

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Institut mezioborových studií Brno

Charakteristika učitele a vyučovací proces

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce :

PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Vypracoval :

Chrastil Roman

Brno 2006

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně s použitím informačních zdrojů uvedených v seznamu literatury a poznámkách pod čarou.

.....

podpis

**Tímto děkuji PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za odborné vedení této práce,
rady a připomínky k tématu.**

OBSAH

ÚVOD	4
1. OSOBNOST PEDAGOGA	5
1.1 <i>Definice pojmu osobnost</i>	
<i>z psychologického a pedagogického pohledu</i>	<i>5</i>
1.2 <i>Autorita pedagoga z pohledu pedagogiky</i>	<i>6</i>
1.3 <i>Základní kvality a vlastnosti pedagogovy osobnosti</i>	<i>7</i>
1.4 <i>Typologie učitele</i>	<i>13</i>
2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	18
3. PŘÍPRAVA UČITELE NA VYUČOVÁNÍ	21
4. VYUČOVACÍ HODINA	28
4.1 <i>Struktura vyučovací hodiny</i>	<i>28</i>
4.2 <i>Typy vyučovacích hodin</i>	<i>29</i>
4.3 <i>Vyučovací prostředky</i>	<i>30</i>
5. AKTIVIZUJÍCÍ METODY VE VÝUCE	32
5.1 <i>Metody diskusí</i>	<i>34</i>
5.2 <i>Metody heuristické</i>	<i>34</i>
5.3 <i>Metody situační</i>	<i>36</i>
5.4 <i>Metody inscenační</i>	<i>36</i>
5.5 <i>Didaktické hry</i>	<i>37</i>
6. PRAKTICKÁ ČÁST – PŘÍRODOVĚDA	38
6.1 <i>Metodická příprava na vycházku</i>	<i>38</i>
6.2 <i>Vlastní vycházka</i>	<i>38</i>
6.3 <i>Vlastní organizace vycházky</i>	<i>39</i>
6.4 <i>Trasa vycházky</i>	<i>39</i>
ZÁVĚR	42
RESUMÉ	45
ANOTACE	46
SEZNAM LITERATURY	47
PŘÍLOHA	48

Úvod

Za téma svojí práce jsem si zvolil charakteristiku učitele a vyučovací proces. Na učiteli se žádá schopnost vyučovatelská, aby znal, mohl a chtěl vyučovati. Jinými slovy aby sám znal to, čemu má jiné vyučovati, aby tomu co zná a může vyučovati, také chtěl vyučovati a aby se touto formou aktivně podílel na vytváření toho podstatného a tou je osobnost svých žáků. Proč právě osobnost je tím hlavním a neodmyslitelně podstatným prvkem člověka? Osobností se nerodíme, ale osobností se stáváme v průběhu svého života, kde se pod svými a jinými vlivy utváříme v lidskou bytost. Pevně věřím, že právě výchova a komplexní edukace klade značný význam na rozvoj osobnosti a právě z tohoto hlediska dávám značný důraz na cílevědomou řízenou činnost učitele ve vlastním vyučovacím procesu. Z toho hlediska se oprávněně domnívám, že učitelství patří mezi nejdůležitější a nejnáročnější povolání na světě.

Cílem mé práce je poukázání na typy učitelů a jejich styl výuky, který je součástí výchovně vzdělávacího procesu, kde se pak pod vlivem těchto skutečností formuje osobnost žáka. Za svoji domněnku považuji, že typ učitele *autoritativní* je sice detailně zaměřen, má vše promyšleno do podrobností, ale vztah k žákovi je zpravidla opomíjen (chybí humor, laskavost, komunikace aj.). Na druhé straně typ *sociální* vzbuzuje u žáků samostatnost, odpovědnost, aktivitu, ponechává jim větší míru volnosti, pozornější, komunikativnější a vychází žákům vstříc.

Svojí práci jsem si rozdělil na část teoretickou, kde se zaměřuji na osobnost učitele, jeho přípravu na vyučování a aktivizující metody ve výuce, které působí na vytváření osobnosti žáka. Další část je praktická a pojednává o přírodovědné části, kde se žáci seznamují s lokalitami po okolí řeky Svratky Brněnské přehrady. Hlavním výchovně vzdělávacím cílem je praktická ukázka proměny přírody v jednom ročním období a její interakce na osobnost člověka.

„Necht' učitel ovládá vyučování. Necht' má schopnosti vyučovatelské. Necht' má učitel vřelý zájem o vyučování. Necht' nezná nečinnosti a nechuti. Necht' je učitel zběhlý ve vyučování. Necht' je učený.“

J.A.KOMENSKÝ

1. OSOBNOST PEDAGOGA

1.1 Definice pojmu osobnost z psychologického a pedagogického pohledu

Osobnost je organizovaný a integrovaný systém duševního života člověka, v němž je integrovaná biologická, sociální a psychologická stránka jeho existence v dynamickou strukturu individuálních rysů, která je vlastní pouze jednomu člověku a kterou se odlišuje od ostatních. Osobnost člověka se utváří během celého života. Člověk se osobností nerodí. Na svět přichází jako biologická jednotka INDIVIDUM, která je relativně izolována od svého sociálního prostředí. Z individua se stává OSOBNOST během jeho vrůstání do společnosti v procesu zvaném socializace.

