pro emocionální klima třídy a pozitivní motivaci pro učení a chování jednotlivých žáků ve školním prostředí je rozhodující styl působení učitelů. Různé způsoby, jimiž učitelé pracují, přináší rozdílné výukové výsledky a odlišné emoční klima třídy.

3.2 Typologie učitele

Caselmann rozdělil učitel do dvou skupin podle jejich preferencí na obor nebo žáka.

Logotrop-Učitel, která klade důraz na svůj obor, na učivo, na rozsáhlý obsah svého předmětu. Snaží se získat žáka pro nadšení ve svém předmětu.

Paidotrop-Učitel, který se orientuje na žáka, jeho výchovu, emoce, postoje, problémy, zájmy a rozvoj.

Grashy, který propojil vyučovací styly učitelů se styly učení žáka. Vytvořil pět skupin podle dominující sociální role učitele na:

Expert. Ovládá znalosti a dovednosti, které žáci potřebují. Snaží se, aby si před žáky udržel status odborníka tím, že předvádí hluboké a detailní znalosti učiva. Důsledně je vede k tomu, aby rozšiřovali své kompetence. Soustředí se především na předávání informací a nutí žáky, aby byli vždy dobře připraveni. Žákům překládá kvalitní informace, předvádí jim, jak mají vypadat odborné dovednosti, a usiluje o to, aby je žáci zvládli na předepsané úrovni. Problémem může být, že jim v řadě případů předvádí spíše výsledek činnosti, nerozebírá s nimi postupy, které vedou ke konečné podobě znalosti či dovednosti.

Formální autorita. Tento učitel mívá u žáka respekt, protože má hluboké znalosti a současně zastává ve škole důležitou roli. Soustředí se na to, aby žákům sdělil cíle výuky, srozumitelně formuloval svá očekávání a stanovil pravidla chování, jejichž dodržování

bude vyžadovat. V průběhu výuky postupuje žákům kladnou i zápornou zpětnou vazbu. Postupuje korektně, volí postupy, které jsou standartní a vyzkoušené. Přesně definuje, co se mají naučit, učivo vykládá srozumitelně a v logické struktuře. Hlavně se snaží, aby žáci vždy věděli, co se od nich očekává, a volí postupy, které jsou akceptovatelné pro většinu žáků. Přehnané používání tohoto stylu vede k málo pružnému až rigidnímu průběhu hodin a nepříliš citlivému řízení žakovského učení.

Osobní vzor. Takový učitel vychází z předpokladu, že nejlepší způsob, jak žáky vyučovat, je být sám příkladem. Proto žáků, předvádí, jak správně uvažovat a jak se vhodně chovat. Vede žáky, usměrňuje je tím, že jim názorně ukazuje, jak se věci mají dělat. Nabádá je, aby ho bedlivě sledovali a pak zkoušeli napodobit předvedený postup. Učitel klade důraz na přímé pozorování a přiblížení se vzoru. Stává se však, že někteří žáci nevyhoví těmto očekáváním, nestačí prosazovaným standardům a pak mají pocit méněcennosti.

Facilitátor. Uvedený typ učitele klade důraz na osobní vztah mezi učitelem a žáky. Vede žáky, usměrňuje jejich uvažování kladením otázek, předkládáním odlišných názorů, nabízením alternativ řešení. Motivuje žáky, aby si sami vytvářeli kritéria, jež by jim umožnila rozhodovat se promyšleně, se znalostí věci. Jeho cílem je, aby žáci dokázali odpovědně jednat, byli iniciativní. Zadává žákům rozsáhlejší úlohy, projekty. Oni pracují a on funguje jako konzultant; povzbuzuje, radí, pokud je třeba. Jde o velmi flexibilního učitele, který se zajímá o potřeby svých žáků a jejich osobní cíle. Popsaný styl je pracný, časově náročný. Učitel někdy postupuje příliš komplikovaně, i když by věci šly řešit jednoduchým pokynem.

Učitel delegující své kompetence na žáky. Soustřeďuje se na rozvíjení žakovských předpokladů pracovat samostatně. Žáci u něj pracují samostatně na větších úkolech nebo projektech ve skupinách nebo týmech. Učitel je připraven (pokud o to žáci požádají) poradit a pomoci. Vede je, aby se stali nezávislými osobnostmi, samostatnými jedinci, kteří odpovídají za své činy. Při přehnaném uplatňování tohoto stylu, kdy někteří žáci ještě nedospěli k potřebnému úrovní samostatnosti, může u nich navazovat úzkost či vzbuzovat odpor. (Mareš, 2013)

3.2.1 Typologie podle Fenstermachera

Který se zaměřil na učitele. Jaké metody používá, jak vnímá žáka. Vědomosti obsahu vzdělávání, a jak chápe vzdělávací a výchovné cíle. Po posouzení těchto složek vytvořil tři kategorie. Učitel manažer, facilitátor, pragmatik.

Manažerský typ. Učitel je ve své výuce efektivní má systematickou organizaci. Motivuje žáky k učení. Při zpětné vazbě je korektní.

Facilitační typ. Učitel zaměřen na žáka. Vnímá potřeby a zájmy žáka, klade důraz na individuální výuku a proces učení.

Pragmatický typ. Učitel je zaměřen na cíle, znalosti a propojení s jejich aplikací. Klade důraz nejen na proces výuky, ale na výsledky vzdělávání.

3.2.2 Typologie dle K. Lewina

Pelikán (1995) použil typologii K. Lewina a rozdělil toto působení a jeho projevy do několika kategorií

Autokratický styl (autoritativní, direktivní)

Učitel preferuje jasné pokyny a příkazy, o všem rozhoduje sám. Kontakt mezi učitelem a žákem je založen na dominanci učitele. Učitel jednoznačně determinuje žáky svými zkušenostmi, chce, aby žáci pracovali tak, jak on rozhodne. Žákům dává málo příležitostí, aby se samostatně rozhodli a řešili úkoly. Učitel má sklon k prosazování moci, vytváří formální hierarchické klima. Autokratický učitel si udržuje určitý odstup od žáků, vytváří izolaci jednotlivých žáků a ctižádostivé soupeření. Ve třídě vše podléhá nepřetržité kontrole. Žáci jsou učeni pasivitě a podřízenosti, aktivita není podporována a je kontrolována. Podněty k činnosti, kontrola i hodnocení činnosti žáků přicházejí zvenku od učitele. Neučí se řešit problémy. Pracovní aktivita je závislá na dozoru učitele. Komunikace mezi učitelem a třídou je převážně jednosměrná a to od učitele k žákům.

Liberální styl (slabé řízení)

Liberální učitel dává žákům relativně velkou volnost při rozhodování. Liberální styl je pro žáky méně frustrující. Ale má i nepříznivé dopady. Učitel klade na žáky malé požadavky a často nekontroluje plnění úkolů. Pro žáky to znamená nezáměr a lhostejnost učitele k žákům. Ve třídě nejsou stanovena žádná pravidla a řád, což vede k neuspořádanému klimatu třídy a nepříznivým podmínkám výuky. Slabé řízení třídy vyvolává u žáků nudu, protože učitel nenaplňuje jejich potřebu poznávání a činnosti. Klima výuky je liberálním řízením, chaotické a nemotivující. Žáci nemají vytvořené pracovní návyky potřebné pro dobré plnění výukových úkolů. Žáci se neučí, vyrušují a tím

ruší i práci ostatních žáků. Úroveň vědomostí a dovedností žáků je poměrně nízká, nerozvíjí se zodpovědnost, svědomitost a vytrvalost žáků.

Demokratický styl (sociálně-integrační)

Učitel, který klade do popředí sociální a osobní vývoj žáků, stimuluje více jejich aktivitu, diskutuje s nimi o průběhu učení a učebních úspěších. Učitel žákům projevuje důvěru, chová se k nim přátelsky. Respektuje jejich osobnost, neponižuje je. Komunikuje s žáky otevřeně, snaží se názorům a citům žáků rozumět. Místo příkazů působí učitel hlavně vlastním příkladem. Sociálně-integrační styl pomáhá izolovaným jedincům zařadit se do skupiny a navázat s ostatními žáky kontakt. Zároveň kontroluje úroveň vztahů ve třídě, zohledňuje potřeby a zvláštnosti každého jedince, používá nové metody a jasná pravidla. Žáci, jsou ve třídě spokojeni a vytvářejí příznivé a vyučovací a třídní klima. Ve třídách, kde se mohou žáci účastnit na řízení, panují mezi nimi lepší vztahy, spoluúčast na řízení chodu třídy podporuje kooperaci a odpovědnost za jednání. Pro pozitivní klima a efektivní učení většiny žáků je demokratický styl vedení.

Dimenze emočního vztahů k žáku

Záporný souvisí s negativním hodnocením, s pesimistickým pohledem na možnosti jeho vývoje a výchovy, silné omezování, četné hrozby a tresty. Důsledkem může být egocentrický nezájem o druhého a jeho potřeby, agresivita ke spolužákům, ale i k učiteli. Kladný odpovídá optimistickému názoru, je schopen příznivého vývoje, výchova ho dokáže formovat k lepšímu, úcta k osobnosti, podpora samostatnosti, iniciativy a aktivity, rozvoj sebevýchovy a autonomie. Učitel stimuluje žáky k obdobnému chování jako učitel (podpora, zájem) (Čáp, 2007).

4 Metody

„Ve vzdělávacím procesu jde o navozování změn v myšlení, v dovednostech, ve vztazích a psychických procesech s cílem dosáhnout žádoucích vědomostí, aktivit, postojů, psychických stavů atd.“ (Maňák, Švec,2003, str.13). K dosažení těchto cílů učiteli

pomáhají vyučovací metody. „Efektivita vyučovacího procesu závisí na správném vytyčení cílů i obsahu, dále pak i na způsobech, jak těchto cílů dosáhnout, tj. na vhodné volbě metody výuky, organizační formy a materiálních prostředků, která mají učitele k dispozici“ (Vališová, Kasíková, 2015 s.191). „Výuková metoda představuje určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem“ (Maňák, Švec, 2003, s. 9).

„Při volbě, ale i praktickém uplatňování metod výuky učitel respektuje vývojové zvláštnosti učení žáků“ (Maňák, Švec, 2003, s. 17).

Při volbě výukové metody učitel sleduje nejen cíle výuky, obsah učiva, ale i zvláštnosti třídy, vnější podmínky a hlavně své osobnostní a profesní předpoklady. Výukové metody nemají být pouze prostředkem pro předávání informací. Mají i funkci aktivizační, kdy se žáci motivují, učí se, jak se učit, dochází k osobnostnímu rozvoji. Další funkcí je funkce komunikační, která je základem a předpokladem efektivní interakce.

4.1 Klasifikace metod

Autoři Maňák a Švec klasifikovali výukové metody takto:

4.1.1 Klasické výukové metody

V klasických výukových metodách je významná činnost učitele, který organizuje práci žáka, určuje cíle a postupy

Metody slovní - vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor- „umožňují rychlý přenos poznatků, jsou bezprostřední a univerzální transportní cestou pro všechny druhy zkušeností“ (Maňák, Švec, 2003, s. 77)

Metody názorně demonstrační - předvádění a pozorování- „demonstrační metoda by měla vést k aktivním postojům, k vytváření představ, k rozvoji fantazie, k citovému zaujetí a k myšlení“ (Maňák, Švec, 2003, s. 78), práce s obrazem, instruktáž),

Metody dovednostně-praktické (napodobování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody) - „jde o takové pojetí výuky, které žákům umožňuje činnostní přístup k vyučovacím předmětům a učivu, který vykazuje tyto znaky:

aktivizace všech smyslů, odpovědnost a metodická kompetence žáků, orientace na konkrétní produkty, kooperativní jednání a zaměření na život.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 91)

4.1.2 Aktivizující metody

„Postupy, které vedou výuku ta, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz je kladen na myšlení a řešení problémů (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988)“ (Maňák, Švec, 2003, s. 105). Významný je jejich „přínos k rozvoji osobnosti žáka se zaměřením na jejich myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 106). Aktivní, metoda zdůrazňuje angažovanou účast žáků na výuce, bezprostřední výrazné zapojení do výukových aktivit.

Aktivizující metody umožňují využívat individualitu jednotlivých žáků, v oblasti učení, motivace, dávají žákům možnost spolupráce, kooperace. Tyto metody podporují také pozitivní školní klima a tím zvyšují i motivaci žáků, proč chodit do školy.

Metody diskusní - „Výuková metoda diskuse je taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“ (Maňák, Švec, 2003, s.108). „Diskuse vyzbrojuje žáky schopností aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, jasně chápat podstatu problému, přesně se vyjadřovat. To přispívá k žádoucí změně postojů a chování. Diskuse je též efektivním nástrojem pro výcvik žáků v komunikaci a zaujímání pozitivních sociálních postojů.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 109)

Diskusní metody tedy rozvíjí komunikační, sociální a personální klíčové kompetence. Dají se využít i k řešení problému.

Metody heuristické, řešení problémů- „Heuristika z (řec. heuréka´=objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů.“ (Maňák, Švec, 2003, s.113). Tato metoda u žáků podporuje samostatné a tvořivé myšlení, jde o zvládnutí dovednosti vyhledávat a třídit informace, pracovat s různými informačními zdroji- „Za nejefektivnější a nejpropracovanější heuristickou výukovou strategii je považována metoda řešení problémů, problémová výuka.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 114). Heuristické metody jsou ve školním prostředí méně využívané i

vzhledem k jejich náročnosti nejen pro žáka, ale i pro pedagoga. Spíše jsou využívány prvky této metody.

„Situační metody se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování. Podstatu situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 119). Tyto metody se mohou týkat rozboru určité situace, řešení konfliktní situace nebo řešení incidentu. „Využití takových metod v edukačním procesu předpokládá že žáci ovládají základní dovednosti myšlenkových operací, jsou samostatní, a mají též přiměřené vědomosti a zkušenosti z té oblasti, které se řešený případ týká. Za hlavní přednost lze považovat zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost řešení a výcvik v rozhodování. Dalšími pozitivními stránkami jsou aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků, emocionální působení a simulace praxe, resp. její žádoucí demonstrace“ (Maňák, Švec, s. 120)

Metody inscenační - „Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací.“ (Bratská, 1992, s. 99). Tyto metody bývají označovány i jako hraní rolí, interakční hry, dramatická výchova. „*Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací nebo kombinací obou postupů.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 123). Žáci si mohou osvojit způsoby chování a jednání v rolích nutných pro budoucí výkon povolání.

„Inscenační metody poskytují velký prostor k rozvoji osobnosti, ke kultivaci všech psychických procesů.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 124)

Didaktické hry- „*Jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro níž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nevyžaduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě*“ (Maňák, 2003 s. 126). „*Didaktická hra ztrácí část své spontánnosti, svobody, nevázanosti na přesný cíl, lze ji vymezit jako takovou seberealizační aktivitu jedince nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost nebo uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 127)

Mezi didaktické hry řadíme hry se stavebnicí, simulace činností, sportovní hry, hry s pravidly, myšlenkové a strategické hry. Didaktická hra musí mít jasně definované výukové cíle, které ale nesmí překrýt fakt, že jde o hru. Hra plní i specifické cíle jako jsou sociální dovednosti, rozvoj osobnosti žáka, způsob jeho prožívání, nutnost kooperace ale i kompetice, rozvoj rozhodovacích dovedností, poznatků z praktické etiky, rozvoj sebepojetí a sebepoznání, sebeuvědomění. V edukačním prostředí jsou didaktické hry okrajovou záležitostí, která v moderní pedagogice nabývá na významu.

4.1.3 Komplexní výukové metody

„Jestliže tradiční výukové metody zajišťují zprostředkování vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů a aktivizující metody ve vysoké míře zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu, komplexní metody dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků, a mnohem více reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131)

Frontální výuka- *„společná práce žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků, výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy. Cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků“ (Maňák, Švec, 2003, s.133).* Její nevýhodou, že žák nemusí vždy učivo pochopit, vlastní učení u něj neprobíhá, pouze přijímá informace. Žák nemusí v hodině pracovat. Tato metoda nepodporuje osobnostní rozvoj, po stránce aktivity, samostatnosti, tvořivosti.

Skupinová a kooperativní výuka- *„je založena na kooperaci (spolupráci) žáků a spolupráce třídy a učitele.“ (Maňák, Švec, 2003, s.138).* při používání této metody dochází k rozvoji sociálních, komunikačních dovedností žáků. Jde o spolupráci, žák se učí akceptovat názor jiného a zároveň argumentovat pro prosazení svého názoru.

Partnerská výuka-práce ve dvojicích, *„vzájemná spolupráce, při níž si žáci vyměňují názory na řešení úloh, srovnávají své postoje, pomáhají si v obtížných situacích, konverzují v cizím jazyce, opravují své chyby, kompenzují nedostatky.“ (Maňák, švec, 2003, s. 151)*

individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků- *„individuální práce žáků, znamená vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní, myšlenkovou nebo motorickou*

činnost, která je plně plánována a řízená učitelem“ (Maňák, Švec, 2003, s. 152), základem je aktivita. U samostatné práce žáka se k aktivitě přidává ještě samostatnost, odpovědnost žáka, rozvoj jeho seberegulačních schopností (organizace času, poznámek, prostoru) a sebevýchovy.

Kritické myšlení- *„jako nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému čtení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům. Kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie, a pedagogiky, podle níž člověk při učení nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě svých dřívějších zkušeností. Důležitý je osobní přístup k učení, vlastní učební styl, jde o tzv. metakognitivní přístup.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 159). Je to metoda, která rozvíjí osobnost žáka.

Braistorming- *„hlavním smyslem je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 164). Přínosem je že se žák nebojí odpovídat, jde i o práci s chybou, protože žádná odpověď není úplně špatná.

Projektová výuka- *„při vymezení projektové výuky se vyzvedává komplexnost řešeného pracovního úkolu, jehož cílem je osvojení potřebných vědomostí a dovedností žáky.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 168). V projektové výuce jde o propojování teoretických poznatků, praktických dovedností a spojení s životem a prací. Tato metoda zvyšuje motivaci žáků, jejich iniciativu, odpovědnost, práci s informacemi, spolupráci, dochází k rozvoji osobnosti žáka, žák zlepšuje své sociální a personální kompetence, komunikativní dovednosti, učí se argumentovat a přijímat názor ostatních. Učí se prezentovat výsledky své práce.

Výuka dramatem- *„improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedení vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 172). Při této metodě dochází k rozvoji osobnosti, sociálních a komunikačních dovedností, uvědomění si emocí, postojů, hodnot.