Z psychologického hlediska existuje velké množství psychologických modelů a definic, které se zaměřují na strukturu osobnosti, její formování a utváření během celého života, sledující projevy v chování člověka, individuální odlišnosti mezi jedinci navzájem aj. Pojem osobnost, která bývá nejčastěji v psychologickém pojetí definována jako „*celek duševního života*“, má svůj původ ve slově persona, což původně znamenalo masku pro boha podsvětí, později stálý typ, charakter, role.“¹ Pedagogický slovník ² přichází s definicí, která charakterizuje osobnost „*jako každého člověka s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic*.“ Podle Jana Čápa³ označuje termín osobnost zpravidla dva vzájemně spjaté momenty:

1. souhrn, ucelenost a určité uspořádání jednotlivých psychických jevů v určitém člověku,
2. odlišnost jedince od ostatních lidí, jedinečnost jeho psychických znaků.

V pedagogickém *pojetí* je osobnost chápána z pohledu celoživotního, všestranného a harmonického rozvoje, který se uskutečňuje prostřednictvím *výchovy a komplexní edukace*. Kromě rodiny, která se na formování osobnosti podílí největší měrou a je pro jedince určitým modelem k napodobení a identifikaci, ať již ve formě vědomé či nevědomé roviny, hraje v tomto procesu také podstatnou roli působení školy jako celku a to zejména jednotlivých učitelských osobností. Pedagogova osobnost se vztahuje k základní kategorii pedagogické teorie, protože vliv pedagogických, odborných a morálních kvalit může pozitivně ovlivnit průběh i konečný výsledek výchovně–

¹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, s.r.o., 2004, s. 379.

² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, s.r.o., 2003, s. 148.

³ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : UK, 1993, s. 75.

vzdělávacího procesu. Určité hypotézy významných pedagogů poukazovaly na to, že žakovu osobnost lze právě formovat působením skutečné učitelovy osobnosti.

Každý člověk je ve svém vývoji ovlivněn třemi základními faktory, které se vzájemně prolínají a vytváří specifickou individualitu daného jedince. Osobnostní profil každého člověka je v jakémkoli okamžiku života výsledkem působení dědičných faktorů, výchovy a sociálního a materiálního prostředí. Uvedené determinanty pak vytvářejí specifické vlastnosti, reakce, názory a postoje každého člověka.

Tyto vzájemné odlišnosti u lidí se odráží i v rozmanitých typech učitelských osobností, pro něž je společný souhrn určitých vlastností, reakcí, způsobů chování, názorů a odlišné interakce a komunikace mezi učitelem a žákem.

V úvodu této kapitoly je třeba podotknout, že v průběhu práce se budou vzájemně prolínat dva pojmy, pojem pedagoga v tom nejširším slova smyslu a učitele jako hlavního aktéra ve výchovně-vzdělávacím procesu. Oba dva pojmy se nevylučují, ale spíše doplňují. Pozici pedagoga může zastávat rodič, učitel, vychovatel, lektor, kulturní pracovník a další. Jelikož je práce především zaměřena na hlavní aktéry, subjekty ve vyučování na základní škole – žáka a učitele, bude v tomto pojetí brán pedagog spíše z pozice učitele.

Pojem osobnosti učitele je hlavní náplní nauky, která se nazývá *pedeutologie*, jež v sobě zahrnuje dva přístupy. *Normativní přístup* vymezuje pozici učitele v tom nejobecnějším slova smyslu, tzn. jaký by měl učitel být, které vlastnosti a rysy v rovině pedagogicko-psychologické a odborné by jej měly charakterizovat. V tomto přístupu se zřetelně odráží ideální podoba toho, jak by měl a má učitel v optimálním případě vypadat. Naproti tomu *analytický přístup* v sobě obsahuje evaluaci konkrétních, skutečných osobnostních vlastností učitelů.

1.2 Autorita pedagoga z pohledu pedagogiky

V tom nejobecnějším pojetí lze autoritu definovat jako *vážnost, výraz výjimečného postavení jedince či instituce, které obvykle vychází ze znalostí, zkušeností a je založena na výsledcích práce.*⁴ Dále bývá autorita vymezována jako legitimní moc, v té nejjednodušší formě je autoritou myšlena fyzická moc.

Nejčastěji se rozlišuje autorita *formální* (tradiční), která je daná pozicí (místem) v hierarchickém uspořádání skupiny určené institucí. Uvedený typ autority příliš nepřihlíží k osobním kvalitám jedince. V postavení učitele se formální autorita,

⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, s.r.o., 2004, s. 66.

z pohledu verbální a nonverbální komunikace (oba typy se vzájemně prolínají), projevuje více možnými způsoby. Z hlediska verbální komunikace využívá učitel ve formální rovině rozmanité hlasové modulace, které se mohou projevovat uplatňováním sebevědomého tónu hlasu, kdy učitel udílí instrukce a pokyny ve výuce s jistotou bez zaváhání, snaží se pokládat různé typy kontrolních otázek a sleduje reakci a pohotovost dětí a tím také udržuje pozornost. Učitel by neměl příliš často dávat najevo své rozpaky, které mohou vycházet z neznalosti týkající se jeho předmětu či nezvládnutí výchovných problémů u žáku. Následkem příliš častého rozpačitého jednání ze strany učitele může docházet ke snižování jeho autority u žáků. V nonverbální komunikaci může učitel využívat proxemických parametrů k navození užší blízkosti – v této souvislosti se ale spíše jedná o určitý negativní vliv (čím blíže, tím vyšší účinek) a kontakt očí (silnějšího účinku lze dosáhnout navozením delšího pohledu).

Druhým typem je autorita *neformální*, která vyplývá ze svobodného uznání převahy jedince v některé významné oblasti a její nositel je pozitivně hodnocen. Neformální autorita může být dále vnitřně členěna na autoritu *racionální*, kterou jedinec získal proto, protože byl pro určitou funkci nejlepším kandidátem vzhledem ke svým znalostem nebo jiným odborným předpokladům a autorita *charismatická* vyplývající ze specifických, zvláštních povahových rysů jejího nositele.

V případě pedagogiky můžeme také hovořit o autoritě *osobní*, která vychází z autority neformální, je specifická pro toho daného učitele a v tom pozitivním slova smyslu se projevuje zvýšeným zájmem o práci žáka a individuálním přístupem, častými pochvalami, spravedlivých uplatňováním předem stanovených pravidel, projevováním úcty k žákům, trpělivostí, dodržováním profesionálního přístupu k učení a jeho organizaci, nezesměšňováním aj.

1.3 Základní kvality a vlastnosti pedagogovy osobnosti

Pedagog je v celém výchovně-vzdělávacím procesu důležitým činitelem, protože nese zodpovědnost za jeho efektivitu a úspěšnost. Organizuje výukový proces, předává podstatné informace žákovi, kdy žák získává vědomosti a dovednosti z daného oboru, ovlivňuje jeho myšlení, postoje, snaží se formovat žáka komplexně po stránce morální, vědomostní a sociální. Ve shodě se základními pedagogickými dokumenty navrhuje a vypracovává obsahovou stránku konkrétního předmětu a realizuje vstupní diagnózu úrovně jedinců i celé skupiny. Na základě této diagnózy určuje, které prostředky, formy

a metody do výuky aplikuje, aby bylo dosaženo nejoptimálnějšího výsledku. Širokospektrální zaměření učitele vyúsťuje v požadavek na jeho odborné i charakterové kvality, na jeho přípravu a mnohostranný rozvoj. Ideálem je přirozená autorita, které žáci věří, váží si jí a je pro ně vzorem.

Osobnost učitele v sobě vždy zahrnuje *vlastnosti obecného rázu* (jaký by měl učitel být, jaké kvality a dovednosti by jej měly v optimálním případě vzhledem k žákovi charakterizovat), *individuální vlastnosti každého učitele*, kterou jsou pro něj specificky vlastní a vycházejí z charakterových a morálních vlastností a *typologické vlastnosti*, které v obecném shrnutí vytvářejí jednotlivé typologické typy učitelů.

V řadě publikací věnovaných uvedenému tématu najdeme velké množství osobnostních profilů učitelů, které vytyčují základní kvality a vlastnosti vyhodnocující ty nejpodstatnější charakteristiky učitele ve výchovně vzdělávacím procesu z různých pohledů. Je důležité připomenout, že určitá část charakteristik je u autorů podobná a některé se překrývají. Proto na tomto místě nebudou vyčteny všechny, ale ty nejzákladnější. Přehledně podává výčet uvedených kvalit Vladimír Jůva⁵, který uvádí následující souhrn důležitých vlastností vzhledem k učiteli:

- *Pedagogova hodnotová orientace* souvisí s osobním hodnotovým žebříčkem daného učitele, který se odvíjí od výchovy a charakterových vlastností. Proto odlišnosti v hodnotových systémech lidí přináší i odlišnosti v jejich názorech a pohledech na svět. V optimálním případě by se měl učitel snažit vychovávat a vzdělávat jedince, který bude veden v důvěru ve společnost a tím se bude snažit být této společnosti nějakým způsobem prospěšný. Žák na vyšším stupni by měl být obeznámen se základními obecnými pojmy jako je humanita, demokracie, vlastenectví, hodnota a hodnotový systém atd. a na základě toho by si měl utvářet svůj názor na společnost a vztah k ní.
- *Všeobecné i odborné vzdělání pedagoga* zahrnuje kromě své specializace v určitém oboru i takový rámec vzdělání, ve kterém se bude pedagog soustředit na rozšíření svého obzoru v základních vědách, technických a uměleckých oborech, ve filozofii, politice, vědecké a kulturní oblasti a jiných oborech. Širší vzdělanostní nadhled umožňuje člověku přemýšlet ve větších souvislostech a vzájemných vazbách. Tyto zkušenosti může nadále předávat žákům.
- *Pedagogická erudice* je zejména důležitá pro učitele, neboť vzhled do tohoto oboru přináší velké množství teoretických vědomostí z oblasti pedagogiky a didaktiky a také

⁵ JŮVA, V. SEN. A JUN. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1994a.

praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky, které umožňují přenést poznatky pedagogické teorie do bezprostřední výchovné praxe. Propojení teoretické a praktické roviny je v moderní pedagogice důležitým počinem.