Otevřené učení- *„termín označující pedagogickou koncepci, která navazuje na reformní hnutí a alternativní školy, usiluje o otevření školy dítěti, podle jeho zájmů, a schopností a otevření školy navenek, tj. k mimoškolnímu prostředí a podporuje žáka v plánování vlastního učení.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 175).

Učení v životních situacích- „navozuje na metodu problémovou a projektovou, některé rysy má společné s otevřeným učením. Proud moderní pedagogiky, který se jednak snaží kompenzovat školní zážitky ze skutečného života, jednak při učení posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 178).

Televizní výuka- výukový televizní pořad je zaměřen na konkrétní skupinu adresátů a vyznačuje se vyhraněnou výchovně-vzdělávací intencí v níž se odrážejí požadavky učebních osnov, kurikula a cíle edukace. Pořad populárně-vědecký je určen anonymnímu publiku a jeho obsah není pro diváka závazný. Televizní výuka představuje specifické využití forem a technik televizního média ve výchovně-vzdělávacím procesu.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 181). V současné době díky distanční výuce se televizní výuka stala populárnější než v předešlých letech.

Výuka podporovaná počítačem- „proces výuky se může přizpůsobit potřebám žáků, respektuje osobnost žáka, jeho kognitivní styl, sebepojetí“ (Maňák, Švec, 2003, s.186). Využívání IT technologií je jednou z klíčových kompetencí. Výuka podporovaná počítačem by neměla nahradit sociální kontakt. V současné době, v době distanční výuky se tato problematika stala aktuální, žáci měli dostatek učiva, ale chyběl jim sociální kontakt a zpětná vazba.

Mezi nové metody lze řadit

sugestopedie a superelearning- „Nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení pomocí sugesce (podsouvání, podkládání). Podle g. Lozanova (1973) se sugesce realizuje intuitivní, emocionální a subsenzorní cestou a zvláště podvědomé působení se stává hlavním pramenem vyššího využití techniky. K neúčinnějším technikám ovlivňování patří opakování, přesvědčování, překvapování, přizpůsobování, symbolizace, repuditace (rafinovaná sugesce)“ (Maňák, Švec, 2003, s. 191). „Významné místo v sugestopedickém učení má relaxace, která snižuje psychické napětí což umožňuje plněji i obsažněji přijímat informace.“ (Maňák, Švec, 2003, s.192) Hypnopedie- „proces výuky, který probíhá ve stavu hypnotického spánku“ (Maňák, Švec, 2003, s. 195)

Klasifikace dle L. Mojžíška (1988)

Dělení podle jednotlivých fází výuky:

- Metody motivační
- metody expoziční (metody podání, zprostředkování učiva)

- fixační (opakování a procvičování)
- diagnostické a klasifikační (kontroly a hodnocení).

Dělení podle logického zřetele:

- Metoda analytická (rozkládací),
- metoda syntetická (sestavovací),
- synkritická (srovnávací),
- induktivní - na základě jednotlivých příkladů docházíme k obecnému závěru tj. od jednotlivého k obecnému, poznatky osvojené tímto způsobem bývají trvanlivější
- deduktivní metoda -od obecného k jednotlivému, od definice k příkladům, vhodná pro upevňování a prohlubování učiva
- genetická metoda – vysvětluje jevy v jejich vývoji a návaznosti mezi sebou
- dogmatická – používaná především ve středověku, seznamuje žáky s pravidly a jevy které jim nevysvětluje. Po žácích žádá pamětní učení (Zormanová, 2012).

4.2 Model výuky

Autoři Maňák a Švec ve své publikaci Výukové metody uvádějí tyto modely výuky a činnost učitele v nich.

Model pedeutologický-žák je považován za objekt cílevědomého, systematického a důsledného působení učitele. Učitel je v tomto modelu rozhodujícím činitelem, který organizuje a zajišťuje všechny výukové aktivity.

Model pedocentrický-ve středu dění žák, učitel má pozici poradce, pomocníka, facilitátora, který výuku organizuje.

Koncepce interaktivní (komunikativní model) -spolupráce učitele a žáka. Jde o systém oboustranné pedagogické komunikace, učitel jako partner, který usměrňuje žákovo úsilí.

Model humanisticko-kreativní - uvedená koncepce se nesoustředí pouze na vědomosti a dovednosti, ale na ovlivňování všech stránek žákovy osobnosti. Učitel využívá všechny zdroje učení, učitel a žák využívají vzájemné kooperace. Je to forma dialogu. (Maňák, Švec, 2003, s. 9-12)

V moderní pedagogice je podporována aktivita žáka, jeho samostatnost, tvořivost, rozvoj v oblasti učebních studijních stylů, dovednost rozlišovat podstatné a nepodstatné,

rozvoj komunikačních dovedností, vytváření hodnot, postojů. Smyslem činnosti učitele je podněcovat žáka v jeho činnostech, poskytovat mu podporu a zároveň vyžadovat větší odpovědnost za výsledky jejich učení. Učitelovo hodnocení je propojováno se sebehodnocením žáka, kdy učitel hodnotí nejen konečný výsledek, ale i postup, aktivitu aj.

4.3 Pojetí výuky

Transmisivní vyučování - „*Pro transmisivní (předávající) vyučování je charakteristické nasazení těch výukových strategií, které zprostředkovávají žákům a studentům hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Žáci zde zastávají úlohu pasivních příjemců.*“ (Kalhous, Obst, 2002). Učitel se soustředí na osnovy a obsah, učitel předkládá hotové vědomosti, nepřizpůsobuje rychlost učení všem žákům. Obtížná kontrola vědomostí. Žáci se učí buď od učitele nebo z textů, potřeby žáků, jejich motivy, potíže, jejich schopnosti zvládnání učiva zůstávají v pořadí.

Význam transmisivní výuky: „*Ke zprostředkování těžce pochopitelné složité látky, která vyžaduje širší znalosti i z dalších oblastí a předmětů, ke zprostředkování abstraktního učiva, ke zprostředkování pouček a pravidel hlavně při jazykové výuce.* (Zormanová, 2012).

Konstruktivistické vyučování – Zdůrazňuje proces konstruování poznatků učícím se subjektem- „*Důležitá je práce s prekoncepty (žák si do vzdělávacího procesu přináší určitou představu o tom jaký je svět). Pojetí učení jako aktivního, záměrného sociálního procesu konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností. Informace a zkušenosti jsou zpracovány různě s ohledem na charakteristiky poznávacích procesů každého žáka. Jsou ovlivněny jeho emočním naladěním i očekáváními založenými na prekonceptech žáků a předchozích zkušenostech* (Zormanová, 2012).“ Žák je hlavním aktérem, učitel je spíše průvodcem.

Pro efektivní výukové strategie je důležitý výběr stylu metod. Efektivní strategie by měla být postavena na těchto principech:

- Aktivování vstupních znalostí žáků a práce s cíli
- Dialogická výuka, interaktivní frontální výuka

- Zpětná vazba pro žáka i učitele
- Porovnávání, rozhodování, posuzování hypotéz
- Grafické reprezentace, multisenzorické učení
- Výuka v kooperativních učebních strukturách
- Rozvoj metakognitivních strategií
- Zajišťování podmínek pro učení, dobrá kázeň
- Vztah mezi učitelem a žáky, vzájemný respekt

„Chceme-li naplnit cíle rozvoje osobnosti každého žáka, pak si nemůžeme nevyšímat individuálních specifík.“ (Vališová, Kasíková, 2015 str. 153). Při individualizaci vzdělávání se řídíme těmito dvěma principy.

- Princip zvládnutého učení – každý žák má šanci dosáhnout výukového cíle jinou cestou, která je přizpůsobena jejich schopnostem a učebním stylům
- Princip kontinuálního pokroku v učení – každý žák se má stále pohybovat k novým učebním požadavkům, má dosáhnout všeho, čeho je v určitém čase a daných podmínek schopen dosáhnout. Rychlejší žáci nečekají na slabší, aby mohli přejít k pokročilejším úkolům.

Mezi individualizační systémy patří nejrůznější přístupy.

- **Mastery learning** (B. S. Bloom) – Bloomova taxonomie byla vydána v roce 1956. „Toto „dokonalé učení“ nebo „zvládnuté učení“ vychází z předpokladu, že učení a jeho výsledky souvisejí s časem, který pro učení dostaneme.“ (Vališová, Kasíková, 2012, str. 159). Bloom tvrdí, že pokud žáci budou mít vhodné podmínky, zvládnou výukový standart všichni žáci. Nejdůležitější podmínkou je čas a optimální zpětné vazby. Díky tomu pak roste motivace žáků ke studiu. Formativním testem učitel zjistí, v jaké míře zvládli tematické jednotky a dá o tom žákům zpětnou vazbu. Žáci, kteří test zvládli volno anebo jsou jim nabídnuty další činnosti a ostatní dále pracují. Systém dále využívá postupné (sukcesivní) kombinování základního a stupňovitého vyučování. Vyučování probíhá v heterogenních skupinách, kdy nejde o frontální výuku, ale vyučování respektuje individuální rozdíly mezi žáky. Na základě testu žáky rozdělíme do dvou či více skupin, kdy se jedna zabývá

základním obsahem učiva a druhá své poznatky prohlubuje. Poté se všichni spojí v skupinu základní a pokračují k dalšímu učebnímu tématu.

V roce 2001 byla Bloomova taxonomie zrevidována. Od doby jejího vydání totiž došlo k rozvoji kognitivní psychologie a tím byly překonány i některé závěry behaviorální psychologie, která je pro Bloomovu taxonomii stěžejní. Bloomovu taxonomii zrevidovali Lorin W. Anderson a David R. Krathwohl. Podle nich revize usnadní odpovědi na otázky: Co učit (jaký je cíl), jak dosáhnout cíle, jak hodnotit a zda existuje koherence mezi cíli, instrukcemi a hodnocením. V původní Bloomově taxonomii jsou hlavní 3 domény: kognitivní, afektivní a psychologická. Revize se soustředí na doménu kognitivní, která je komplexní a učitelé jí dávají přednost. Afektivní cíle se často odvozují od kognitivních, kdy každý kognitivní cíl má afektivní prvky v sobě (např. když učitel učí žáka číst, pokládá základy pro formování osobnosti sečtělé, s láskou k literatuře). Proto učitelé afektivní cíle plánují méně, vyplívají totiž se situace. Vyhýbají se také cílům emočním, či dotýkajících se náboženského či politického přesvědčení. Bloom rozdělil svou taxonomii do 6 hierarchicky řazených kategorií: 6. Znalost, 5. Pochopení, 4. Aplikace, 3. Analýza, 2. Syntéza, 1. Hodnocení. Pro zvládnutí nejvyšší kategorie je samozřejmě nutné zvládnout tu nejnižší. Kategorie znalostí je nejrozsáhlejší. Autoři inovace ji vyčlenili zvlášť a na první místo zařadili tvoření, hodnocení pak na místo druhé. Jejich inovace tedy vypadá takto: 7. Samostatná znalostní dimenze, 6. Zapamatovat, 5. Rozumět, 4. Aplikovat, 3. Analyzovat, 2. Hodnotit, 1. Tvořit. Kdy prvních 6 patří do kognitivních procesů. Autoři touto revizí provedli změnu v kategorii chápání kategorie syntéza. Původní taxonomie byla kritizována, že nezahrnuje kritické myšlení a řešení problémů. Kategorie syntéza byla nahrazena kategorií tvořit, která zahrnuje tvůrčí prvek a zhodnocení. Kategorie pochopení, byla přejmenována na porozumění. Nově byly strukturovány a doplněny subkategorie subjektivní znalostní dimenze, kam byly zařazeny kategorie procedurální znalosti a metakognitivní znalosti. Metakognitivní znalosti zařadili do cílové kategorie a tím upozorňují na to, že v průběhu edukačního procesu si žák osvojí strategii myšlení, řešení problémů, jak se učit a sebekontrolou si uvědomuje vlastní možnosti a schopnosti (Hudecová, 2004)

- **Kellerův plán** (Personalized System of Instruction -|PSI). Látka se rozčlení na studijní jednotky a studijní tempo je individuální. Při samoučení student využívá

písemné studijní materiály a konzultuje v malých skupinkách. Kontrola je formou postupových testů. Přednášky jsou motivační, a nejsou hodnoceny zkouškami, ale zvládnutými studijními jednotkami.

- **FENI model** – Žáci jsou rozděleni na 4 skupiny – kurz rozvíjející žáka a podporující jeho vývoj, rozšiřující, základní a intenzivní pomoc slabším žákům.
- **Daltonský plán** – základním principem je samoučení – žák látku zvládá postupně sám, učitel je pouze konzultant, průvodce. Je opřen o tzv. kontrakt (pro každý výukový měsíc). Žáka kontrolujeme testem. Žáci si plány vypracovávají s učitelem a sami rozhodují o tempu či pořadí úkolů. Žák je odpovědný za vlastní učení (Vališová, Kasíková, 2012).
- **Zóna nejbližšího vývoje** – touto teorií se zabýval Lev Vygotskij. Vygotskij zdůrazňuje úlohu vnějšího prostředí, mezilidské interakce a kultury, které mají dítě stimulovat a podporovat k učení. Interaktivně-interiorizační vývoj je postaven na utváření a fungování vyšších psychických funkcí. Vyšší psychické funkce jsou: Myšlení, které se opírá o řeč, dovoluje s druhými komunikovat, sdílet poznatky, domlouvat a vytvářet konsensus. Paměť, která se opírá o kulturně vzniklé podpůrné činitele (mnemotechnické pomůcky, zápisky). Vůle dospět k poznání, je důležitá k vytyčování cílů, tvorbu plánů, vyhodnocování. *„Podle Vygotského, byla předchůdcem myšlení výměna názorů, kladení otázek a odpovídání, předchůdcem paměti bylo vyžadování rozpomenutí se na předchozí událost a její sdělování ve styku lidí, předchůdcem vůle bylo přikazování a zakazování ze strany druhého člověka. Z těchto východisek se staly vyšší psychické funkce tím způsobem, že interaktivní procesy byly posléze interiorizovány (zvnitřněny), vrostly do psychiky (osobnosti dítěte).“* Úkolem okolí je rozvíjet vytvořit podmínky pro tento proces a vytvořit sociokulturní předpoklad. *„Významným činitelem, který je pro rozvoj poznávání a učení důležitý je práce s dítětem v zóně jeho nejbližšího (bezprostředního, proximálního) vývoje.“* Učitel neposuzuje, co dítě umí, ale předpokládá další vývoj a motivuje žáka k jejímu směřování. (Hellus, 2015)
- **Teorie zprostředkovaného učení** – vychází z principů Vygotského zóny nejbližšího vývoje. Učitel je prostředníkem mezi studentem a okolím, zprostředkovává *„podněty v závislosti na potenciálu studentů“* (Krejčová, 2011, str. 86). Učitel je chápán jak facilitátor, oceňuje individuální rozvoj. *„Zejména ve vztahu s dospívajícími hraje významnou roli akceptace studenta, jeho prožívání,*

názorů, myšlenek a chování, které mu vytváří prostor pro hledání cesty dalšího rozvoje.“ (Vymětal, Rezková, 2001). Autorem zprostředkovaného učení (FIE), je prof. Reuven Feuerstein. Metoda významně ovlivňuje strukturu intelektu žáka a umožňuje mu osvojovat si takové vzorce chování a efektivní strategie, díky nimž dokáže žák později samostatně pracovat s informacemi, se kterými přichází do styku. Metoda je určena pro žáky s dlouhodobou školní neúspěšností, s poruchami učení, poruchami pozornosti apod., které se projevují takto: rychlá ztráta nově naučených dovedností, potíže aplikovat naučený poznatek v nové situaci, ve škole nejsou podávány dostatečné výkony, ale doma při práci nebo ve hře je vše v normě, obtíže s myšlením v souvislostech, neschopnost strukturovat, organizovat poznatky, impulzivnost v jednání a myšlení, povrchní nebo nepřesné vnímání, nesystematická práce, potíže s orientací v čase nebo prostoru, nízká schopnost vnímat více zdrojů informací, nedostatečné hypotetické myšlení, práce metodou pokus-omyl, obtíže ve vyjadřování myšlenkových vztahů, zablokování při odpovědi.

5 Hodnocení

„Specifičností školního hodnocení je jeho velký podíl na utváření psychických stránek osobnosti každého žáka, protože zasahuje oblast žákova sebevědomí, jeho vědomí „já“, jeho sebehodnocení, oblast jeho aspirací, motivačních struktur, jeho postavení ve skupině, ovlivňuje výrazně jeho vztahy s ostatními lidmi a jeho perspektivu a možnosti prosadit se. Může být a bývá významným aktivizujícím a stimulujícím činitelem v učebních činnostech žáka. Může ale také (a bohužel často bývá) činitelem destabilizace, demotivace, konfliktů, vzájemných neporozumění.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 19).

Hodnocení je důležitým faktorem pro rozvoj osobnosti, a zdroj sebepoznání a sebehodnocení, pomáhá žákovi poznávat jeho možnosti, sledovat jeho pokroky. Žák se učí porovnávat své výsledky s výsledky jiných a zažívat pocit úspěchu, nebo se vyrovnávat s úspěchem. Pozitivní hodnocení a jeho potřeba být úspěšný ovlivňuje jeho chování a jednání. Hodnocení žáků je vždy spojeno se splněním výukových cílů (kognitivních, psychomotorických, ale i afektivních)

5.1 Typy hodnocení

Hodnocení podle vztahové normy

Sociálně normované-kdy hodnotíme všechny žáky stejně, podle stejných parametrů. Toto hodnocení může pro žáky znamenat zátěž, mohou se do něj promítat sociální vztahy. Tento způsob hodnocení je běžný v praktickém životě a žák by na něj měl být připraven.

Individuálně normované-kdy hodnotíme výkon žáka proti jeho předchozím výkonům-umožňuje „učiteli a také žákovi samotnému sledovat kvalitu dílčích výkonů a zaznamenávat i drobné pokroky směrem ke stanovenému cíli. V tomto případě i slabší žák může pochvalu a zažít pocit úspěchu. Současně je tím podporována i důvěra žáka ve vlastní síly, což má příznivý vliv na formování sebehodnocení“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 32)

Formativní hodnocení - většinou jako průběžné hodnocení. „Je zaměřeno na podporu dalšího efektivního učení žáků. Poskytuje žákům zpětnou vazbu. Také učitel slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Toto hodnocení obvykle bývá zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 32)

Sumativní hodnocení-shrnující. „stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování (vysvědčení, výsledky oficiálních zkoušek)

Normativní hodnocení - „hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní. Jedná se o hodnocení výkonu žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků“ (Kolář, Šikulová, 2005, s.32)

Kriteriální hodnocení - Hodnocení absolutního výkonu. Všichni žáci, kteří splnili určitá kritéria dostanou stejnou známku.

Portfoliové hodnocení - hodnocení na základě souborů různých produktů žáka.

Vrstevnické hodnocení - vzájemné hodnocení mezi žáky

Autonomní hodnocení - žák hodnotí sám své výsledky učení.

5.1.1 Žákovské portfolio

Jedním ze zmíněných způsobů hodnocení, které lze využít pro rozvoj osobnosti, zlepšení výkonů a sociálních dovedností žáků je již zmíněné portfolio.

Pro žáka má využívání portfolia hned několik přínosů. Jeho prostřednictvím může sledovat a hodnotit svůj vlastní rozvoj a pokrok při osvojování důležitých pracovních dovedností v čase, zaznamenávat své úspěchy a zkušenosti včetně jejich reflexe; prezentovat svůj profil potenciálnímu zaměstnavateli.

Hodnocení prostřednictvím portfolia umožňuje posuzovat žákovské dovednosti a znalosti komplexně a dlouhodobě, spojuje formativní a sumativní aspekt hodnocení; pomáhá učitelům, žákům, rodičům i zaměstnavatelům vytvořit si podrobný obrázek o tom, jaké jsou silné a slabé stránky žáka, podporuje zapojení žáků do plánování a hodnocení vlastního učení, zvyšuje zapojení všech aktérů školního vzdělávání – žáků, učitelů, rodičů, zaměstnavatelů aj.

Obsah portfolia žáka – příklady dokumentů a záznamů Pro podobu portfolia ani pro jeho využívání neexistuje žádný jednotný model nebo jednotná šablona, je proto možné se setkat s řadou různých pojetí. Vždy bude záležet na kontextu a účelu, pro který se portfolio vytváří. Také jednotlivé obory mají svá specifika a jednotná podoba portfolia se pro ně nehodí.

Portfolio může obsahovat různé typy materiálů v závislosti na účelu jeho využití. Vždy platí, že by se mělo jednat o materiály dostatečně pestré a reprezentativní, aby portfolio podávalo komplexní obrázek o znalostech a dovednostech žáků, jejich zapojení do různých projektů a jejich úspěších. Práci s portfoliem usnadňuje a zefektivňuje předem daná struktura.

Součástí portfolia žáka mohou být následující druhy materiálů: vysvědčení, výsledky zkoušek, diplomy, certifikáty (doklad o dosaženém vzdělání nebo absolvovaném kurzu, stáži, umístění v soutěži apod.), záznam ze zájmových aktivit a dobrovolnických zkušeností, reference, hodnocení výkonů žáka ze strany učitele/instruktora aj. (např. po absolvování odborného výcviku ve firmě, stáže...), dokumentace vlastních výsledků/produktů (např. vlastní návrhy, fotografie výrobků, články v novinách o umístění v soutěži...), materiály ukazující proces učení ve škole i mimo ni (písemné práce, úkoly, výkresy, koncepty, náčrty, připomínky atd.), sebehodnocení žáka, zpětná vazba od jiných

osob (učitelů, instruktorů, spolužáků, případně jiných osob) a další. Výběr materiálů by měl vytvářet komplexní obrázek o procesu a výsledcích učení konkrétního žáka a měl by být dostatečně reprezentativní. Evidence výsledků dosahovaných žákem by měly vycházet z více zdrojů.

Rozmanitost oborů v odborném vzdělávání ovlivňuje podobu portfolia i výběr materiálů. Jiné požadavky na obsah portfolia budou mít obory umělecké, jiné obory gastronomické, elektrotechnické nebo strojírenské. Podle specifika konkrétního oboru vzdělání se mohou žáci prezentovat ukázkami či fotografiemi svých produktů, zařazovat do portfolia dokumentaci svých výsledků ze soutěží, přehlídek či výstav, články o svých úspěších, evidenci a záznamy z exkurzí, průběhu odborného výcviku, odborné praxe nebo brigád apod. Vždy jde o to, aby žák doložil, na jaké úrovni si osvojil určité poznatky a dovednosti, kde a kdy je uplatnil a s jakým výsledkem. Pro sledování rozvoje odborných dovedností je vhodné do portfolia průběžně zařazovat výsledky práce žáka z každého ročníku, aby byl patrný nárůst dovedností v čase. Stejně tak je užitečné do něj začlenit fotografie a další dokumentaci týkající se osvojení specifitějších dovedností nad rámec ŠVP

Vlastní reflexe toho, co se žák naučil, co si osvojil např. v průběhu odborného výcviku, odborné praxe, různých brigád, zájmových činností či dobrovolnických aktivit, může žákovi pomáhat při „zvědomování“ vlastních zkušeností, znalostí a dovedností. Zároveň může práce s portfoliem napomáhat prevenci předčasných odchodů žáků ze vzdělávání tím, že díky zpětnému hodnocení svých výsledků může žák najít novou sebedůvěru a motivaci k učení v případě dočasného selhávání ve výuce (může si uvědomit, co všechno už vlastně umí).

Portfolio také může žákovi po ukončení studia pomáhat při hledání vhodné práce a přípravě na pohovory u potenciálních zaměstnavatelů. Informace shromážděné v portfoliu může promítnout i do přípravy motivačního dopisu.

Práce s portfoliem může být přínosem i pro rodiče žáků. Rodiče mohou jeho prostřednictvím sledovat výkony a úspěchy svého dítěte a získat tak reálnou představu o jeho silných, případně i slabých stránkách. Informace shromážděné v portfoliu mohou být zajímavé i pro prarodiče a další blízké osoby.

Ve vzdělávání může práce s portfoliem sloužit nejen k dokumentaci výsledků dosažených žákem v průběhu výuky nebo praktického vyučování, ale také k včasnému odhalení případných nedostatků a prevenci školní neúspěšnosti. Učitel může na základě portfolia zhodnotit celkovou úroveň dovedností žáka a podle toho zvolit další postup, případně stanovit nezbytná opatření pro nápravu nedostatků nebo doporučení pro další rozvoj žáka. Při hodnotícím rozhovoru nad portfoliem je posilováno aktivní zapojení žáka do procesu učení a je podporován rozvoj jeho klíčových kompetencí.

Portfolio žáka by nemělo být účelovým dokumentem sloužícím pouze pro sledování pokroku žáka a jeho hodnocení. Mělo by se stát průvodcem žáka po jeho vzdělávací dráze a mělo by s ním „putovat“ i po ukončení školní docházky a přechodu na trh práce. Žák jeho prostřednictvím může zjišťovat, jak se postupně rozvíjí jeho dovednosti, kompetence a jeho celkový potenciál, může se na jeho základě profilovat a posilovat svoje silné stránky. Portfolio tak může žákovi sloužit jako zpětná vazba o osvojených znalostech, dovednostech a zkušenostech i jako zdroj pro posilování jeho sebedůvěry a motivovat ho ke zlepšování vlastních výkonů. Zároveň si žák vytváří přehled, co může nabídnout potenciálnímu zaměstnavateli (Portfolio dovedností žáka jako nástroj lepšího vstupu absolventů na trh práce, 2020)

5.2 Funkce hodnocení

„Školní hodnocení je významným předpokladem účinného vyučovacího procesu“ (Jurčo, 1971, s. 202)

Motivační - hodnocením lze žáka motivovat k lepším výsledkům. *„motivace je založena na potřebách člověka, zejména potřebách sociální povahy. Mezi ně můžeme řadit potřebu osobního vztahu, potřebu úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty. Potřebu být kladně přijímán, potřeba kompetence, potřeba poznání a potřeba seberealizace“ (Čáp, Mareš, 2001)*

Informativní funkce hodnocení, při níž důležitá je zpětná vazba. *„měla by informovat žáka o chybách kterých se dopustil, o nesprávných pracovních postupech, poradit mu, jak pracovat, na co se zaměřit. Taková souhrnná informace má pro žáka nejen informační, ale i motivační hodnotu“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 48)*

Regulativní funkce, kdy žák může sám ohodnotit výsledky své práce. *„zároveň tím zhodnotí, nebo může zhodnotit jakými metodickými prostředky toho dosáhl. V důsledku této sebereflexe je schopen svou práci zkvalitňovat“* (Kolář, Šikulová, 2005, s. 50)

Výchovná funkce hodnocení vede k rozvoji osobnosti, k formování pozitivních vlastností, postojů, sebevědomí.

Významnou roli v osobnostním rozvoji hraje pozitivní hodnocení. *„Jako pozitivní hodnocení, lze označit každé hodnocení, které žák prožívá, pociťuje a chápe jako pozitivní.“* J. Skalková (1998, s. 16) zastává názor, že ve škole každá i sebemenší snaha o lepší výkon má být upozorována a pozitivně oceněním posílena (vesměs verbálním uznáním, pochvalou)

6 Motivace

Motivací rozumíme soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání. Je to pohnutka k jednání při jakékoliv činnosti. Jeden z možných pohledů na motivaci říká, že člověk jedná proto, aby uspokojil své specifické potřeby. Motivace má nejméně tři stránky, stránku strukturní (ta se snaží zachytit různé složité strukturní modely, které obsahují jednotlivé proměnné, z nichž se motivace skládá), dále stránku průběhovou, tedy procesionální a konečně stránku výsledkovou, produktovou. Motivace mívá různou intenzitu, která se proměňuje v čase. Motivace se dá ovlivňovat, měnit, a to jak úsilím jedince samotného, tak lidí kolem něj, včetně učitelů. Motivace se nemusí týkat jen jednotlivce, ale také skupin lidí“ (Mareš, 2013)

6.1 Zdroje lidské motivace

Můžeme mít různé zdroje motivace. Jedním z nich je potřeba. *„Potřebou rozumíme jedincovo nutkání získat něco chybějícího, příjemného, nebo se zbavit něčeho přebývajícího, obtěžujícího. Potřeba vzniká při narušení vnitřní rovnováhy nebo rovnováhy ve vnějších vztazích jedince“* (Mareš, 2013, str. 253).

Podle Maslowovi teorie existují dva základní typy potřeb, a to deficitní a rozvojové. Jako deficitní nebo také nižší potřeby se označujeme fyziologické potřeby (hlad, žízeň,

pocit chladu, únava), potřeba jistoty a bezpečí, potřeba lásky a sounáležitosti, potřeba sebeúcty.

Mezi rozvojové, uváděné také jako vyšší, se řadí potřeby znalostí a porozumění, estetické potřeby, potřeby seberealizace. Potřeby níže položené v pyramidě jsou významnější a jejich i minimální uspokojení je podmínkou pro vznik a uspokojování vyšších potřeb. Za nejvyšší Maslow považuje potřebu seberealizace, to znamená snahu využít efektivně schopnosti, dosáhnout záměrů a naplnit ambice. Dalším zdrojem lidské motivace je zájem, kdy Pedagogický slovník definuje zájem jako „*poznávací zaměřenost člověka na skupinu nebo druhy předmětů a jevů skutečnosti, spojená s kladným citovým prožíváním*“ (Kujal, 1967, str. 443). Důležitým zdrojem motivace je i uvědomělý cíl pro určitou činnost, tedy uvědomělý směr aktivity, pokud chceme něčeho dosáhnout, pro vykonávání činnosti.

6.2 Motivace ve školním prostředí

„Ve školním prostředí se rozlišují dvě hlavní motivační tendence, a to přistoupit k řešení problémů, změnit okolnosti a vyřešit situaci, nebo se naopak vyhnout řešení problémů, nezasahovat do okolností, neřešit situaci „vycouvat, uniknout z ní.“ (Mareš, 2013, str. 266). Důležitým faktorem je i jakým typem motivace na žáka působíme, jestli jde o vnitřní motivaci, kdy se žák chce učit, chce vykonávat určité činnosti, ví že splnění úkolu, zvládnutí dovednosti, je důležité pro dosažení jeho cílů, naplnění ambicí. Nebo jestli jde o motivaci vnější, kdy žák je k činnosti nucen okolím, systémem odměn a trestů. Tyto prostředky mají funkci nejen motivační, ale i informační. Odměna má pozitivní dopad, žádoucí chování je upevňováno, má dlouhodobější efekt. Z tohoto faktu nám vyplývá, že pokud chceme žáka motivovat, měli bychom využívat spíše systém odměn, než trestů. Odměnou může být pochvala, dobrá známka, uznání dobrého výkonu učitelem, spolužáky

Další členění a to rozdělení podle druhů potřeb uvádí J. Mareš ve své publikaci Pedagogická psychologie. Ten definuje druhy motivace ve školním prostředí jako motivaci poznávací, kdy žák získává nové poznatky, dovednosti, způsoby řešení problémů a tím uspokojuje poznávací potřebu. Další je výkonová motivace, kdy má žák potřebu úspěšného výkonu a snahu o vyhnutí se neúspěchu, kdy je uspokojena potřeba úspěšného výkonu.

Následuje sociální motivace, žák potřebuje sociální kontakt, je potřeba identifikace, nápodoby, pozitivních vztahů a tím je uspokojována sociální potřeba.

6.3 Demotivační prostředky

Ve školním prostředí jsou i faktory, které mohou naopak motivaci žáků snižovat. Patří sem emocionální faktory, jako deprese či úzkost z předchozího neúspěchu, faktory prostředí a faktory fyziologické, například chlad, hluk, hlad. Je též možné, že je motivovaný příliš. Pokud mají žáci obavy ze zkoušek, mohou se přepracovat a vyčerpat, nebo být natolik stresováni, že jejich výkonnost klesá (Petty, 1996). Častou příčinou je absence pokroku, kdy žák nevidí svůj posun k lepšímu, což může být zapříčiněno i přístupem vyučujícího, který si žáka „zaškatulkuje“, nebo žák měří své výkony v poměru k ostatním.

6.4 Zvyšování motivace

Geoffrey Petty uvádí v publikaci *Moderní vyučování* sedm důvodů, proč se žáci chtějí učit a zároveň uvádí že, *„Zkušení i začínající učitelé pokládají motivaci za předpoklad úspěšného učení pro mnoho z nich je největším úkolem přimět své žáky k tomu, aby se učit chtěli“* (Petty, 1996, str. 40).

Žáci dosahují lepších výsledků, pokud se jim vědomosti a dovednosti, které se učí hodí i v životě, že kvalifikace, kterou studiem získávají je využitelná v uplatnění na trhu práce.

Lepších výsledků dosahují žáci, kteří jsou motivováni dobrými výsledky při učení, kdy jim tento úspěch zvyšuje sebevědomí. Naopak žáci, kteří dosahují dlouhodobě špatných výsledků ve vzdělávání, jsou často demotivováni. Mají pocit, že se nemá význam se snažit, protože to nemá cenu, stejně se nic nezmění. Mezi motivující faktory můžeme radit i skutečnost, že když se žák bude dobře učit, vyvolá to příznivou reakci učitele nebo spolužáků, naopak když se nebude učit, bude to mít nepříjemné (a bezprostřední) důsledky.

Pokud chci motivovat žáky je důležitý obsah učiva, metoda, kterou pro výuku zvolím, pozitivní klima skupiny. Záleží i na osobnosti učitele, jeho schopnosti komunikovat s žáky, jeho empatii. Důležitým motivačním faktorem je i způsob hodnocení.

Adolescence se ukazuje jako velmi výhodné vývojové období pro rozvoj iniciativního chování, neboť úroveň kognitivních funkcí v tomto věku umožňuje dospívajícím své chování regulovat, využívat metakognitivní strategie a aktivně se zapojovat do činností (Larson, 2000).

Motivace k iniciativnímu chování ve škole je často snižována v důsledku nedostatečné autonomie studentů, vnímaného stresu, souvisejícího s nároky školy, příliš atraktivními nabídkami vnějších zdrojů ocenění, které lze nalézt v mimoškolním prostředí, nízkou schopností seberegulace (Larson, 2006). Ukázalo se, že dospívající jsou často znudění a nemotivováni, ačkoli jsou právě zapojeni do složitých úkolů. *„Důvody nezájmu často spočívají v jejich neadekvátním vedením učitelem, popř. v nepochopení smysluplnosti zadání práce.“* (Krejčová, 2009, str. 122,125).

Žáci, kteří jsou zaměřeni na zvládnutí úkolů, se snaží práci pochopit a zdokonalit se. Jejich motivace je především vnitřní, dávají najevo zájem. Je potvrzena vazba mezi motivací studenta a edukačním stylem učitelů, pokud kombinuje kladný vztah ke studentům a klade na ně požadavky. Při vzdělávání na středních školách je nutné věnovat pozornost nejen pouze odbornému vzdělávání, ale všem různorodým aspektům edukačního procesu (Krejčová, 2009).

7 Žák

Osobnost-jako strukturovaná a přitom celistvá integrovaná individualita. Strukturovaností osobnosti rozumíme složky, které jedince charakterizují

„V edukaci za takové složky považujeme především: Schopnosti-základní vnitřní a nezbytné předpoklady toho, co jedinec dokáže, co ještě zvládne a co už je nad jeho možnosti, jaký je s to podat výkon. Zaměřenost-respektive orientace na určité cíle, spojenou se snahou či úsilím jich dosáhnout. Pojem zaměřenost, tak jak jej zde chápeme zahrnuje potřeby, motivy a zájmy, hodnotové orientace, volní nasazení apod. Zaměřenost působí jako hnací síla našeho života. Charakter-vybavenost jedince zásadami a principy, kterými se řídí a které přijal za své. Převládající způsoby akcentovaného prožívání (úzkost, odvaha, radost, deprese, pocit sounáležitosti, osamocení). Odolnost neboli resilience vůči zátěžovým situacím.“ (Helus, 2015, s. 25-27).

Učení jako záměrnou činnost žáka můžeme definovat jako proces, při kterém si žák osvojuje individuální zkušenosti, získáváme vědomosti (představy, pojmy), dovednosti (získané dispozice pro užití vědomostí). Učení může být záměrné, přímé, internacionální (učení ve škole, sebevzdělání, sebevýchova) nebo spontánní, neúmyslné. Učení můžeme dělit také z hlediska cílů na: senzomotorické učení, kognitivní učení (učení pojmů), sociální učení (osvojování komplexních způsobů chování a jednání v určité sociální situaci). S učením souvisí i myšlení, kdy myšlením rozumíme kognitivní manipulace s vjemy, představami, symboly, pojmy, míněním. S typem učiva a naším nastavením žáka souvisí i styl učení:

- Podle motivace a záměru (povrchový styl, žáky učení nebaví, učí se, protože musí, chtějí mít učení brzy za sebou, text se snaží naučit nazpaměť – malé či žádné porozumění učivu, to se žáci naučí zanedlouho zapomínají).
- Hlubkový styl učení – motivací žáků je zájem o něco nového, učení je baví, mají o něj zájem z vlastního popudu, dané učivo se snaží pochopit a porozumět mu, probíranou látku si dobře pamatují, vědomosti dokáží aplikovat.
- Strategický styl učení – žák se snaží získat co nejlepší známky, motivací je pro něj soutěž s ostatními, učení je ale nezajímá. Přípravují se podle nároků učitele.