- *Osobnostní rysy a charakter* pedagoga vychází ze specifických a individuálních vlastností konkrétního člověka, které jsou ovlivněny mnoha faktory, které byly uvedeny v kapitole 1.1.

Pokud má být výchovně-vzdělávací proces ve vztahu k žákovi účinný, je nutné, aby docházelo u vyučujících subjektů k syntetickému propojení všech výše uvedených složek.

Z hlediska dovedností a návyků, které zabezpečují účinné pedagogické působení, hrají významnou roli zvláště tři skupiny těchto kvalit. *Komunikativní dovednosti* umožňují pedagogův kontakt s vychovávaným jedincem, neboť komunikace je základní složkou mezilidské interakce a umožňuje předávání informací prostřednictvím řeči. Pozitivní pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem zahrnuje vzájemné bližší poznání a sblížení obou aktérů, živou interakci a tím i pozitivní ovlivnění žákovy myšlení i chování. *Organizátorské dovednosti* dávají pedagogovi možnost správně řídit výchovně vzdělávací činnost, tvořivě využívat vhodných metod a prostředků a nacházet řešení i ve složitých situacích. Bez těchto dovedností bývá někdy neúspěšná i práce velmi vzdělaných a obětavých pedagogů. *Rétorické dovednosti* povyšují kulturu pedagogického působení, neboť zvyšují jeho účinnost a současně stimulují i úroveň projevů vychovávaného jedince. Tyto dovednosti nejsou samozřejmostí u každého pedagoga, ale jako každá dovednost, pokud je patřičně a náležitě rozvíjena, může být dovedena do požadované úrovně.

Kromě výše uvedených kvalit náleží k podstatným vlastnostem dobrého pedagoga: pedagogický talent, který souvisí se znalostmi pravidel komunikace s žáky a cílem se stává dosažení komunikace oboustranné, zdravé, humánní vztah k dětem, důležitá je celková kultivovanost učitele, empatie – schopnost vcítit se do žáka, porozumění a snaha pomoci, tvořivé a pružné myšlení, dobrá znalost didaktických zásad, správné metodické vedení, nadprůměrný intelekt, odolnost k náročným životním situacím, motivace pro povolání, zodpovědné jednání, pozitivní sebehodnocení, objektivita, nezaujatost, psychické a fyzické zdraví, schopnost asertivně udržovat kázeň, dobrá úroveň chování a vystupování, schopnost být hercem, diplomatem, stratégem aj.

Správný učitel by měl na žáky působit prostřednictvím osobního příkladu, který je nejučinnější. Je velice nesprávné, když učitel po žácích vyžaduje to, co sám nedodržuje či nezastává.

Soustavným získáváním a prohlubováním těchto kvalit si postupně učitel buduje přirozenou autoritu u svých žáků, která vychází z celkové osobnosti pedagoga a není jednou provždy daná. Učitel ji buduje a získává po celou dobu své učitelské praxe.

Jestliže si adept zvolil učitelskou profesi z upřímného zájmu a projevuje pozitivní vztah k dětem a mladým lidem, má jistou naději stát se dobrým pedagogem.

Kromě základních kvalit, vlastností a dovedností, které pedagoga charakterizují, je možno hovořit i dalších komponentech, které mohou, ale také nemusí působit na osobnost učitele a tím i na průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Ke zmiňovaným komponentům náleží pohlaví, věk, temperament, délka pedagogické praxe, zdravotní stav a stupeň neurotičnosti, které zde budou blíže specifikovány.

V otázce *pohlaví* se velmi často hovoří o možných odlišnostech při výuce v postojích mužů a žen. Je třeba konstatovat, že se po dlouhou dobu traduje nesprávný názor, který vychází z preference větších schopností mužů-učitelů na úkor žen-učitelek v působení na chování a kázeň žáka ve škole. Hovoří se o přirozenější mužské autoritě než o ženské. Rozdílnost pohlaví v působení na osobnost žáka není ale podstatná. Ovlivnění žáka ze strany učitele je záležitostí jeho osobnostních a charakterových kvalit, nikoliv rozdílnosti pohlaví. Současná přílišná nekázeň ve školství je probírána právě v souvislosti přílišné feminizace, která má ale své určité opodstatnění vůči malému mužskému zájmu v tom, že existují určité „mužské“ a „ženské“ profese a finanční ohodnocení se jeví pro muže v tomto oboru jako nedostatečné. Je všeobecně známé, že ženy jsou v globálu emotivnější než muži, mají vyšší schopnost empatie a pochopení vůči druhému a mateřský přístup k dětem se u nich projevuje ve větší míře než u mužů. Z tohoto důvodu mají ženy své výhradní postavení a jsou neopomenutelné zejména v mateřských školách a na I. stupních základních škol.