Žáci mohou přijímat informace a lépe si je pamatovat i podle dominujícího smyslu: auditivní (žák si pamatuje lépe učivo, které slyší, informace v paměti udržuje tak, že je opakuje, diskutuje o nových poznacích, ptá se na podrobnosti). Díky tomuto postupu žák učivo lépe pochopí, pamatuje si ho. Vizuální (zrakové), kdy žák preferuje učení čtením z knih, dělá si podrobné výpisky, které jsou organizované a přehledné. Kinestetický (hmatový, pohybový) žáci si nejlépe pamatují věci, které mohou vnímat hmatem, pohybem, při učení se vrtí, používají ruce a nohy, učení pro ně musí mít rytmus – pohyb. Slovně pojmové - je jich nejméně, chápou logickou strukturu učiva, rozlišují podstatné, látku si pamatují v logických souvislostech, abstraktní myšlení pro ně bližší než konkrétní.

Dále můžeme dělit učení žáků podle poznávacích stylů, například uvážlivost a impulzivnost, přesnost a přibližnost vyjadřování, tendence k divergentnosti (rozbíhavosti), hledat více řešení, nebo naopak konvergentnosti, kdy směřujeme k jednomu řešení. Cílem při učení žáků, kterého chceme dostáhnout je metakognice, což je efektivní strategie učení, poznávání o jedincově vlastním poznání (co sám ví o svých vědomostech, o svém myšlení a řízení procesu vlastního učení). Je tvořena dvěma souběžně probíhajícími procesy a to je:

monitorování průběhu a úspěšnosti učení a pružným přizpůsobováním postupů, pokud se ukazuje že je to nutné pro zvýšení efektivnosti učení. Mezi metakognitivní dovednosti řadíme: klást si otázky, uvést nové poznatky a myšlenky do vztahu se strukturami které již ovládá, vybírat z textu, úlohy, důležité informace, využívat zrkové obrazy pro řešení problémů, kontrolovat svou vlastní činnost (Mareš, 2013).

Význam má i aspirační úroveň žáka, což je snaha nebo usilování něčeho dostáhnout.

Ve školním prostředí se zaměřujeme především na práci s žáky nadanými, nebo naopak s žáky selhávajícími, kterým má být věnována zvýšená pozornost. Běžní bezproblémoví žáci jsou v normální interakci s vyučujícími.

Žáci nadaní a talentovaní

Nadání a talent vyjadřují nadprůměrnou až vysoce nadprůměrnou úroveň schopností.

Mareš v publikaci Pedagogická psychologie s odkazem na jiné autory rozděluje nadání a talent a definuje *„nadání-v diferencovaném pojetí označuje potenciality, možnosti jedince pro úspěšné vykonávání určité činnosti, které ještě neměly čas se naplno projevit. Nadaný jedinec, „nositel“ nadání, nebyl ještě „odhalený“ svým okolím a někdy si ani neuvědomuje své nadání, sám v sobě ho neodhalil. Talent-je v diferencovaném pojetí chápán jako realizace nadání, projevení se, uplatnění původně skrytých možností. Musí však jít o opakované prokazování pozoruhodných výsledků v určité oblasti lidské činnosti, které registruje jak společnost, tak jedinec sám. V tomto smyslu představuje talent vyšší rozvinutější úroveň než nadání.“* (Mareš, 2013, s. 530).

Žáci selhávající, neprospívající

Mareš uvádí definici Heluse (1979) *„Neúspěšný žák je žák, u něhož se projevuje nesoulad mezi požadavky školy na jedné straně a výkony, činnostmi, nedostatečným rozvojem žákovy osobnosti na straně druhé. Tento nesoulad vzniká špatnou spoluprací všech aktérů výchovy a vzdělávání.“* (Mareš, 2013, s. 538)

Žáci s výkonnostními problémy, žáci ohrožení školní neúspěšností vnímají klima jako méně pozitivní. *„Příčinou může být to, že tito žáci prožívají svoji sociální pozici jako vyloučení z kolektivu třídy a cítí se méně spjati se sociálním kontextem třídy.“* (Grecmanová, 2008, s. 69)

„Syndrom neúspěšné osobnosti tvoří určitý prožitkově postojový psychický komplex vyplývající z předchozích zkušeností jedince s neúspěchem a upevněný v jeho osobnosti jako trvalá vlastnost, nepříznivě ovlivňující jeho jednání a výkony v budoucnosti vždy, když se rozhoduje o úspěchu či neúspěchu“ (Helus, 2004, s.137). Takový žák nevěří svým schopnostem. Má tendenci zadané úkoly vzdávat. Je málo motivovaný, nesnaží se, protože to nemá smysl. Zaujímá vůči škole nepřátelské postoje. Takový žák potřebuje pozitivní motivaci, pochvalu i za malý pokrok. Vyučující by se měl snažit takového žáka začlenit.

„Ve vzdělávacím procesu je nutno pracovat nejen s tím co se má žák naučit, ale také s tím, jaké výchozí danosti (zkušenostní, postojové, motivační, informační, názorové aj.) mu dovolují konstruování nového poznatku. Je nutné, aby se učitel seznámil s výchozími poznávacími schématy jednotlivých žáků, s nimiž k novému učivu přistupují.“ (Helus, 2004, s. 56)

Pro zlepšení výkonů a sociálních dovedností žáků je velmi důležitý rozvoj osobnosti žáků.

V této oblasti hraje významnou roli osobnosti a sociální výchova. Některá témata jsou definována v RVP, další jsou součástí průřezových témat, naplní klíčových kompetencí, popř. odborných kompetencí. Významnou roli hraje i osobnost učitele, jeho přístup k žákům, styl výuky, metody, způsob hodnocení. Nedílnou součástí osobnostní a sociální výchovy je i klima školy, třídy, žáci.

„Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových, životních-konkrétněji řečeno osobnostních a sociálních dovedností pro každý den.“ (Valenta, 2006, s.13)

Tato výchova *„akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktická, má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet životní dovednosti“* (Valenta, 2006, s. 13).

Za důležité pro rozvoj osobnosti, výkonů a sociálních dovedností lze z hlediska osobnostní a sociální výchovy Valenta považuje rozvoj schopností poznávání, cvičení pozornosti a soustředění, sebepoznání, seberegulace a sebeorganizace, kreativita, sociální rozvoj, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice, morální rozvoj,

kompetence v řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a praktická etika

8 Klíčové kompetence

Pojem klíčové kompetence můžeme definovat jako předpoklady k jednání. Jejich obsahem jsou dovednosti, které by měl žák mít, aby uspěl na trhu práce, byl schopný reagovat na měnící se požadavky trhu práce. Autoři Belz a Siegrist upozorňují na to, že „*odborná kvalifikace je dnes nemyslitelná bez celoživotního učení.*“ (Belz, Siegrist, 2001, s.15) „*Mluví se o vzdělání po konkurenceschopnost.*“ (Mareš, 2013, s. 305)

Klíčové kompetence jsou „obsahově neutrální, ale jejich osvojování je vždy vázáno na určitý konkrétní obsah, kromě toho se osvojují jen v aktivní činnosti“ (Maňák, 2003, s. 24)

„*Soubory klíčových kompetencí se liší od psychologických taxonomií tím, že v nich figurují abstraktnější (do jisté míry idealizované) různorodé výstupní charakteristiky žáků a studentů. Jejich teoretický rámec vznikl pod patronací Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD). Ta se rozhodla hodnotit výsledky školního vzdělávání v různých zemích nikoli podle obsahových znalostí, tj. podle míry zvládnutí požadavků školních osnov, nýbrž podle toho, jak vzdělávací systémy vyspělých zemí připravují mladé lidi pro uplatnění na trhu práce i v osobním a společenském životě.*“ (Mareš, 2013, s. 307)

V Národní strategii vzdělávání do roku 2030 jsou kompetence definovány jako „*složité soubor znalostí, dovedností a postupů, které tomu, kdo si je osvojil, umožňují úspěšně zvládnout úkoly do kterých se dostává ve studiu, v práci i v osobním životě.*“

Klíčové kompetence definuje jako kompetence jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnanosti, sociálnímu začlenění, udržitelnému způsobu života, úspěšnému životu v pokojných společnostech, zvládnání životních nároků s vědomím významu zdraví a aktivnímu občanství. Jsou rozvíjeny v rámci perspektivy celoživotního učení, od raného dětství po celý život v dospělém věku, a to prostřednictvím formálního, neformálního a informálního učení ve všech kontextech, včetně rodiny, školy, pracoviště, blízkého okolí a jiných prostředí.

Nedílnou součástí klíčových kompetencí jsou dovednosti jako kritické myšlení, řešení problémů, týmová práce, komunikační a vyjednávací dovednosti, analytické dovednosti, kreativita a interkulturní dovednosti.

Belz a Siegrist popisují tyto klíčové kompetence organizace a provádění úkolů, komunikace a kooperace, aplikace technik učení, a technik duševní práce, samostatnost a zodpovědnost, snášení zátěže a tvořivé řešení situace a problémů.

Evropský referenční rámec z roku 2018 zahrnuje osm klíčových kompetencí pro celoživotní učení: 1) kompetence v oblasti gramotnosti; 2) kompetence v oblasti mnohojazyčnosti; 3) matematické kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství; 4) digitální kompetence; 5) personální a sociální kompetence a kompetence k učení; 6) občanská kompetence; 7) podnikatelská kompetence; 8) kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování. (Fryč a kol., 2020)

Pro novou strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030 je rozvoj klíčových kompetencí jedním ze stěžejních témat.

RVP pro SŠ uvádí tyto klíčové kompetence:

Kompetence k učení

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni efektivně se učit, vyhodnocovat dosažené výsledky a pokrok a reálně si stanovovat potřeby a cíle svého dalšího vzdělávání, tzn. že absolventi by měli: mít pozitivní vztah k učení a vzdělávání; ovládat různé techniky učení, umět si vytvořit vhodný studijní režim a podmínky; uplatňovat různé způsoby práce s textem (zvl. Studijní a analytické čtení), umět efektivně vyhledávat a zpracovávat informace; poslouchat s porozuměním mluvené projevy (např. výklad, přednášku, proslov), pořizovat si poznámky; využívat ke svému učení různé informační zdroje, včetně svých zkušeností i zkušeností jiných lidí; sledovat a hodnotit pokrok při dosahování cílů svého učení, přijímat hodnocení výsledků svého učení od jiných lidí; znát možnosti svého dalšího vzdělávání, zejména v oboru a povolání.

Kompetence k řešení problémů

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni samostatně řešit běžné pracovní i mimopracovní problémy, tzn., že absolventi by měli: porozumět zadání úkolu, nebo určit jádro problému, získat informace potřebné k řešení problémů, navrhnout způsob řešení, popř. varianty řešení, a zdůvodnit jej, vyhodnotit a ověřit správnost zvoleného

postupu a dosažené výsledky; uplatňovat při řešení problémů různé metody myšlení a myšlenkové operace; volit prostředky a způsoby (pomůcky, studijní literaturu, metody a techniky) vhodné pro splnění jednotlivých aktivit, využívat zkušenosti a vědomosti nabyté dříve; spolupracovat při řešení problémů s jinými lidmi (týmové řešení).

Komunikativní kompetence

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni vyjadřovat se v písemné i ústní formě v různých učebních, životních i pracovních situacích, tzn. že absolventi by měli: vyjadřovat se přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci v projevech mluvených i psaných a vhodně se prezentovat; formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle, v písemné podobě přehledně a jazykově správně; účastnit se aktivně diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje; zpracovávat běžné administrativní písemnosti a pracovní dokumenty; snažit se dodržovat jazykové a stylistické normy i odbornou terminologii; zaznamenávat písemně podstatné myšlenky a údaje z textů, popř. projevů jiných lidí; vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevů a chování; dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro základní komunikaci v cizojazyčném prostředí nejméně v jednom cizím jazyce; dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro základní uplatnění podle potřeb a charakteru příslušné odborné kvalifikace (např. porozumět základní odborné terminologii a základním pracovním pokynům v písemné i ústní formě; pochopit výhody znalostí cizích jazyků pro životní i pracovní uplatnění, být motivováni k prohlubování svých jazykových dovedností

Personální a sociální kompetence

Vzdělávání směřuje v tom, aby absolventi byli připraveni stanovovat si na základě poznání své osobnosti přiměřené cíle osobního rozvoje v oblasti zájmové i pracovní, pečovat o své zdraví, spolupracovat s ostatními a přispívat k utváření vhodných mezilidských vztahů, tzn. že absolventi by měli: posuzovat reálně své fyzické a duševní možnosti, odhadovat důsledky svého jednání a chování v různých situacích; stanovovat si cíle a priority podle svých osobních schopností, zájmové a pracovní orientace a životních podmínek; reagovat adekvátně na hodnocení svého vystupování a způsobů jednání ze strany jiných lidí, přijímat radu i kritiku; ověřovat si získané poznatky, kriticky zvažovat

své názory a postoje a jednání jiných lidí; mít odpovědný vztah ke svému zdraví, pečovat o svůj fyzický i duševní rozvoj, být si vědomi důsledků nezdravého životního stylu a závislostí; adaptovat se na měnící se životní a pracovní podmínky a podle svých schopností a možností je pozitivně ovlivňovat, být připraveni řešit své sociální a ekonomické záležitosti, být finančně gramotní; pracovat v týmu a podílet se na realizaci společných pracovišť a jiných činností; přijímat a odpovědně plnit svěřené úkoly; podněcovat práci týmu vlastními návrhy na zlepšení práce a řešení úkolů, nezaujatě zvažovat návrhy druhých; přispívat k vytváření vstřícných mezilidských vztahů a k předcházení osobním konfliktům, nepodléhat předsudkům a stereotypům v přístupu k druhým

Občanské kompetence a kulturní povědomí

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi uznávali hodnoty a postoje podstatné pro život v demokratické společnosti a dodržovali je, jednali v souladu s udržitelným rozvojem a podporovali hodnoty národní, evropské i světové kultury, tzn. že absolventi by měli: jednat odpovědně, samostatně a iniciativně nejen ve vlastním zájmu, ale i ve veřejném zájmu; dodržovat zákony, respektovat práva a osobnost druhých lidí (popř. jejich kulturní specifika), vystupovat proti nesnášenlivosti, xenofobii a diskriminaci, pomáhat druhým lidem; jednat v souladu s morálními principy a zásadami společenského chování, přispívat k uplatňování hodnot demokracie; uvědomovat si- v rámci plurality a multikulturního soužití- vlastní kulturní, národní a osobní identitu, přistupovat s aktivní tolerancí k identitě druhých; zajímat se aktivně o politické a společenské dění u nás i ve světě; chápat význam životního prostředí pro člověka a jednat v duchu udržitelného rozvoje; uznávat hodnotu života, uvědomovat si odpovědnost za vlastní život a spoluodpovědnost při zabezpečování ochrany života a zdraví ostatních; uznávat tradice a hodnoty svého národa, chápat jeho minulost i současnost v evropském a světovém kontextu; podporovat hodnoty místní, národní, evropské i světové kultury a mít k nim vytvořen pozitivní vztah.

Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni optimálně využívat své osobnostní a odborné předpoklady pro úspěšné uplatnění ve světě práce, pro budování a

rozvoj své profesní kariéry a s tím související potřebu celoživotního učení, tzn. že absolventi by měli: mít odpovědný postoj k vlastní profesní budoucnosti, a tedy i k vzdělávání, uvědomovat si význam celoživotního učení a být připraven přizpůsobovat se měnícím se pracovním podmínkám; mít přehled o možnostech uplatnění na trhu práce v daném oboru; cílevědomě a zodpovědně rozhodovat o své budoucí profesní a vzdělávací dráze; mít reálnou představu o pracovních, platových a jiných podmínkách v oboru a o požadavcích zaměstnavatelů na pracovníky a umět je srovnávat se svými představami a předpoklady; umět získávat a vyhodnocovat informace o pracovních a vzdělávacích příležitostech, využívat poradenské a zprostředkovatelské služby jak z oblasti světa práce, tak vzdělávání; komunikovat vhodně s potencionálními zaměstnavateli, prezentovat svůj odborný potenciál a své profesní cíle; znát obecná práva a povinnosti zaměstnavatelů a pracovníků; rozumět podstatě a principům podnikání, mít představu o právních, ekonomických, administrativních, osobnostních a etických aspektech soukromého podnikání, dokázat vyhledávat a posuzovat podnikatelské příležitosti v souladu s realitou tržního prostředí, se svými předpoklady a dalšími možnostmi.

Matematické kompetence

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni funkčně využívat matematické dovednosti v různých životních situacích, efektivně hospodařit s financemi, tzn. že absolventi by měli: správně používat a převádět běžné jednotky; používat pojmy kvantifikujícího charakteru; číst různé formy grafického znázornění (tabulky, diagramy, grafy, schémata apod.); provádět reálný odhad výsledku řešení dané úlohy; nacházet vztahy mezi jevy a předměty při řešení praktických úkolů, umět je popsat a využít pro dané řešení; aplikovat znalosti o základních tvarech předmětů a jejich vzájemné poloze v rovině i prostoru; aplikovat matematické postupy při řešení praktických úkolů v běžných životních i pracovních situacích

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi pracovali s osobním počítačem a jeho základním a aplikačním programovým vybavením, ale i dalšími prostředky ICT a využívali

adekvátní zdroje informací a efektivně pracovali s informacemi, tzn. absolventi by měli: pracovat s osobním počítačem a dalšími prostředky informačních a komunikačních technologií; pracovat s běžným základním a aplikačním programovým vybavením; učit se používat nové aplikace; komunikovat elektronickou poštou a využívat další prostředky online a offline komunikace; získávat informace z otevřených zdrojů, zejména pak s využitím celosvětové sítě Internet; pracovat s informacemi z různých zdrojů nesenými na různých médiích (tištěných, elektronických, audiovizuálních), a to i s využitím prostředků informačních a komunikačních technologií; uvědomovat si nutnost posuzovat rozdílnou věrohodnost různých informačních zdrojů a kriticky přistupovat k získaným informacím, být mediálně gramotní. (Rámcový vzdělávací program, 2020)

Při zvládnutí klíčových kompetencí, že se z předpokladů stávají dovednosti můžeme mluvit o funkční gramotnosti.

9 Funkční gramotnost

„Gramotnost není vrozená dispozice, ale je utvářena v průběhu života jako komplex dovedností. Je založena na intelektuálních schopnostech a činnostech jež jsou determinovány sociálním prostředím“ (Doležalová, 2005, s. 27) Další autor definuje funkční gramotnost takto *„Funkční gramotnost představuje zvládnutí takových úkolů, jež představují soubor dovedností nutných pro fungování ve společnosti a v zaměstnání“* (Průcha, 2000, s. 165). *„Gramotnost je utvářena vlivem společenské reality a zároveň na ni působí.“* (Doležalová, 2005, s.17). Předpokladem zvládnutí stále se měnící kvality i rozsahu funkční gramotnosti se stávají schopnosti, které umožňují reagovat na měnící se požadavky společnosti a umožní doplňovat funkční dovednostní strukturu v průběhu života. Důležitý je rovněž zájem o celoživotní vzdělávání a připravenost na ně (Doležalová, 2005) *„Gramotnost kultivuje osobnost, zvyšuje intelekt, obohacuje osobní život, rozšiřuje příležitosti k uplatnění v profesní oblasti. Funkční gramotnost jedince je ovlivňována nejen sociálními, kulturními i ekonomickými faktory, tedy vnějšími (objektivními), ale i subjektivními (vrozenými dispozicemi, vlastnostmi, zvláštnostmi nervového systému, získané vlastnosti a zkušenosti), řadíme sem věk, připravenost k dalšímu vzdělávání, intelektuální úroveň, schopnost efektivní práce s informacemi, volní vlastnosti, prožívání negramotnosti, nebo částečné gramotnosti, připravenost na změny, adaptabilita, flexibilita“* (Doležalová, 2005, s. 55).

9.1 Gramotnost z pedagogického hlediska

„V Rámcových vzdělávacích programech jsou jako celkové standardy stanovovány tzv. klíčové kompetence nebo též dovednosti pro život (life skills) či transkurikulární dovednosti. Mezi ně patří kompetence k učení, k řešení problémů, sociální a personální, komunikativní, a další, jejichž součástí je práce s informacemi, kritické myšlení. To vše tvoří podstatu funkční gramotnosti“ (Doležalová, 2005, s. 31). Obsah gramotností je postupně rozšiřován další obory. Zpočátku byl termín funkční gramotnost spojován převážně se čtenářskou gramotností, zejména s potřebou porozumění textu, spolu s kritickým myšlením. V současné době je spojován téměř se všemi klíčovými kompetencemi

„Při dosahování gramotnosti hraje svou roli i sociální prostředí třídy a školy. Školní prostředí má vliv na utváření tzv. školní gramotnosti, která je zcela specifická“ (Doležalová, 2005 s. 22)

„Vzdělání a vzdělávání pomáhá překonávat bariéry profesní mobility v otevřené společnosti a uplatnění na trhu práce. Dosažení vzdělání (a tudíž i gramotnost) je tím zásadním co umožňuje dospělému jedinci ve společnosti (mobilitu)“ (Doležalová, 2005, s. 29). Významnou roli při vzdělávání a tím i na uplatnění na trhu práce má sociokulturní zázemí. Žáci z rodin s vyšším sociokulturním statusem a z podnětného prostředí mají lepší výsledky ve funkční gramotnosti a tím i lepší možnost uplatnění na trhu práce. Chceme-li analyzovat gramotnost z pedagogického hlediska musíme se zabývat také „otázkami životních situací a profesními kompetencemi v kontextu proměn doby. S tím souvisí otázka výběru obsahu učiva, didaktických prostředků a strategie utváření gramotnosti a dále požadavek celoživotního vzdělávání v postindustriální (informační společnosti)“ (Doležalová, 2005, s. 28-29) „J Straková dospívá k názoru, že funkční gramotnost a školní gramotnost se od sebe liší. Obsahově spolu zcela nekorespondují, protože školní gramotnost nereflektuje životní situace, nevyužívá autenticitu texty, ani úkoly a dospívá k názoru, že žáci nejsou vybavováni vědomostmi dovednostmi pro život.“ (Doležalová, 2005, s. 40). „V průběhu školní docházky lze identifikovat příčiny nedostatečné funkční gramotnosti v nízkých kvalitách vyučování“ (Doležalová, 2005, s. 65). Můžeme sem řadit výběr nevhodných textů, převaha pamětního učení, nezájem o to, zda umí žák vědomosti a dovednosti využít i v jiných situacích, nedostatečné propojení poznatků z teorie a praxe, propojování vědomostí z různých předmětů, „absence individuálního přístupu k žákům,

smysluplnost učení, účast žáků na sebeutváření“ (Doležalová, 2005, s. 65). Žák by měl vědět proč se učí, měl by být k získávání vědomostí a dovedností motivován přístupem učitele, výběrem metody i způsobem hodnocení.

Je nutné, aby učitel v rámci svých kompetencí a v rámci osobnostní a sociální výchovy naopak přispíval k přiblížení požadavků pracovního trhu školnímu prostředí, zejména na středních odborných školách.

Existují i skupiny osob ohrožené nedostatečnou funkční gramotností patří mezi ně „osoby z tzv. *marginálních skupin (rodiny alkoholiků, recidivistů, atp., osoby romského etnika), nezaměstnané a nekvalifikované osoby, osoby s nízkým vzděláním, ze sociálně slabých vrstev, pracovníků v určité profesi“* (Doležalová, 2005, s. 55). Problém s funkční gramotností se může projevit i u dětí, jejichž rodiče do těchto skupin patří. J. Průcha uvádí že „*mezi funkčně negramotnou mládeží nalezneme nejčastěji jedince, kteří neukončili školní docházku a pocházejí z marginálních rodin a romského etnika“* (Průcha,1992, s. 98)

Statistiky úřadů práce potvrzují, že se lidé s nižším dosaženým vzděláním stávají častěji nezaměstnanými. „*Společnost hospodářsky vyspělých zemí, hůře vstřebává nekvalifikované a negramotné osoby. Ve světě s vyspělou technikou a písemnou formou komunikace se lidé, kteří si ji neosvojí dostávají na okraj společnosti. Nemohou tuto situaci změnit ani proto, že nejsou schopni dalšího vzdělávání, zvyšování kvalifikace nebo rekvalifikace. Tito lidé mají problémy nejen v profesním a občanském životě, ale také v soukromí.*“ (Doležalová, 2005, s. 64).

Funkční gramotnost přináší osobám větší sociální a profesní mobilitu a životní úspěch, neboť jsou schopni se stále sebezvdělávat a reagovat na změny“ (Doležalová, 2005, s.51)

Je tedy žádoucí zvyšovat funkční gramotnost i u dospělých a to např. „*utvořením podmínek pro rovný přístup všech ke vzdělávání, tvorbou a realizací tuzemských programů na překonávání funkční negramotnosti s přihlédnutím na individuální možnosti a diferencované potřeby jedinců i společnosti., překonání nedostatečné připravenosti vzdělávacích institucí a jejich zaměstnanců na vzdělávání imigrantů (dětí i dospělých) a dalších funkčně negramotných lidí, rozšíření dalšího (celoživotního) vzdělávání, zvyšování kvality výuky (zvláště ve směru funkční gramotnosti)“* (Doležalová, 2005, s. 70)

10 Praktická část

10.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem práce je zmapovat možnosti působení na zlepšení výkonů a sociálních dovedností žáků. Pro splnění těchto cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jsou nějaké způsoby, kterými lze zvyšovat výkony a zlepšovat dovednosti žáka SOU?
2. Jaký je význam učitele při vzdělávání žáků?

10.2 Metodika

Výzkum je koncipován jako intenzivní kvalitativní sonda, kdy pro kvalitativní výzkum byly použity i případové studie. Sběr dat probíhal v rámci polostrukturovaných rozhovorů, dotazníku a pozorování. Kvalitativní výzkum bývá někdy vymezován široce a spíše negativně jako výzkum „bez statistiky“. Strauss a Corbinová (1999) uvádějí, že kvalitativním výzkumem rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků nedosahujeme pomocí statistických procedur či jiných způsobů kvantifikace. Při řešení určitých otázek má však i své specifické přednosti. Podle Hendla (2005) k nim patří podrobný popis a vhled při zkoumání jednotlivců. Nevýhodou však může být malý počet zkoumaných osob a z toho vyplývající limity zobecňování výsledků na populaci. Miovský (2006, s. 18) říká že: *„Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou zkoumání. Pro popis, analýzu a interpelaci nekvantifikovatelných či nekvantifikovatelných vlastností využíváme kvalitativních metod“*. Kvalitativní postup je tedy vhodný právě tehdy, rozhodneme-li se zkoumat dynamické procesy a reálný životní kontext, případně situaci.

Polostrukturovaný rozhovor umožňuje skloubit dva z častých cílů kvalitativního výzkumu – jednak získat odpovědi na předem formulované otázky, jednak získat informace o autentickém světě respondentů, umožnit jim spontánní vyprávění a tak se dostat k momentům, které jsou pro jejich pojetí zkoumané problematiky natolik zásadní, že je třeba jim věnovat zvláštní pozornost vedle připravených okruhů. Postup je takový, že nejprve vytvoříme určité schéma, specifikujeme si okruh otázek, na které se chceme

účastníků ptát; je ale možné zaměřovat pořadí a dle možností toto pořadí upravujeme, abychom maximalizovali interview (Miovský, 2006).

Případová studie je jedním z nejrozšířenějších typů v rámci kvalitativního přístupu. V této práci je využita jednopřípadová studie (kazuistika). „*Jedná se o podrobnou studii jedné osoby, kdy se zaměřujeme na různé oblasti jejího života a snažíme se sestavit celkový obraz daného případu co nejširších souvislostech.*“ (Hendl, 1999 in Miovský, 2005). Jako zdroj případové studie byl v této práci využit rozhovor a pozorování.

Tyto metody byly zvoleny proto, že se jedná o žáky ohrožené školní neúspěšností bez motivace, kteří by neviděli důvod vyplňování např. dotazníků, a především se jedná o žáky s nižšími kognitivními schopnostmi, pro které je forma rozhovoru nejlépe akceptovatelná. Při vyplňování dotazníků by mohli mít problém a zkreslilo by to výsledky práce.

10.3 Výběr respondentů

Jako cílovou skupinu jsem zvolila skupinu žáků, ve které jsem sama třídní učitelkou, nebo je sama učím. Nevýhodou tohoto výběru může být neobjektivnost, díky osobní zainteresovanosti. Výhodou je naopak znalost žáků a nebyl takový problém navodit oboustrannou atmosféru důvěry.: jak uvádí Miovský (2006, s. 164), „*získání důvěry a motivace k účasti na interview je naprosto klíčové.*“

Někdy účastníci potřebují delší čas. Může se to řešit tím, že se v terénu pohybujeme nějaký čas, aby si na nás účastníci zvykli a znali nás (Miovský, 2006). Tento problém, díky tomu, že jsem respondenty znala a oni znali mě, jsem řešit nemusela. Měli ve mně důvěru již zpočátku, takže jsem nemusela řešit počáteční nedůvěru. Vzhledem k tomu, že se rozhovor mohl částečně odehrávat v neformální rovině, byl průběh rozhovoru pro obě strany jednodušší. Respondenti byli tedy uvolněnější a rozhovor pro ně nebyl stresující „*Pokud osobně známe účastníky výzkumu, nebudeme se snažit „hrát“ formální začátek interview a prostě tuto skutečnost zohledníme tím, že s takovým účastníkem budeme komunikovat v rovině, v jaké jsme zvyklí*“ (Miovský, 2006, s. 165).

Nevýhodou toho, že jsem vybrala respondenty které znám a sama učím a znám může být to, že výsledky mohou být snadněji ovlivněny osobními preferencemi (Hendl, 2005). Toto je však nevýhodou každého kvalitativního výzkumu. Výzkumník je sám

účastníkem. Neexistuje žádný nezávislý výzkumník, každý výzkum přímo nebo nepřímo ovlivňuje a mění zkoumaný proces. Základním předpokladem úspěchu je osobní vztah s účastníky výzkumu (Miovský, 2006).

10.4 Okruhy otázek

Rozhovor byl vždy zahájen „povídáním o životě respondentů, jejich rodině. V této části jsem je nechala mluvit samotné, jen občas jsem kladla upřesňující otázky a dávala najevo svůj zájem a pozornost. Rozhovor probíhal neformálně a respondenti se při tomto úvodu uvolnili a zvykli si na mě v roli výzkumníka.

Vybraných žáků jsem se ptala na jejich osobní život. Co dělají mimo školu. Čeho by chtěli dosáhnout. Co se jim v poslední době podařilo.

10.5 Průběh rozhovorů

Karel byl v průběhu rozhovoru uvolněný, odpovídal rád. Bylo vidět že je na sebe hrdý co dokázal.

Zdeněk byl velmi nervózní, po ujištění že o nic nejde se rozpovídal více rozhovor. Spíše jsem se ptala a upřesňovala otázky, než aby odpovídal samostatně.

Pavel byl v průběhu rozhovoru uvolněný, občas kladl ujasňující otázky, zda tu mou pochopil správně. ”

Petr mluvil potichu, zpočátku se bál, že budu jeho odpovědi hodnotit.

Tomáš mluvil potichu, jednoslovně, nejraději by odpovídal ano ne. Po chvíli bylo vidět že začíná být z rozhovoru nervózní, tak jsme cílený rozhovor přerušili a využila jsem příležitosti na odborném výcviku a ptala jsem se ho při práci.

Michal byl v průběhu rozhovoru uvolněný, jen byl překvapený, proč jsem si vybrala právě jeho.

Všichni respondenti byli seznámeni s důvodem, proč se jich ptám, k čemu mi jejich odpovědi budou. Prý mi rádi pomohou i to oceňují. Víím, jak bylo pro některé z nich mluvit o sobě nebo o své rodině.

10.6 Škola

Pracuji na Středním odborném učilišti v Sedlčanech. Nabízíme učební obory zahradník, opravář zemědělských strojů, zámečnick, instalatér, kuchař-číšník, cukrář, kadeřník, výrobce potravin a E-obory zahradnické práce a potravinářská výroba, které jsou určeny pro žáky, kteří nezvládají studium na tříletých učebních oborech H. Učiliště je umístěno blízko středu města, přesto v jeho klidnější části. V ulici, kde sídlí škola i domov mládeže jsou pouze rodinné domy se starousedlíky, takže pokud se naši žáci nechovají zrovna nejlépe dozvíme se to velmi rychle. Naše učiliště je menší, má celkem 170 žáků, 14 učitelů teoretického vyučování z toho 7 na celý úvazek, zbytek na zkrácené úvazky. Dále zde pracuje 14 učitelů odborného výcviku z toho opět 5 učitelů na poloviční pracovní úvazek. Věkový průměr pedagogického sboru je 45 let. Součástí areálu je i domov mládeže, kde pracují 2 vychovatelky na celý úvazek a 2 na poloviční úvazek.

V září probíhá na naší škole adaptační kurz. Nejen že se žáci spolu seznámí, ale i vyučující se seznámí se svými žáky při hře, což může být základem pozitivní vazby mezi třídním a třídou. Po skončení kurzu lektor zhodnotí průběh kurzu a seznámí třídního učitele a metodika prevence s výsledky svého pozorování, jak se mu, který žák jevil. Pokud se ve třídě objevuje problematický jedinec, upozorní na něj. Je pouze dvoudenní, a to i s ohledem na složení žáků, někteří si většinou nemohou dovolit vynaložit vyšší finanční částku. Po skončení adaptačního kurzu mají žáci prvních ročníků projektový den „Či je třída naše“, v rámci kterého, si žáci spolu s třídním učitelem vytvoří pravidla třídy a sankce za jejich nedodržení. Prostudují si školní řád a vyberou co je podle nich nejdůležitější, vyberou si zástupce do žákovského parlamentu. Stejný projektový den mají i žáci vyšších ročníků

Teoretické vyučování je od 7 do 12.10 a odpolední vyučování je od 13.05-14.40 s ohledem na dopravní obslužnost. Žáci, kteří mají špatné spojení mohou být ubytováni na domově mládeže, kde mohou být ubytováni i žáci, kteří jsou ze sociálně slabých rodin, nebo z nějakých důvodů nechtějí být přes týden doma. Ubytování se nabízí i žákům ohroženým školní neúspěšností, protože na domově mládeže mají žáci učební povinnost, a tím se zvyšuje šance na zlepšení výsledků žáků.

Co se týká složení tříd, jsou naše třídy jsou většinou dvouoborové až tříoborové. Na všeobecné předměty jsou žáci jednotlivých oborů spojeni, na odborné předměty se dělí. Výuka probíhá v týdenních cyklech, kdy v jednom týdnu mají žáci teorii a v dalším

odborný výcvik. Vzhledem k množství oborů je komplikovanější rozvrh. Většinou se snažíme, aby na odborném výcviku byli žáci prvních ročníků a s nimi žáci třetího ročníku. V areálu školy je restaurace, školní cukrárna, zahradnictví, kadeřnictví. Tyto provozovny dokážou zajistit práci pro všechny žáky oboru. Žáci učebních oborů opravář zemědělských strojů, zámečnický, instalatér mají v areálu odborný výcvik pouze v prvním ročníku, od druhého ročníku vykonávají praxi na pracovištích v místních firmách. Pracuji ve školství 17 let. Na učilišti jsem pracovala před mateřskou dovolenou. V období, kdy zde na učilišti nebyli žáci oboru zahradník, jsem 3 roky pracovala na Střední odborné škole zemědělské a Vyšší odborné škole v Benešově. Poté co se přihlásil dostatečný počet žáků jsem se vrátila zpět. Nejprve jsem učila odborný výcvik, druhým rokem jsem učila na půl úvazku odborný výcvik a půl úvazku jsem byla učitel odborných předmětů. V současné době pracuji již druhým rokem pouze jako učitelka teoretického vyučování. Zároveň pracuji na této škole jako metodik prevence. Na naši školu chodí často žáci s nízkou aspirační úrovní, bez motivace. Nemají zvládnuté učební strategie, na základní škole většinou patřili mezi málo úspěšné nebo neúspěšné žáky. Třetina, která je i motivovaná měla průměrný prospěch, nebo lehce nadprůměrný. Asi třetina je žáků, kteří řeší rodinné nebo osobní problémy. Snažíme se, abychom tyto žáky pozitivní motivací a pozitivním hodnocením, pokud to jde podpořili a oni se aktivněji zapojili do výuky. Vzhledem k tomu, že jsme malou školou a vyučující se znají dlouho snažíme se o jednotné postupy při práci s žáky se nám to docela daří. V průběhu studia ukončí předčasně studium pouze pětina žáků. Někdy žákům ke zlepšení prospěchu stačí změna školy, kolektivu, že se mohli vymanit z role, která jim byla na základní škole přiřazena. Některým pomůže, když se dostanou z rodinného prostředí a bydlí na domově mládeže, kde mají učební povinnost. Třetina žáků kouří, z letošních 55 žáků nastupujících do prvního ročníku jich 17 kouří pravidelně, 6 žáků je pravidelnými uživateli marihuany, 5 žáků si nedovede víkend představit bez alkoholu.