Z pozice *věku* se hovoří o jiném přístupu ze strany učitele mladšího a učitele staršího. Na tomto místě je třeba zahrnout jistá pro a proti vzhledem k oběma subjektům ve vyučování. U obou aktérů může být nepřeborné množství rozmanitých mezistupňů v chování, v postojích, v přístupu. Proto je velmi těžké generalizovat pozici mladšího učitele a pozici staršího učitele. Učitel mladšího věku může přistupovat k dětem demokratičtější způsobem, více se jim svým věkem může přiblížit a mít pro žáky větší

pochopení. Na druhé straně jistá nezkušenost s nekázní u žáků a celým vyučovacím procesem způsobuje nejen celkové snížení autority u žáků, ale i problémy např. v oblasti organizovanosti hodiny, struktury hodiny, volby vhodných metod, prostředků a forem ve výuce. Tato nezkušenost by s postupem délky praxe měla ubývat. Naproti tomu u staršího učitele odpadá počáteční nezkušenost jako u mladšího učitele. Na jedné straně by měl být zkušenější ve vztahu k žákovi a celému vyučovacímu procesu, na druhé straně se může stát, že starší učitel bude k proměňující se generaci žáků v otázkách chování a hodnot, nepřizpůsobivý, což bude mít za následek konfliktní situace mezi nimi. Jak již bylo naznačeno nelze striktně vymežit pozici mladšího a staršího učitele. V jejich přístupech směrem k žákovi a výchovně-vzdělávacím procesu může být ve velké míře spousta společných, ale i vzájemně odlišných přístupů.

Temperament je vrozený, geneticky podmíněný. Čtyři druhy temperamentu z pozice sangvinika, melancholika, cholerika a flegmatika se ve vyučovacím procesu projevují v podobě odlišných přístupů a reakcí učitele vzhledem k žákům. Čisté typy se objevují velmi málo. Spíše dochází ke kombinaci více typů, s převládáním dvou dominantních. Vydělení do uvedených čtyř typů vychází z typologií Hippokrata, Galéna a I.P. Pavlova. V obecné charakteristice náleží sangvinik k silným typům temperamentu vyznačující se živostí, pohyblivostí a veselostí, tento typ může být náladový, nestálý a někdy prudčeji reagující. Melancholik se vyznačuje spíše pomalostí, slabostí a malou vzrušivostí nervových procesů, v práci je pomalý, slabě reaguje na podněty z okolí, citový, má labilnější nastavení nervové soustavy, hluboce prožívá i bezvýznamné události. Naproti tomu cholerik je charakterizován snadnou vznětlivostí, citlivostí, prudkostí a prchlivostí, náleží k typům silným, nevyrovnaným a vzrušivým. V práci bývá aktivní, energický, odvážný, iniciativní, ale také náladový, neukázněný a výbušný. Flegmatik náleží do kategorie lidí vyznačujících se chladnějšími emočními reakcemi, rozvážností někdy až netečností. Bývá silný, vyrovnaný, ale pomalý typ. Uvedené obecné charakteristiky ve vlastnostech a reakcích jsou důležité pro pochopení toho konkrétního temperamentu a lze je aplikovat a přiřadit k jednotlivým učitelským typům ve výuce.

Délka pedagogické praxe souvisí u učitele s délkou odpracovaných let ve školském prostředí. Zkušenosti nabyté během délky praxe se mohou, ale nemusí odrazit ve výchovně-vzdělávacím procesu a ve vztahu k žákům. Neznamená to, že pokud učitel delší dobu vyučuje, že jeho výuka bude po celou dobu kvalitní a tvořivá. Zkušený učitel v porovnání s nezkušeným, začínajícím má určitou výhodu vzhledem k postavení

žáků, k jejich reakcím, kázeňským problémům a zkušenostím v oblasti přípravy a organizovanosti hodiny. Je ale důležité podotknout, že mladý učitel si může u žáku vybudovat svým charismatem přirozenou autoritu, žáci jej budou uznávat a respektovat i na úkor drobnějších nedostatků spojených např.s organizovaností hodiny, se strukturou hodiny, obsahovou náplní výuky atd.

Zdravotní stav a stupeň neurotičnosti nemají přílišný vliv na úroveň pedagogické práce.

Všechny uvedené komponenty zde byly nastíněny se svými pozitivy a negativy. Výzkumy⁶, které byly prováděny na velkém počtu respondentů, poukazují na to, že se nepotvrdily hypotézy o závislosti úrovně pedagogické práce na pohlaví, věku, temperamentu, délce pedagogické praxe, zdravotním stavu a stupni neurotičnosti.

Důležitou součástí osobnosti učitele je i jeho vystupování v kolektivu ostatních kolegů a jeho chování na půdě školy i mimo ni. Učitel je osobou veřejně známou, a proto jeho chování, vystupování, ale i péče o zevnějšek velmi mnoho vypovídají o jeho kvalitách a osobnosti.

Z teoretického hlediska náleží k základní složkám profesní kompetence⁷ učitele:

- kompetence *odborněpředmětová* (erudovanost učitele po odborné a pedagogické stránce),
- kompetence *psychodidaktická* (důležitá motivace u žáků, jejich aktivizace, dále emocionální a pracovní klima ve třídě aj.),
- kompetence *komunikativní* (kvalitní učitelovu práci by měly charakterizovat specifické dovednosti – zejména komunikativní, rétorické a organizační),
- kompetence *organizační a řídicí* (učitel by měl být schopen plánovat a projektovat svou činnost ve třídě, měl by volit vhodné metody, formy a prostředky, které přispívají k co největší efektivitě VVP, udržovat určitý vyučovací řád aj.),
- kompetence *diagnostická a intervenční* (důležitá empatie a individuální přístup k žákovi - jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy),
- kompetence *poradenská a konzultativní* (schopnost diagnostikovat a odhalit některé problémové složky u žáka a schopnost mu adekvátně pomoci),

⁶ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, s.r.o., 2002.