Přesto si myslíme, že žáci nejsou v podstatě zlí, pouze 1 kolegyně je vůči žákům negativně naladěná, ale je v předdůchodovém věku a začíná řešit zdravotní potíže z čehož může pramenit i její negativita. Jako pedagogický sbor se shodujeme. Že na naší škole může učit pouze učitel, který má děti rád (asi jako na většině učilišt').

10.6.1 Třída A

V prvním ročníku byla tato třída složena z 18 žáků učebního oboru kadeřník a 13 žáků oboru zahradník, celkem 31 žáků. V průběhu prvního ročníku se u několika žáků učebního oboru jejich neúspěšnost. V listopadu přibyli dva žáci k oboru zahradník, kteří přešli z oboru zámečnický, kde neprospívali. V průběhu roku se zjistilo, že u učebního oboru zahradník bude muset od nového školního roku dojít k rozdělení oboru na žáky učebního oboru H zahradník a E zahradnické práce. Od nového školního roku došlo k přerozdělení třídy, kdy třída A zůstala ve složení oboru kadeřník 14 žáků (2 žákyně studium ukončily a 1 přešla na jinou školu a 1 přešla na učební obor zahradník) a učební obor zahradník 6 žáků (2 žákyně ukončily, 1 přišla z oboru kadeřník) a třída B složená ze 6 žáků oboru E zahradnické práce. Žáci oboru zahradník byli na všeobecné předměty spojené s kadeřníky, na angličtinu byli sami a na odborné předměty, tělocvik a práci s počítačem se spojovali se žáky zahradnických prací. V odborném výcviku byla skupina kadeřníků rozdělena na dvě skupiny, zahradníci byli další skupina a další byli žáci oboru zahradnické práce.

Třídní učitelka

Třídní učitelkou jsem v této třídě byla já.

Sebereflexe: Věk 48 let. Charakterizovala bych se jako vyučující preferující demokratický styl vedení s kladnou emoční vazbou k žákům (na všech se snažím najít něco pozitivního což může být občas na překážku, protože přehlížím jejich negativní stránky) s proaktivním řízením. Snažím se neustále vzdělávat, v současné době dokončuji magisterské studium a započala jsem funkční studium na metodika prevence.

Práce s žáky mě baví, snažím se o jejich osobnostní rozvoj. Temperamentem jsem sangvinik, což je pro mou práci výhodou. Jako zápor z pedagogického hlediska vidím, že se pro něco nadchnu a občas nedotáhnu věci do konce. Z hlediska postupů a cílů, je pro mě důležitější postup, jakým žák k cíli došel, jeho osobnostní předpoklady, sociální zdatnost atd. než pouze cíl. Vzhledem k tomu, že jsem extrovert, občas si formuluji cíle nahlas, což může žáky mást, nakonec vždy jasně řeknu, co je cílem, čeho máme dosáhnout. S žáky se bavím otevřeně. Jsem schopna jim vysvětlit důvod pro sebevzdělávání a sebepoznání na vlastních zkušenostech, preferuji zejména zkušenosti profesního rázu. Mezi mé negativní

stránky, na kterých musím ještě pracovat je má sebeorganizace. Často nechávám věci na poslední chvíli. Mám problém s administrativou, dokumentaci řeším na poslední chvíli, nemám ji ve složkách, občas se stane že nějaký papír hledám a trvá, než ho najdu. Můj pracovní stůl je většinou plný hromádek knih, různých papírů připravených k zařazení. Z pozitivních stránek bych řekla že jsem kreativní (což mi někdy pomůže vyrovnat mou neorganizovanost, ve stylu nejde to tak, zkusím to jinak). Pokud řeším nějaký osobní nebo profesní problém, snažím se, aby se to žáků nedotklo, ale samozřejmě se chovám trochu jinak. V tom případě narovinu žákům sdělím že řeším problém a potřebuji utřídit myšlenky. Žáci jsou s tím srozuměni a je jim to příjemnější než, abych se chovala jinak a oni si to vztahovali na sebe. Takhle vědí, že je to můj problém. Můj hlasový projev je přiměřený, používám modulaci hlasu, intonaci, mluvím přiměřeně hlasitě, mám dostatečnou slovní zásobu (podle žáků naopak až moc bohatou) jsem schopna látku vysvětlit několika způsoby, od používání výhradně odborné terminologie, po nejjednodušší vyjádření.

Při vzdělávání žáků učebního oboru E jsem se musela naučit používat především jednoduchou větnou stavbu, používat co nejjednodušší jazykové prostředky, což pro mě bylo občas obtížné. Neuvědomovala jsem si, že žáci nemusí rozumět ani běžně používaným výrazům. V některých případech nerozumím jazykovému kódu žáků, zejména používání zkratk, některých anglických výrazů, naštěstí mám doma syna ve věku našich žáků tak se ho zeptám. Pokud žák používá daný termín přímo v komunikaci se mnou poprosím ho, aby to řekl česky, což je pro ně někdy problém. Například Bodyshaming, termín, který v poslední době od žáků slyším často. Žáci argumentují, že český ekvivalent není dostatečně výstižný. Na žáky se snažím nezvyšovat hlas, naštěstí ani nemusím, podle vyjádření žáků působím nepřístupně, přísně a že od starších spolužáků slyšeli, že není dobře mě rozčítit, prý umím křičet „jako starej chlap“. Je pravdou že když křičím jde můj hlas níže než obvykle. Pokud se rozčílím dávám to nejprve najevo neverbální cestou, přestávám mluvit, snažím se situaci „rozdýchat“ a pokud se žáci nezklidní zakřičím. Není mnoho situací, kdy bych musela křičet. Tím se se snažím o pozitivní sociální a tím i pracovní klima, žáci mají dostatek podnětů, nezlobí. I tady se projevuje mé osobní a profesionální nastavení. Nevadí mi, že si žáci při skupinové práci povídají (potichu), nevadí mi běžný pracovní šum. V teoretickém vyučování používám přístupy, které se mi osvědčili v odborném výcviku. Při řešení problémů jsem ochotna vyslechnout názor ostatních i žáků. Žáky beru spíše jako partnery, při společném úkolu a

tím je jejich vzdělávání, nejen po stránce získávání odborných znalostí a dovedností, ale i po stránce rozvoje jejich osobnosti a občas kultivace jejich projevů. Dle názoru mých dětí si občas беру práci domů. Pokud řeším nějakého žáka, jeho problém, řeším ho často na úkor svého volného času, občas i rodiny. Tento problém se týká i pracovních povinností, pokud je ve škole hodně práce, třeba práce ve školní zahradě, jsem ochotna tam pracovat i po skončení pracovní doby, nebo o víkendu. To že jsem zvyklá plnit své povinnosti se odráží i na tom, že stejně tak vyžadují plnění povinností i na žácích.

Na začátku roku v prvním ročníku, při projektovém dni jsem žákům rozdala dotazník.

Otázky: 1. obor, který studuji jsem si vybral sám, bylo mi jedno kam půjdu, nedostal jsem se jinam, chtěli to rodiče.

2. Mojí pozitivní stránkou je:

3. Mojí negativní stránkou je.

Na první otázku odpověděli 4 žáci, že obor chtěli studovat, 12 žáků napsalo, že se jim asi bude obor líbit, ale nějak si neumí představit, že v něm budou pracovat, 6 žáků odpovědělo, že mu obor a školu doporučili rodiče, že by se jim mohl líbit, protože oni neví, co chtějí jednou dělat, 5 žáků na daný učební obor nechtělo jít, ale neměli jinou možnost (špatně se učím, nemohl jsem kvůli penězům), 4 žáci nedokázali odpovědět.

Na otázku, jakou mají pozitivní stránku jich 9 odpovědělo že je kamarádský, 6 žáků že jsou hodní, 5 že je starostlivý, 6 že neví a 5 že asi nemá žádnou dobrou vlastnost. Na otázku o negativní vlastnosti 10 žáků odpovědělo že jsou hloupí a líní, 7 žáků že jsou samotáři, 5 žáků že jsou nesnesitelní, 7 že neví a 3 že nechce odpovídat.

Ve druhém ročníku byla původní třída rozdělena na třídu A obor kadeřník a obor zahradník. Třída B zahradnické práce. V obou takto vzniklých třídách jsem byla třídní učitelkou a zároveň učitelkou občanské nauky a odborných předmětů oboru zahradník a zahradnické práce.

Třída A

V této třídě bylo komplikované vytvořit pocit sounáležitosti i vzhledem k dlouhotrvající distanční výuce. Třída se neustále rozměňovala. Takže i přes veškerou byla třída A složena ze dvou skupin, které v případě potřeby spolupracovali.

Pravidla třídy, která si žáci sestavili: tolerujeme názor druhého, respektujeme se (nemusíme se mít všichni rádi, ale neubližujeme si), mluvíme slušně, v případě problému se snažíme o jeho vyřešení (i ve spolupráci s třídní). Tuto třídu jsem měla na občanskou nauku, kde jsme probírali témata v souladu s ŠVP, ale osvědčila se mi práce s pracovními listy, nebo spíše zápisem nové látky, který dostali žáci v jedné hodině a v následující jsme na dané téma diskutovali, povídali si o něm. Vzhledem k tomu, že občanská nauka je velmi vhodným předmětem pro rozvoj klíčových kompetencí, učili se žáci např. komunikovat, argumentovat, měli i domácí úkol, který spočíval spíše v napsání krátké úvahy na dané téma. V rámci třídnických hodin, které v době distanční výuky byli online jsme se snažili o sociální kontakt. V období, kdy byli žáci ve škole probíhali třídnické hodiny tak, že jsme si navrhli téma a každý mohl říct názor. Někdy bylo složité tuto debatu ukočírovat, takže jsme si pořídili plyšovou berušku, kdo měl v ruce berušku mluvil. Zbytek se hlásil o slovo.

Distanční výuka

V době online třídnických hodin, jsme si povídali o tom, jak se žáci mají. Žáci dostali manuál o zvládnání distanční výuky, jehož součástí byla nutnost organizace dne. To po zkušenosti, kdy si žáci stěžovali, že toho mají moc. Potom jsme zjistili, že než se dostanou k práci je odpoledne. Posouvali si dobu, kdy chodili spát, změnili si spánkový režim. Mělo dojít k nastavení časové dotace nutné pro zvládnutí zadaných úkolů. Měla to být stejně dlouhá doba, jako kdyby byli žáci ve škole, včetně účasti na online hodinách. Žáci si stěžovali, že jim chybí sociální kontakt. Tématem našich třídnických hodin byla i psychohygienu, nutnost střídání činností, najít si něco co mě baví, nezapomínat na pohyb, zdravý životní styl. Přesto se dopad distanční výuky projevil. Po návratu měli žáci před závěrečnými zkouškami. Přesto, že v metodice MŠMT, bylo doporučeno nechat žákům dostatek času na adaptaci, nebylo to z praktického hlediska možné. Žáci se do školy vrátili v květnu a na konci května končili ve škole a pak měli jen závěrečné zkoušky. Ano, byla možnost prodloužení školního roku, ale na naší škole to z provozních důvodů není možné. Ve výuce že si nejsou jisti, zda zadané učivo správně pochopili, že někteří vyučující toho

chtějí daleko více, než když byli ve škole, že jim neustále zadávají úkoly, aby byla zdokumentována jejich činnost. Jako třídní jsme neustále řešila, kdo nepracoval, kdo se neúčastnil online výuky a proč. Zároveň se i s přispěním délky distanční výuky třída rozdělila do skupin, tak jak spolu komunikovali po sociálních sítích. Myslím, že toto období, bylo z hlediska třídního učitele velmi náročné a mám trochu pocit selhání. Pokud jsem byla třídní v předešlých letech, dařilo se mi, že si žáci více pomáhali. Projevovalo se to i při vzájemné podpoře u závěrečných zkoušek.

10.6.2 Třída B

Obor zahradnické práce. Na začátku druhého ročníku 6 žáků. U vedení této třídy byl důležitý klidný přístup. Neustálé opakování zadaných úkolů. Velmi často se řešila i k jejich sociální situace. Většina žáků pochází z nepodnětného prostředí, takže docházelo i k situaci, kdy vyučující českého jazyka nakonec místo svého učiva probírala sexuální výchovu. Důležití byla i pozitivní motivace, formativní hodnocení. Spíše než o odborné znalosti a dovednosti jde o jejich začlenění do kolektivu, získání dovedností a znalostí důležitých pro život. V matematice se učí spočítat nákup. Převody základních jednotek, které budou potřebovat po celý život. V českém jazyce se učí přečíst a porozumět jednoduchému textu, vyplnit složenku, napsat životopis. V odborných předmětech se učí základní odborné postupy, spíše jde o to, že byli seznámeni, než aby látku museli znát dokonale. Jde o získání dovednosti učit se. Snažit se něco dokázat, poradit si v běžném životě. Aby si uměli vyhledat informace, což je pro ně složité, potřebovali by, aby jim počítač vygeneroval jednu správnou odpověď, návod, co udělat, jasnou, srozumitelnou informaci, jinak je pro ně složité informaci pochopit. V textu nerozeznají, co je podstatné.

Práce v odborných předmětech

Na odborné předměty jsem měla spojené žáky oboru H a oboru E, což bylo spojení složité, protože každá skupina potřebuje jiné vedení. Mají jiné vstupní znalosti, mají jiné komunikativní dovednosti, sociální zdatnost. Systém výuky jsem se pokusila skloubit. Žáci učebního oboru H měli více učiva, učební obor E dostával pracovní listy, kam si doplňoval potřebné informace, využívala jsem i párové výuky, kdy žáci oboru zahradník vysvětlovali učivo žákům oboru zahradnické práce. Dalším způsobem, jak skloubit výuku u takto

rozdílných skupin byl systém práce malotřídních škol. Jedna skupina pracovala písemně, druhá poslouchala výklad, popř. si zapisovali poznámky. Další využívanou metodou byla práce ve dvojicích. Kdy jedna žákyně oboru H spolupracovala s žákem oboru E, dokázali jim učivo srozumitelněji vysvětlit, žáci oboru H si učivo ujasňovali, tím že ho vysvětlovali slabším spolužákům si učivo fixovali.

Práce s žáky oboru H

5 dívek, 1 chlapec. 1 žák Plán podpory bez IVP (dyslektik, dysgrafik dysortografik). Písmo nečitelné, záměna písmen, mluví pomalu, občas duchem mimo. Skupina spíše prosociálně orientovaná, byli zvyklí pomáhat žákům oboru E a na odborném výcviku jsme při práci probrali i osobní věci.

Používané metody

Nepoužívám pouze jednu vyučovací metodu. Volba metody se odvíjí od cílů výuky, ale i od náročnosti učiva, jestli mají na co navázat. V případě nového učiva, např. pokud se mají žáci naučit latinské názvy je vhodnější výklad tudíž metody transmisivní, pokud již máme na co navázat, např. jsme podobné téma probírali v jiném předmětu volila jsem spíše metodu diskusní. Občas jsem použila i čtení odborného textu nebo brainstorming, jako metody aktivizující a konstruktivistické. Používám i didaktické hry, např. Bingo, které umožňuje i hodnocení žáků, kdo má tabulku vyplněnou jako první má 1.

Při hodnocení využívám spíše formativní hodnocení, které jsem používala často i jako učitel odborného výcviku. V hodinách hodnotím i aktivitu. Každý žák je zkoušen ústně, kdy jim vysvětluji, že to není za trest, ale je potřeba, aby rozvíjeli své komunikativní dovednosti, musí se umět vyjadřovat, pracovat s hlasem. Je to součástí nejen klíčových kompetencí, ale i odborných kompetencí a dovedností nutných pro běžný život. A je důležité nebát se mluvit, protože obhajoba práce je i součástí závěrečných zkoušek, stejně jako ústní závěrečná zkouška.

Práce s žáky oboru E

Při jejich vzdělávání jde spíše o naplňování klíčových kompetencí než o odborné znalosti. Na odborném výcviku i v teoretickém vyučování je nutné strukturovat zadanou práci,

pokyny průběžně opakovat, dávat zpětnou vazbu. Ptát se, zda žák zadání pochopil, popř. být schopen zadání vysvětlit jiným způsobem. V odborných předmětech je nutné navazovat na poznatky z běžného života, využívám prvků zprostředkovaného učení. Metoda významně ovlivňuje strukturu intelektu žáka a umožňuje mu osvojovat si takové vzorce chování a efektivní strategie, díky nimž dokáže žák později samostatně pracovat s informacemi, se kterými přichází do styku. Metoda je určena pro žáky s dlouhodobou školní neúspěšností, s poruchami učení, poruchami pozornosti apod. Tato metoda se mi osvědčila i při občanské nauce, kdy si vysvětlujeme abstraktní pojmy, jako např. demokracie. Kdy jsme si stát přirovnali ke třídě, ve které platí určitá pravidla a sankce vyplývající z nedodržení pravidel a školní řád. Ve státě také platí pravidla-zákony. Pokud je dodržuji mohu si jinak dělat co chci. Ve třídě také mohu říkat co chci, pokud tím nikoho neurážím, nejsem slovně agresivní, stejně tak v demokracii-vysvětlení principu demokracie.

Zápis do sešitu, vzhledem k tomu, že žáci nepišou dostatečně rychle, jejich písmo je při rychlejším tempu nečitelné mají k dispozici zkrácený zápis od vyučujícího. Zápis musí být v bodech a co nejjednodušší větná skladba, tak aby žáci text pochopili. Dalším problémem je, že žáci si pletou písmenka, text psaný rukou je pro ně špatně čitelný, je lepší tištěná forma zápisu, možnost používat k vlastnímu zápisu notebook, kde jsou písmena zřetelná. Je vhodné používat názorné pomůcky obrazové materiály. Dobrým způsobem, jak si mohou žáci látku zapamatovat je využívání pojmových map, kde žáci jasně vidí souvislosti mezi jednotlivými pojmy. K hodnocení využívám formativní způsob hodnocení, který pokud je nutné doplním i známku, takže každý žák ví, v čem udělal chybu, nebo co se mu naopak povedlo. Ke zkoušení občas využívám i didaktické hry, např. Bingo, které používám k zopakování a upevnění pojmů a termínů. Na tabuli napíšeme 12 pojmů. Žáci si vyrobí tabulku a napíšou si do nich pojmy, jejichž význam znají. Vyučující losuje jednotlivé pojmy, které popisuje, nebo říká jejich definice. Žáci v tabulce křížkují odpovídající pojem. Jakmile se někomu podaří vyškrtat řadu pojmů, zakřičí „Bingo“, potom se pokračuje do vyplnění celé tabulky. Náměty na hry jsem čerpala z knihy Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce od Barbary Čechové. Další oblíbenou hrou je „šibenice“. Vybraný žák si myslí odborný termín, napíše na tabuli počáteční a konečné písmeno a podle počtu hlásek udělá mezi prvním a posledním písmenem mezery, žáci zpočátku hádají písmena, která může daný pojem obsahovat, pokud někdo ví a slovo řekne správně jde psát slovo na tabuli on. Z hlediska stylů vedení je výhodné

demokratické, participativní vedení. Při autoritativním stylu se bojí projevit, bojí se, že udělají chybu a tím přestávají pracovat. Při liberálním stylu vedení opět nepracují, protože nemají přesné instrukce a nevědí co se po nich chce, vydrží nic nedělat, povídat si. Tento způsob vedení zkusila kolegyně na odborném výcviku, když mě zastupovala. Žáci si pak stěžovali, že neměli co dělat, že se nudili a abych jim příště zadala práci, než pojedou do školy (v té době jsem studovala a občas jela na přednášky do Prahy).

Z hlediska mého tématu práce jsou více inspirativní žáci třídy, B-zahradnické práce

V této třídě jsem musela více myslet na to co dělám, jak to dělám, co chci žákům předat, jakým způsobem. Co budu dělat, když dojde k nějakému zádrhelu.

10.6.3 Kazuistika

Marek

V listopadu 2019 studium ukončil. Byla mu soudně omezena svéprávnost a byl umístěn na chráněné bydlení. Žák měl poruchu chování, trpěl enkoprézou, která nebyla fyziologické povahy. Dále trpěl citovou deprivací. Jako malé dítě, ve 4 letech byl soudně odebrán matce, která byla následně stíhána za týrání. Byl svěřen do pěstounské péče. Ve 13 letech umístěn do výchovného ústavu, pěstouni nezvládali jeho záchvaty agresivity, jeho bratr u nich zůstal. Pěstouni se neustále o Marka zajímali. Jakmile mu bylo 18 let začala se zajímat i biologická matka, která zažádala soudně o navrácení rodičovských práv. V případě Marka, který v té době o sobě mohl ještě rozhodovat se jí to podařilo. Marek měl jet na první víkend k matce a dopadlo to tak že ho po 2 hodinách vyhodila. Marek skončil v nemocnici po pokusu o sebevraždu a do školy se již nevrátil. Marek si rád příkrášloval svou osobní situaci. Spolužákům vyprávěl, že máma bydlí ve vila a on tam bude mít vlastní pokoj, že mu našetřila 20 000, - Kč, že mu koupí auto. Realita byla taková, že matka bydlela v pronajatém 2KK se dvěma dětma a přítelem. Marka si chtěla vzít k sobě, protože věděla, že dostane invalidní důchod a chtěla se stát jeho opatrovníkem.

Práce s Markem

Vyžadoval klidný přístup. Nesnášel nátlak, neměl rád, pokud vyučující zvyšoval hlas. Sám trpěl afektivní poruchou chování, takže pokud došlo k nahromadění emocí, bouch. V tu

chvíli jsme se snažili, aby se k němu nikdo nepřibližoval, nechali jsme ho vybouřit a poté byl schopný reagovat a pracovat dle pokynů. K takovým neadekvátním reakcím docházelo především pokud došlo k neočekávané změně situace. S Markem se často probírala nastavená pravidla o nutnosti dodržovat své povinnosti, a ne se jen ohánět svými právy. Pro mě z pedagogického i lidského hlediska bylo nejtěžší řešení Markovi enkoprézy. Vzhledem k tomu, že Markovi bylo skoro 18, bylo složité najít adekvátní způsob, jak mu říct, že má problém, ne že by o tom, co se mu stalo nevěděl, ale popíral to. Nakonec jsem se spojila s jeho lékařem, který mi řekl, že Markovi mám říct otevřeně, že vím že se to stalo a poslat ho převléknout a umýt, že i v dětském domově to tak řešili. Škola umožňovala Markovi použít sprchy ve škole. Bohužel Marek svůj problém často popíral, ale zápach, který se za ním linul to prozradil. Marka se žáci ostatních tříd stranili i jeho spolužáci ho spíše tolerovali, než aby s ním kamarádili. V rámci třídnické hodiny jsme toto téma se souhlasem Marka otevřeli. Spolužáci se mu snažili pomoci, ale zdálo se, že Marek nechce svůj problém řešit., tedy spíše jeho následky. Nakonec Marek naši školu opustil.

Karel

Karel byl žákem učebního oboru zahradnické práce. Od 3 let je v dětském domově. Ve 12 letech byl umístěn do dětského domova se školou v nedalekém městě. Je Rom. Pochází z 10 dětí, všichni jeho sourozenci byli v průběhu let umísťováni v různých dětských domovech. V roce 2018 nastoupil na naše učiliště do učebního oboru zámečnick. Současně byl ubytován na domově mládeže, kde byl bezproblémový, naopak byl oporou kmenové vychovatelce, které rád pomohl, s čím bylo potřeba. Neměl problém s dodržováním řádu domova mládeže. Ve třídě se neprojevoval, nechtěl mluvit, nepracoval „nemá to cenu, jsem hloupej a stejně tu dlouho nebudu, v 18 musím domů“. Na odborném výcviku se mu nedařilo, neuměl počítat. Byl to žák ohrožený školní neúspěšností. V listopadu přešel do oboru zahradník, kde bylo více dívek. Postupně se začal více otevírat. Vzhledem k tomu, že Karel nevyslovuje úplně zřetelně nechtěl ve třídě plné chlapců mluvit, že se mu smějí, byl ve třídě, kde bylo 23 chlapců, v jeho skupině jich bylo 12. V nové třídě bylo 30 žáků z toho 5 chlapců, 1 kadeřník a 4 zahradníci. Na odborné předměty se dělili, a to bylo ve třídě pouze 13 žáků. V průběhu prvního roku začal více mluvit, protože se dle jeho slov nemusel bát, že se mu budeme smát. Občas jsme si vyjasňovali, co chtěl vůbec říct, osvědčila se věta „Promiň já se zamyslela, mohl by si mi zopakovat co si řekl.“ Vzhledem

k tomu, že Karlovi mělo být v září 18 let proběhlo na konci školního roku jednání se sociální pracovníci, zda bude Karel ve studiu pokračovat. Matka požadovala jeho návrat domů, vzhledem k tomu, že jsme zde měli Karlovu sestru, kterou matka ve 3 čtvrtletí třetího ročníku odhlásila ze studia a následně nechala omezit její svéprávnost, měl Karel obavu, že tak dopadne taky. Ve škole se mu líbilo, byl zde spokojený, postupně začal spolužákům důvěřovat a mluvit s nimi o tom co ho trápí. Neuměl si představit návrat domů. Byl vychován dle pravidel majoritní společnosti. Nelíbí se mu, že v místě bydliště matky je nepořádek, matka si neustále půjčuje peníze, přesto stále žádné nemá. V září Karel nastoupil do druhého ročníku, do oboru zahradnické práce. Po rozhovoru se sociální pracovníci bylo s Dětským domovem domluveno uzavření smlouvy po dovršení Karlovi plnoletosti, bohužel dětský domov nechtěl mít klienty na smlouvu a snažil se jich zbavit. V prosinci Karla vyloučili za krádež a agresivitu. Tvrdil, že nic neukradl a že vychovatelky lžou, což se za nějakou dobu potvrdilo. Karla se podařilo umístit do blízkého města do Domu na půl cesty. Na Vánoce odjel Karel domů s tím, že po novém roce už bude bydlet v novém bydlišti. Matka nechtěla Karla pustit a ten nakonec z domu utekl a nastěhoval se Do domu na půl cesty. Vzhledem k tomu, že odešel od matky pouze s igelitkou, pomáhala mu vedoucí domu na půl cesty se zažádáním o dávky hmotné nouze. Pomohla mu přes charitu sehnat oblečení a zpočátku mu z potravinové banky zajistila potraviny. Vždy bylo nutné Karlovi přesně říct co má požadovat a zpočátku vedoucí volala i na Úřad práce, že tam Karel přijde. V začátcích jsme si často volali a informovali se o situaci ohledně situace, co která musí zařídit, popř. Karlovi připomenout. Na prázdniny po skončení druhého ročníku sehnala Karlovi brigádu. Karel nepije a nekouří. Ve třetím ročníku se snažil Karel žít samostatně. Dovedl si vyprat, uvařit lehké jídlo. Neustále měl a má problém s penězi. Nezná jejich hodnotu. Pokud má peníze koupí si na co má chuť a nepřemýšlí o tom, že by si měl něco ušetřit. Sam Karel o tomto problému ví a v rámci svého sebehodnocení ho uvádí jako věc, na které musí pracovat, bohužel se mu to stále nedaří. V letošním školním roce ukončil studium závěrečnou zkouškou, kdy prospěl. V současné době je od 1.7 ubytován v podporovaném bydlení a snaží se získat práci a postupně se bude učit hospodařit s penězi. Jeho cílem je mít normální rodinu. Domů k matce se vrátit nechce, nechce se s ní ani vidět, nemá k ní žádnou citovou vazbu.

Práce s Karlem

Karel neumí číst, píše pomalu, písmo je kostrbaté, plete si písmenka, nerozlišuje měkké tvrdé slabiky, počítá pomalu. Pokud mluví rychle, komolí slova, nevyslovuje správně měkké tvrdé souhlásky. Plete si význam slov (kořeny x koření). V případě Karla bylo nutné pracovat na jeho osamostatnění. Učil se číst, nejprve jednoduché texty, ve třetím ročníku přečetl Deník poseroutky a byl šťastný, že umí číst. Po příchodu na učiliště nechtěl číst, styděl se, že mu to nejde, tvrdil že to nebude nikdy potřebovat. Vzhledem k tomu, že žije sám a musí si uvařit zjistil, že čtení potřebuje, vysvětlili jsme si, že si potřebuje přečíst které potraviny si musí koupit, aby si mohl uvařit, přečíst si návod, jak jídlo uvařit. Obdobná situace byla i s počty, musí si umět spočítat kolik může utratit. Zjistil, že škola je k něčemu. Karel je komunikativní veselý, kamarádský, snaží se spolužákům pomoci. Se svou situací se spolužákům netají. Pokud má pocit, že je úkol nad jeho síly nejprve odmílá, nakonec řekne že je pravda že se to musí naučit, že už ví, že když řekneme že to potřebuje je to tak. Manuálně je zručný, pracovitý, proto ho mrzí že nemůže najít práci jen proto, že je „Rom a neumí se tak moc vyjadřovat“. Co se týká mimoškolních aktivit rád tancuje, zpívá.

Zdeněk

Zdeněk byl žákem učebního oboru zahradnické práce. Od 4 let byl v dětském domově nejprve se svým bratrem, který je těžký autista má středně těžkou mentální retardaci, když ho přestali v dětském domově zvládat, byl nejprve umístěn do psychiatrické nemocnice a odtud do následné péče. Víc o něm Zdeněk neví. Matka se o děti nestarala, nezvládala jejich výchovu. Od 12 let byl Zdeněk umístěn do Dětského domova se školou. Tady se seznámil s Karlem, který mu vždy pomohl, když si Zdeněk nevěděl s něčím rady. Zdeněk nastoupil na naši školu do učebního oboru zámečnický. Byl ubytován na domově mládeže. Na pokoji byl s Karlem. Na domově mládeže s nikým moc nemluvil, kromě Karla, neodpovídal na pozdrav, po areálu chodil v bundě s kapucí, kterou měl posunutou tak, aby mu nebylo vidět do obličeje. Ve třídě nemluvil. Tvářil se že tam ani není. Nechtěl si zapisovat látku, že to nemá cenu, zjistilo se, že Zdeněk při psaní nerozděluje slova. Psal pouze velká tiskací písmena v řadě za sebou, a tudíž nevěděl co si zapsal. Zdeněk je levák, v rámci odborného výcviku nebyl schopen uzpůsobit pracovní postup a používání pomůcek své levorukosti a ani vyučující, přestože se snažil to nedokázal. Zdeněk je

manuálně velmi málo zručný. V listopadu přestoupil spolu s Karlem na učební obor zahradník. Do druhého ročníku byl převeden také pod zahradnické práce. Po dovršení 18 let podepsal smlouvu s dětským domovem, v průběhu druhého ročníku mu byl pobyt ukončen. Dětský domov se školou nás neupozornil že je Zdeněk v péči psychiatra. Zdeněk Byl umístěn do Domu na půl cesty, kde se chytil kamarádů, nerespektoval pravidla Domova a byl vyloučen s tím, že má v Praze matku, která se o něj postará. Vedoucí Domu na půl cesty zařídila Zdeňkovi vyšetření na psychiatrii, které odmítl. Zajistila Zdeňkovi kontakt s matkou, ta se však odmítla o Zdeňka postarat s tím, že to že je jeho matka nic neznamená, že s ním nechce žít a ať si jde kam chce. Zdeněk zůstal na ulici. Nastoupil do třetího ročníku, přes týden byl ubytován na domově mládeže přes víkend mu kurátorka zajistila bydlení na ubytovně, bohužel pokaždé na jiné. Přes víkend byl často pod vlivem alkoholu a často byl hospitalizován. Na Domově mládeže s ním v tomto ohledu nebyl problém. V říjnu přišla další vlna distanční výuky, Zdeněk nevěděl, kde bude a co bude dál a pokusil se pořezat sklem, vzhledem k tomu, že jsme měli podezření, že Zdeněk není psychicky v pořádku již před tímto incidentem a kurátorka nevěděla co s ním. Sepsali jsme zápis, kde jsme popsali, co se stalo a kurátorka ho doprovodila na středisko krizové intervence v Praze Bohnicích, kde byl hospitalizován. Po propuštění byl opět ubytován na ubytovně. Po skončení distanční výuky bylo vidět že je Zdeněk rád, že může být tady. Už v měsíci březnu využíval možností individuálních konzultací. Občas něco řekl, takže jsme se postupně dozvěděli, že neví, co bude dál, bojí se budoucnosti. Došlo ke změně kurátora. Nový kurátor byl více iniciativní a díky tomu jsme zjistili, že David měl mít po propuštění z nemocnice pravidelné konzultace u psychiatra. Vzhledem k tomu, že Zdeněk je velmi nesamostatný, potřeboval, aby ho vždy někdo doprovodil, řešil věci za něj, byla jsem tou osobou v rámci jeho pobytu v Sedlčanech já. Doprovázela jsem ho na Úřad práce, objednala ho na konzultaci k psychiatrovi, kam jsem ho doprovodila. Přestože nejsem rodinný příslušník ani opatrovník, z hlediska zákona jsem pro Zdeňka nic, nikdo se nepozastavoval že jsem „jen učitelka“. Spíš se divili, proč to dělám. Byla jsem si vědoma, že Zdeněk to sám nezvládne a bohužel nemá nikoho kdo by mu pomohl. Po návštěvě u psychiatra byl závěr, že Zdeněk není schopen díky dlouhodobé institucionalizované péči a díky svému znevýhodnění (lehká mentální retardace, porucha autistického spektra) žít a rozhodovat o sobě samostatně, i v běžných situacích jako je koupení jídla, potřebuje mentoring. Výrazné jsou projevy citové deprivace a trpí posttraumatickou stresovou poruchu díky sexuálnímu zneužívání v období kdy byl na ulici, jeho užívání alkoholu je

sekundárním projevem panické úzkosti. V květnu jsme řešili, že Zdeněk bude na naší škole končit. Opět došlo ke změně kurátorky, která si moc nevěděla rady, trvalo jí, než sepsala a podala návrh k soudu na omezení svéprávnosti a Zdeněk byl čím dál více frustrovaný. Na konci května byl na kontrole u psychiatra a byla mu navržena hospitalizace. Dnem vydání vysvědčení přestal být žákem školy, vše měla řešit kurátorka, která ho má na starosti. Ve středu 2.6. Zdeněka kurátorka doprovodila do psychiatrické nemocnice, kde čekala před budovou a Zdeněk si měl vše řešit sám, dopadlo to tak, že podepsal revers. Vrátil se do Sedlčan, kde 3.6. vykonal praktickou zkoušku, po jejím skončení mě poprosil, že už nemůže, že jak jsme se bavili, že někdy když jsou lidé na ulici, tak „nechtěj bejt, a tak on taky nechce bejt“. Domluvila jsme se s ním, ať vydrží, že zkusím zjistit co se dá. Kurátorka mi telefon nebrala, takže mi nakonec nezbylo nic jiného než Zdeněka do Prahy do nemocnice doprovodit. Opět nastala situace, že přestože jsem „cizí člověk“ řešila jsem s lékaři co dál. Zdeněk souhlasil s hospitalizací, byla tam intoxikace léky, záchvat panické úzkosti, dlouhodobé vyčerpání organismu atd. Na oddělení akutní péče byl měsíc. Od 12.7. je na oddělení následné péče. Díky posudkům z psychiatrie je podán u soudu návrh na omezení svéprávnosti a umístění do následného zařízení. V tomto případě jsem si vědoma, že jsem řešila záležitosti nad rámec svých povinností, ale řešila jsem zásadní pedagogické dilema pracovat v rámci svých možností a pravomocí v souladu s náplní své práce anebo pracovat nad rámec a pomoci chlapci, který to potřebuje, protože si sám neporadí. Zdeněk vykonal zatím pouze praktickou závěrečnou zkoušku, na ústní by se měl dostavit v září. Na dotaz, co by si v životě přál, jak si představuje svůj život dál, řekl že neví. Rodinu nechce, nemá to cenu, protože ho „každý stejně zradí a podrazí“ já prý ne, protože jsem učitelka „a jsem jiná, asi ne normální“.