⁷ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, s.r.o., 2002, s. 219.

- kompetence *reflexe vlastní činnosti* (učitel by měl být schopen určité sebereflexe, měl by umět svou práci zhodnotit a zanalyzovat, ze zjištěného vyvodit důsledky a nápravu aj.).

V současné době je v naší i světové pedagogice velmi rozšířen výzkum zaměřený na učitele. Osobnost učitele dále mapují četné publikace, články, probíhají rozmanité aktivity a konference na toto téma. V zahraničí jsou vydávány speciální vědecké časopisy publikující významné poznatky o profesi učitele. K nim např. náleží:

- *Teaching and Teacher Education* – publikuje empirické i teoretické práce o výzkumu učitele, profesní dráze, efektivnosti práce aj. Je vydáván nakladatelstvím Pergamon Press.
- *Teachers and Teaching* – časopis vycházející od roku 1995 v britském nakladatelství Carfax. Obsahuje rozmanitá témata, která se vztahují k učitelově motivaci, postojům aj.
- *Journal of Teacher Development* – speciální časopis pro otázky přípravy učitelských osobností, pro další vzdělávání učitelů a pro řízení učitelského personálu.
- *European Journal of Teacher Education* – časopis známé organizace ATEE (Association for Teacher Education in Europe). Je zaměřen na teorii, praxi a politiku vzdělávání učitelů v různých evropských zemích.

V České republice se touto problematikou např. zabývají V. Pařízek, O. Šimoník, B. Blížkovský, S. Kučerová aj.

1.4 Typologie učitele

Typologie učitelů se mohou dělit a rozlišovat podle různých hledisek a kritérií (např. podle vztahu a míry komunikace a interakce k žákům, upřednostňovaných schopností, typu myšlení, názorů, postojů, zodpovědného přístupu k výuce, organizovanosti hodiny, uplatňovaných postupů ve výuce).

Existuje velké množství rozmanitých typologií pedagogů – např. typologie *W. O. Döringa*, *E. Luka*, *E. Vorwickela*, *Caselmanna*. V této kapitole budou nastíněny výběrově jen některé.

Jestliže hovoříme o typologii, je třeba objasnit původ tohoto slova. Pojem *typ* znamenal původně ve staré češtině obraz, tvářnost, podobnost, kterou nějaká tvrdá věc vtiskuje, vyrazí nebo vbíjí do tvárné látky.⁸ Z tohoto pohledu se typologie učitele

⁸ KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno : Akademické nakladatelství, 2002, s. 263.

zaměřuje na určitý souhrn vlastností, které jsou charakteristické pro více pedagogických osobností.

Nejčastěji představovanou typologií je ta, kterou vytvořil *W. O. Döring*, jež navázal na typologie osobností *Eduarda Sprangera*, které vycházejí z preference hodnot v životě. *Döring* rozlišuje šest hlavních typů osobnosti pedagoga:

- *Náboženský typ* představuje učitele spíše vážného, uzavřeného, který postrádá smysl pro humor, straní se žákům, jeví se spíše jako pedant a puntičkář. Interakce mezi tímto typem učitele a žákem postrádá vzájemnou blízkost a empatii. V rámci uvedeného typu je možno rozlišit další dva podtypy: více citový – pietistický a více intelektuální – ortodoxní. S tímto typem se spíše setkáváme na vyšších stupních škol.

- *Estetický typ* učitele se vyznačuje velkou schopností empatie vůči žákům, převažuje iracionální prvek (intuice, fantazie a cit) nad racionálností v myšlení. Slovo estetický v názvu typu vypovídá o hlubším zaměření na krásu obecně, tvar, půvab, harmonii či styl. Typ učitele, který má velké pochopení pro žáky, je vůči nim vnímavý, komunikativní, snaží se upřednostňovat individualitu žáka ve výuce. Taktéž jako u předešlého typu se i zde rozlišují dva podtypy: *aktivně tvořivý typ* utváří osobnost žáků a studentů komplexně, jakoby vytvářel umělecké dílo, nebere příliš ohled na individuální zvláštnosti v osobnosti žáků. Naproti tomu *pasivně receptivní typ* se snaží rozvíjet specifické vlastnosti té konkrétní žákovy osobnosti. Uvedený podtyp má schopnost silné empatie.

- *Sociální typ* v sobě zahrnuje člověka trpělivého a střízlivého, u žáků oblíbeného, který ke všem přistupuje ze stejné pozice a jeho cílem je vychovávat jedince, kteří budou prospěšní a užiteční pro společnost. Typ učitele s nejvyššími duchovními hodnotami jako je láska k lidem, altruismus, filantropie. Typ člověka, který je svými pozitivními charakteristikami předurčen na I. stupeň ZŠ, kde je u nejmenších žáků důležité získat jejich důvěru nejenom k učiteli, ke kolektivu, ale zejména ke školské instituci jako celku a ke vzdělávání obecně.