Práce se Zdeněkem

Zdeněk komunikuje minimálně, používá jednoduché výrazové prostředky, jeho řeč je chudá monotónní, tichá. Má problémy s výslovností a s formulací vět. Při řeči se dívá na zem, neudrží oční kontakt. Jeho psaný projev je nevyhovující. Píše pouze písmena do řádky. Pokud dostane tištěné poznámky má problém s pochopením textu. Vyhovuje mu látka slyšet. Matematické dovednosti na střední úrovni. Pokyny potřebuje jednoduché, zadání potřebuje v průběhu práce opakovat. Důležitá je zpětná vazba, pochvala. Zdeněk je emočně plochý. Jediná emoce, kterou dokáže dát najevo je zlost. Sám Zdeněk říká, že

nemá rád lidi, že se jich bojí. Při práci se Zdeňkem bylo nutné udržovat odstup, neměl rád, když stál někdo přímo proti němu, bylo lepší, aby byl natočen mírně bokem. V průběhu studia začal více komunikovat, ale stále to byla podprůměrná komunikace. Vždy potřeboval znát strukturu hodiny, popř. výukového dne na odborném výcviku. Na odborném výcviku vydržel celý den pracovat sám, dokonce mu to vyhovovalo. Stačilo mu být na okraji skupiny, pouze jako tichý pozorovatel. Zdeněk rád poslouchal hudbu, zejména při práci.

Pavel

Pavel má dva starší sourozence. Matka je v invalidním důchodě. Otec pracuje dlouhodobě v zahraničí. Domů jezdí 1 měsíčně na prodloužený víkend. Pavel má poruchu autistického spektra. Chodil na Waldorfskou školu. Na naši školu chtěl jít. Baví ho příroda, proto si vybral učební obor zahradník. Pavel je komunikativní, veselý, otevřený. Občas má problém, co je vhodné říkat a co ne, prozradí na sebe vše. Spíše si rozumí s děvčaty.

Největším problémem po přestupu na naši, školu bylo zvládnutí časové dotace vyučovací hodiny. Než se Pavel zorganizoval a mohl začít pracovat byla hodina v půlce. Bylo třeba ho upozorňovat že hodina začala, je třeba pracovat. Pokud jsem vydala pokyn připravte si sešity, skoro vzápětí jsem říkala ty také Pavle. V listopadu už hlásil já si také vyndám sešit a začnu pracovat. Občas se „ztrácel ve svém světě“ bylo nutno připomínat že pracujeme. Zároveň dovedl Pavel překvapit rozsahem znalostí v některé oblasti a zároveň neznalostí v jiné oblasti. Pavel zavedl do naší třídy zvyk ze své předchozí školy, a to popřát si dobré ráno a úspěšný den.

Práce s Pavlem

Pavel má problém se psaným textem. Nechápe jeho obsah. Prý mu obsah sdělení ruší písmenka, že je každé jiné. Jako ostatní žáci dostával tištěnou přípravu, ale mohl dostávat přípravu oboru H. Doma mu sourozenci nebo matka přípravu namluvili na diktafon, popř mu jí četli, aby si zapamatoval rámcově co v ní je. Tyto informace dokázal propojovat, takže si učivo pamatoval dlouho. Jeho písmo bylo velmi dětské. Při písemném zkoušení měl problém se soustředěním se na text. Jednou Pavel poprosil, jestli by nemohl mít při písemné zkoušce sluchátka, že by rád poslouchal hudbu, že mu to pomáhá soustředit se,

ostatní to chtěli zkusit také, psali jsem jen menší písemnou práci, tak jsem souhlasila. Pavel pustil klavírní meditační hudbu, výsledek mě překvapil, žáci pracovali soustředěně, jako by jejich práce získala rytmus. Tím že byla potichu a beze slov nerušila. Následující hodinu jsme v rámci zpětné vazby řešili, že žáci nemají rádi ticho na práci, jsou zvyklí na určitou úroveň ruchu a pokud píšou písemnou práci a má být ticho, znervózňuje je, něco je nutí se vrtět. Bohužel potom došlo k uzavření škol a já neměla možnost tuto metodu zkusit častěji, jestli by fungovala i v jiné třídě, popř i dlouhodoběji a jaké by měla výsledky.

Pavel vykonal závěrečné zkoušky, kdy uspěl a nyní pracuje jako zedník. Přírodu má prý rád, ale peníze jsou potřeba více. Z mimoškolních aktivit ho baví hraní her na počítači, a v současné době přítelkyně.

Petr

Petr byl na naší škole již dříve. Byl žákem učebního oboru cukrář. Byl ohrožen školní neúspěšností, nakonec studium ukončil s tím, že kamarádi říkali, že v Praze se dají peníze vydělat lehce a rychle. Nakonec zjistil že to tak není, a podal si na doporučení ředitele školy přihlášku na učební obor zahradník. Petr žije sám s matkou. Matka je sociálně slabá o rodinu se spíše starala babička. Otec rodinu opustil brzy po narození Petra, byl to alkoholik. Petr nastoupil na učební obor zahradník v roce 2018, výsledky jeho studia byly nedostatečné, proto na konci prvního ročníku zažádal o přestup na učební obor zahradnické práce.

Práce s Petrem

Petr je velmi dobrý čtenář. Má problémy s krátkodobou pamětí. Problém má se psaním. Jeho písmo je nečitelné, má těžkou ruku. Při psaní proto používal notebook. Problémem při Petrovu studiu se ukázala jeho neorganizovanost. Zapomínal sešity, často zaspával, zápisky si zapomínal tisknout, nebo si je zapomněl uložit, zapomněl, kam si je uložil atd. Tištěné nemělo cenu mu dávat, okamžitě je ztratil. Na odborném výcviku dokázal propojit odborné poznatky z teorie s těmi z odborného výcviku. Mluvil potichu, nevěřil si, bál se, že to bude špatně a udělá ze sebe hlupáka. Petr poprvé opouštěl školu, jako žák, který pravidelně užívá alkohol a marihuanu. Při zažádání o znovupřijetí byl upozorněn, že je zde dobrovolně a pokud nebude respektovat pravidla, skončí. Petr byl mou oporou při motivaci

proč chodit do školy, učit se, spolužákům říkal ať jsou rádi, že jsou ve škole a že se mají učit jinak se neužíví, Byl schopen sebereflexe v této oblasti a vzhledem k tomu, že se musel postupně starat i o matku, dokázal spolužákům říct, jak je běžný život složitý. Zároveň byl nucen řešit problémy, které udělal, když byl na škole poprvé. Jako je brání si úvěru, neplacení závazků. V současné době se spolu s opatrovnící matky snaží dostat svou finanční situaci pod kontrolu. Žádá o splátkový kalendář. Z mimoškolních aktivit ho baví hudba, kamarádi, jinak nic moc nestíhá, než uvaří jídlo, uklidí je konec dne.

Tomáš

Tomáš má dva mladší sourozence. Byl předčasně narozen. Pochází z nepodnětného prostředí. Rodina patří mezi sociálně slabé. Vzhledem k postižení Tomáše by byla vhodná intenzivnější péče, kdy by měl možnost dosáhnout lepších výsledků. Rodiče zpočátku Tomáše doprovázeli do školy, vše za něj řešili. Tomáš byl přijat v roce 2018 do učebního oboru zahradník. Po ukončení prvního ročníku zažádal o přestup na učební obor E-zahradnické práce. Tomáš mluví potichu a nerad: Je dalším žákem ve třídě, který je na okraji skupiny a je jen jejím tichým pozorovatelem. Podle matky se Tomášovi ve škole líbí, rád do ní chodí. Tomáš chodil na pravidelné konzultace i v období distanční výuky. Na naší škole začala studovat i Tomášova sestra Lucie. Rodiče měli zpočátku tendenci delegovat Lucii, aby řešila vše, co se týká Tomáše. S rodiči jsme se domluvili že by to bylo kontraproduktivní a Tomáš je dost velký, aby se učil samostatnosti. Vzhledem k tomu, že Tomáš věděl, co může očekávat pomalu se začal osamostatňovat. Bohužel jsme moc nepostoupili vzhledem k dlouhodobé distanční výuce.

Práce s Tomášem

Tomáš moc nekomunikuje. Na otázku stíháš si dělat zápisky kývne že ano a při kontrole jsem většinou zjistila, že text nedává smysl, že píše, jak ho to napadne. Ani s ostatními vyučujícími nekomunikoval. Ve třídě se neprojevoval. Na odborném výcviku patřil mezi nejslabší žáky. Odborné činnosti mu moc nešli. Nemá moc síly, jeho myšlení je rigidní. Pokud mu vyučující řekne tady pracuj, klidně tam vydrží celý den Zvláštní byl i jeho styl chůze, kdy měl ruce podél těla a nehýbal s nimi. Má problém s koordinací pohybů. Nemá rád hluk. Rodičům bylo doporučeno vyšetření u odborníků, které za celou dobu studia

nezařídili. Z mimoškolních aktivit ho baví pracovat na zahradě, hlavně pozorovat přírodu. Otec to charakterizoval že syn chodí po zahradě a kouká, chvíli dolů, potom pozoruje mraky a zase dolů a nic.

V průběhu 3 let, po které jsem pracovala s uvedenými žáky byla dlouhodobá distanční výuka. Na tyto žáky to měklo spíše negativní dopady. Všichni žáci jsou žáci ze sociálně slabých rodin, kromě Pavla, ten sice měl přístup k internetu, ale zase se nedokázal zorganizovat tak, aby se zvládl přihlásit a začít pracovat. Jakmile se dostal k počítači spíše hrál hry a nic nedělal. Po domluvě s matkou jsme Pavla také vedli jako žáka bez možnosti připojení k internetu. Tito žáci si pro materiály chodili, nebo jim byly zasílány. Bohužel žáci uvedeni v mé práci mají problém s porozuměním textu u Zdeňka jsme nevěděli, kde je. U Petra byl problém se sebeorganizací, neustále sliboval že si přijde a nakonec nic. Proto jakmile to situace dovolila měli žáci povinné konzultace 1na 1, kdy probírali nejen učivo odborného výcviku, ale zároveň měli i konzultaci z teoretické výuky.

Největším problémem byla jejich sebeorganizace, organizace času. Tím že mají nízkou nebo žádnou čtenářskou gramotnost nedokázali učivo pochopit. Při konzultacích si vedli nesrovnatelně lépe.

Michal

Michal je žák prvního ročníku, oboru zahradník. Mám ho na odborné předměty a jsme v kontaktu i v rámci výkonu metodika prevence. Michal je od 13 let uživatelem marihuany, kompenzoval tím své pocity úzkosti a depresivní stavy. Michal má ADHD. Michal má 1staršího a 1 mladšího sourozence. Otec rodinu opustil, matka výchovu synů nezvládala a dala je na výchovu k babičce. Michal je velmi impulzivní, z domova zvyklý že pokud je slovně agresivní babička ustoupí. V rámci našich konzultací mu byl vysvětlen systém dodržování pravidel. Podle našich rozhovorů v rámci zvládnání adaptace po Covidu 19, jsme se dostali k tomu, že na naší škole se mu líbí, je rád že ví, co se děje, co se od něj očekává. Líbí se mu pohodová atmosféra, zároveň oceňuje jasně daná pravidla. Víme, že s ním bude ještě dost věcí k řešení a podporuje to závěry mých zjištění, že existují možnosti pedagogického působení na zlepšení výsledků a sociálních dovedností žáků a výraznou roli v ní má osobnost učitele a prostředky, které k tomu používá.

Třída C

V prvním ročníku byla třída složena z 11 žáků učebního oboru opravář zemědělských strojů, 12 žáků zámečnick (v listopadu 2 žáci přestoupili na učební obor zahradník, na konci roku 2 žáci zažádali o opakování ročníku). Jedná se o třídu, která je spíše zaměřená na výkon. Tím, že je složená ze samých chlapců je zde více konkurenčních bojů. Třída je hlučnější. V této třídě je důležité jasné stanovení pravidel a jejich vyžadování. Učitel s malou autoritou nebo liberálním vedením by nemohl splnit cíle vzdělávání. Potřebují vedení a učitele s přirozenou autoritou.

Velmi dobrou motivací byla práce v odborném výcviku. Žáci zjistili, že pokud se chtějí dostat na lepší pracoviště, musí být šikovní. Na odborném výcviku byli v areálu pouze v prvním ročníku a pokud měli dostatek podnětů pracovali dobře. Pokud se nudili, zlobili, Od druhého ročníku byli na pracovištích. Zjistili, že k praktickým dovednostem potřebují také teoretické znalosti. Velmi dobrou strategii volila kolegyně při motivaci žáka, který byl v ostatních předmětech průměrný, na odborném výcviku nadprůměrný, jen v anglickém jazyce propadal. Na můj dotaz, proč se nesnaží. Řekl, že mu to nikdy nešlo, učitelka na základce mu dávala čtyřku, jen proto že nezlobí a dává pokoj. Vyučující využila toho, měli doma hospodářství. Míla jezdil po poli traktorem i když si řidičský průkaz měl teprve dělat. Bavila ho technika, a tak dostal za úkol popsat základní části traktoru anglicky. Poté mu přinesla prospekty na nový kombajn opět v angličtině. Míla pochopil, že jazyk se občas hodí. Ne že by exceloval, ale nepropadal. V současné době si dodělává maturitu.

11 Závěr

Tématem mé diplomové práce byli: Možnosti pedagogického působení na zlepšení výkonů a sociálních dovedností žáků SOU. Teoretická část se zabývá edukačním prostředím, definicí, co je to sociální klima, zabývá se rolí třídního učitele a učitele.

V další části řeší prostředky, kterými může učitel působit na žáka, hodnocením, formami a metodami práce s žáky. Práce se zabývá významem klíčových kompetencí a funkční gramotností při vzdělávání žáků SOU. Empirická část je stavěna na výzkumu, který byl koncipován jako intenzivní kvalitativní sonda. Sběr dat probíhal formou pozorování a doplňujících rozhovorů. Cílem práce bylo zmapovat možnosti působení na zlepšení výkonů a sociálních dovedností žáků SOU. Z výzkumu vyplynulo že existuje dostatečné množství způsobů, kterými lze zvyšovat výkony a zlepšovat dovednosti žáků SOU. Od edukačního (pracovního) prostředí, které podporuje osobnostní rozvoj žáka za tím zvyšují jeho výkony a dovednosti, přes roli třídního učitele, učitele až po prostředky, kterými může na žáky působit. Na otázku, jaký je význam učitele při vzdělávání žáků, výzkum odpověděl že velký. Letošní školní rok, naplno ukázal význam učitele, že učitel není pouze tím, kdo informace předkládá, ale i tím kdo je pomáhá žákům uchopit, pochopit, zařadit do systému a umět použít. Učitel svým přístupem, volbou prostředků, jako je metoda výuky, způsobem působení, hodnocením, pozitivní motivací, zvyšuje motivovanost žáků k činnosti a tím i zlepšení jejich výkonů a sociálních dovedností žáků. Významným faktorem je naplňování klíčových kompetencí a tím i vytváření funkční gramotnosti žáků.

V současné době je v odborném školství kladen důraz nejen na rozvoj odborných kompetencí, ale i na rozvoj klíčových kompetencí, které můžeme definovat jako předpoklady k jednání, nebo též dovednosti pro život (life skills) či transkurikulární dovednosti. Mluví se o vzdělání pro konkurenceschopnost. Jejich obsahem jsou dovednosti, které by žák měl mít, aby uspěl na trhu práce, byl schopný reagovat na jeho měnící se požadavky. Naplněním obsahu klíčových kompetencí, dochází k rozvoji osobnosti žáka a tím ke zlepšení jeho výkonů a sociálních dovedností.

12 Seznam literatury

- BELZ, Horst, SIEGRIST, Marko. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. přeložila Dana Lisá. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. přeložil Oldřich Selucký, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2 vydání, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3672-737
- ČECHOVÁ, Barbara. a kol. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: Reprint, 2006. ISBN 80-86910-53-9.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost-proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5
- DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie, *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-6191-6
- GAVORA, Peter. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, roč. LII, r. 2002, č.2, s. 171-181. ISBN 0031-3815
- GILNEROVÁ, Ilona., KREJČÍKOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9
- GRASHA, A. F.. *Teaching with Style*. San Bernardino: Alliance Publisher 2002. ISBN 0-6745071-1-0
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2 přepracované. a doplněné vydání, Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladat. CERM, 1996. ISBN 80-858-6794-X

- KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7435-22-01
- MÁLKOVÁ, SEIDLOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2 doplň. a přepracované. vydání, Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4
- MLÁDKOVÁ, Ludmila, JEDINÁK, Petr a kol. *Management*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-230-1
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-58498-27-8
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. 2 přepracované. a rozšířené. vydání, Praha: Institut sociálních věcí, 1997. ISBN 80-85866-23-4
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. přepracované a rozšířené. vydání, Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 3. aktuální. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7

STRAUSS Anselm., CORBINOVÁ Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Asis Publishing AISIS s.r.o., 2006. ISBN 80-239-4908-X

VALENTA, Milan, MORÁVKOVÁ, KREJČOVÁ, Lenka, HLEBOVÁ, Bibiana. *Znevýhodněný žák, deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1452-8

VALIŠOVÁ, Alena., KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3357-9

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem, co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 80-7290-077-3

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0

ZÍKOVÁ, Tereza a kol.. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. ISBN 978-80-261-0054-6

Internetové a jiné zdroje

FRYČ, Jindřich a kol.. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. [online]. 2020. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020-10-20 [cit. 2020-03-15]. ISSN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

HERMOCHOVÁ, Soňa,. *Jak být dobrý třídní učitel. Metodický portál: články* [online]. 2010, [cit. 2021-06-05]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf

HUDECOVÁ, Dagmar, 2004. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*. [online]. 3/2004 [cit. 2020-05-22]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1809>

- KREJČOVÁ, Lenka, 2009. Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia pedagogica*. [online]. roč. 14, č. 2 [cit. 2020-05-20]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/86/189>
- LUKAS Josef a Kateřina LOJDOVÁ, 2018. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika* [online]. roč. 68, č. 2 [cit. 2020-01-06]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11887>
- MAREŠ Jiří a Peter GAVORA, 2004. Interpersonální styl učitelů: Teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*. [online]. 2/2004 [cit. 2020-06-04]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1797>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 41-52-H/01 Zahradník*. [online]. 2020 [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/41-52-H01_Zahradnik_2020_zari_rev.pdf
- Projekt modernizace odborného vzdělávání. *Portfolio dovedností žáka jako nástroj lepšího vstupu absolventů na trh práce* [online]. 2020 [cit. 2020-05-17] Praha: Národní pedagogický institut České republiky. iMetodika. Dostupné z: <http://imetodika.cz/portfolio-zaka.html>.