- *Teoretický typ* představuje podle názvu typ učitele, který má široké teoretické zázemí v daném vyučovacím předmětu, učivo se snaží systematizovat a své poznatky řadit uceleně. Typ učitele, který s žáky příliš nekomunikuje, drží si odstup, nesnaží se jednotlivé žáky poznat blíže, děti se jej spíše bojí. Interakce mezi ním a žákem ustupuje do pozadí. Typ zaníceného teoretika (někdy též vědeckého badatele), který se věnuje zejména výzkumné činnosti, často se účastní teoretických konferencí a seminářů a neřídka se věnuje i publikační činnosti.

- *Ekonomický typ* se vyznačuje tím, že se snaží u žáků dosáhnout maximálních výsledků, ale s minimem vynaložených sil. Bývá dobrým metodikem a ve výuce usiluje o to, aby žáci pracovali samostatně. Typ učitele, který je příliš zaměřen na praktickou rovinu a teorie částečně ustupuje do pozadí.

Moderní pedagogika ale především usiluje o propojení teoretické a praktické roviny. Preferování jedné roviny nad druhou tuto stabilitu narušuje.

- *Mocenský typ* je typický pro učitele, který jak z názvu napovídá, se snaží o prosazení vlastní osobnosti a to třeba i agresí. Typ učitele, jenž prosazuje za každou cenu své názory, postoje aj. Velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy, často kárá, trestá, žáci se ho bojí, bývá obvykle velmi náročný a kritický vůči žákům. Odmítá diskusi, komunikace mezi žákem a uvedeným typem je problematická z důvodu vlastní, neomylné převahy.

Uvedené typy vycházejí z osobnostních charakteristik a společných vlastností učitelů. Nejsou striktně ohraničené, mohou mezi nimi nastat jisté přechody a vzájemně se prolínat.

Jako teoreticky a psychologicky přesvědčivá se jeví *eliptická typologie Ch. Caselmanna*. Podobně jako *Vorwickel*, také *Caselmann* použil za kritérium své typologie to, zda se učitel ve své pedagogické práci spíše orientuje na učení (učební předmět) nebo na žákovu osobnost. Podle uvedeného kritéria rozděluje učitele na *logotropa*, jehož orientace je směřována především na učební předmět, na obsahovou rovinu a problematiku daného oboru a zdůrazňuje vzdělávací stránku vzájemného vztahu učitele a žáka a *pajdotropa*, který je zaměřen na žáka, na utváření jeho osobnosti, psychický vývoj, vedení, formování, ovlivňování, na vzájemný vztah se žákem. U uvedeného typu je upřednostňováno hledisko komunikační a interakční před hlediskem teoretickým.

Na základě uvedeného rozlišení rozpracoval *Caselmann* teorii čtyř typů pedagogů:

- *Filosoficky orientovaný logotrop* náleží k typům učitelů, kteří ve svých názorech a přesvědčeních vycházejí z filosofického pohledu na svět a usilují o osvojení a prohloubení světového názoru. Určitým negativem ke vztahu k žákům je upřednostňování svého osobitého pohledu na svět, který může být značně subjektivistický. Uvedený typ nebere přílišný zřetel na názory a postoje žáků a studentů.

- *Odborně-vědecky orientovaný logotrop* vyniká vysokou odborností v dané oblasti, svým zaujetím se snaží žáky nadchnout pro svůj předmět a předat jim co nejvíce

poznatků. Danou látku vysvětluje srozumitelně, protože velmi mnoho umí, zná a dá se od něj hodně naučit. K jeho nedostatkům náleží strohá přísnost, upřednostňuje vlastní předmět před ostatními a nebere příliš ohledy na individuální zvláštnosti žáka.

- *Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop* je zaměřen na žáka, jeho specifikum, snaží se jej pochopit, vnitřně si získat jeho osobnost. Respektuje individualitu každého žáka, má rodičovský vztah k dětem, který je plný pochopení a důvěry, má porozumění pro problémové žáky, snaží se jim pomoci, dbá na pořádek a disciplínu. Mohl by se stát i výchovným poradcem či školním psychologem.

- *Všeobecně psychologicky orientovaný pajdotrop* se zajímá nejen o žáky, ale klade si výchovné cíle všeobecnějšího rázu, např. jak utvářet nové pojmy, vzbudit zájem žáků, cvičit paměť.

V současné době má k typu *pajdotropa* tzv. *globální učitel*, který např. respektuje práva druhých, snaží se ve třídě rozložit moc a zodpovědnost za rozhodování, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, individuální a skupinové disciplíny. Podle pedagogických postupů rozlišuje *Caselmann* ještě tři typy:

- *vědecko – systematický typ*, pro něhož je příznačný racionální a systematický postup ve výuce, promyšleně postupuje krok za krokem, má schopnost logického vyvozování;
- *umělecký typ*, který především vychází z intuitivního pohledu, učitel tohoto typu má rozvinutou představivost a názorné myšlení, látku uspořádává spíše morfologicky než logicky, uplatňuje se zejména v literatuře a dějepisu;
- *praktický*, který upřednostňuje praktickou rovinu před teoretickou, má organizační vloh, rozvíjí u žáků představivost, praktické myšlení aj.

Ve 2. polovině 20. století se začaly výzkumy učitelů zaměřovat více na vyučovací styly, do kterých spadají jak obecné zásady a metody vyučování, tak i osobní vlastnosti učitele, jeho vědomosti, postoje, životní zkušenosti aj. V současné době se rozlišují následující tři způsoby (styly) výuky, které jsou shodné s vyčleňováním jednotlivých učitelských typů. *Liberální typ* učitele příliš nezasahuje do kolektivu a výuky, neklade zvýšené požadavky na žáky a nechává jim určitou volnost. Důsledkem je pak málo ukázněná třída s omezenými vědomostmi. Třída jako celek vykazuje nižší výkon, povaha žáků se příliš vlivem učitele nerozvíjí. *Autoritativní typ* učitele často uplatňuje příkazy a tresty, rozkazuje, vyhrožuje, více trestá, výsledkem je strach a obava u žáků. Nedochází k respektování potřeb žáků, jejich přirozené individuality, je narušena oboustranná komunikace mezi učitelem a žákem. *Demokratický typ* učitele se vyznačuje velkým porozuměním pro žáky, jedná se o učitele s přirozenou autoritou, který

respektuje individuální potřeby dítěte, ale zároveň vyžaduje kázeň, vzájemná interakce a komunikace mezi nimi je na velmi dobré úrovni, využívá méně příkazů a více chválí, povzbuzuje, motivuje k další činnosti, snaží se ve výuce využívat princip emocionálnosti, aktivity a názornosti atd.

Typy osobnosti učitelů je možno také členit podle výsledků v psychologických testech, pomocí rozmanitých analýz, které zahrnují výpovědi žáků a studentů o jednotlivých učitelích atd. Každý z uvedených učitelů může být dále hodnocen např. z hlediska náplně výuky, logické stavby předmětu, návaznosti na ostatní předměty odborné úrovně výuky, vztahu k žákům. Hodnotit lze i využívání moderní audiovizuální didaktické a výpočetní techniky ve výuce, provedené inovace v obsahu učiva, úroveň přípravy na hodinu, klady a zápory vyučujícího aj.

2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Termín komunikace = sdělování, dorozumívání vznikl z latinského *communis*, což lze vymezit jako společný, společné a z podstatného jména *commune* = společný majetek. Komunikace ale v tom nejobecnějším slova smyslu není pouze specificky lidským jevem, neboť existuje jako určitá forma i u živočichů, na rozdíl od jazyka.

Komunikace⁹ náleží k základní složce mezilidské interakce a to na základě přenosu a předávání různých informačních obsahů v rámci daných informačních systémů za použití rozličných komunikačních médií. Jde o výměnu informací mezi jedinci, která je zprostředkována souborem kódů (znaků) sdělených odesílatelem i příjemcem. Sdělování může probíhat buď přímo nebo nepřímo. Komunikace může být jednosměrná nebo vzájemná, přímá, nepřímá, veřejná či masová.

Z pedagogického hlediska je důležitá *sociální komunikace*, která může být vymezena jako sdělování a dorozumívání mezi lidmi, sdělování a přijímání významů v sociálním chování a sociálních vztazích lidí.

Pedagogická komunikace zahrnuje vzájemné výměny informací (poznatků, názorů, pocitů a postojů), které probíhají mezi účastníky pedagogického procesu. Nejedná se ale o pouhou výměnu informací a předávání sociální zkušenosti či organizačních pokynů, jde především o zprostředkování emocionálních a mezilidských stavů a postojů. Tato komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, má zpravidla vymezený obsah, probíhá s ohledem na sociální role účastníků a respektuje stanovená komunikační pravidla.

Z hlediska edukačního prostředí a organizačních forem výuky probíhá pedagogická komunikace nejen ve škole, ve sportovních a zájmových zařízeních, ale také v kulturně výchovných institucích, v pracovním prostředí aj.

Úroveň pedagogické komunikace výrazně ovlivňuje efektivitu veškeré pedagogické práce. Neměla být jednostranná a pedagogičtí pracovníci by se měli orientovat na intenzivní obousměrnou komunikaci. Způsob, jakým pedagogičtí pracovníci

⁹ U mezilidské komunikace se rozlišují následující formy, které se z velké části uplatňují i ve vyučovacím procesu. Mezi uvedené formy náleží: a) *Přímá reakce – verbální komunikace* (komunikující mezi sebou hovoří, diskutují, předávají si informace), b) *Neverbální výrazy* = nonverbální komunikace (výraz: mimika, gestika, tzv. řeč těla, okalizace - jako smích a pláč, chování: jednání, gesta, pohledy aj.), c) *Metalingvistické nebo paralingvistické* znaky komunikace (hlasová intonace, výška, síla, barva, vlastnosti artikulace, tempa, ironické zabarvení hlasu, posunek, úšklebek aj.), d) *Obrázová komunikace* (značky, prstová abeceda), e) *Symbolická komunikace* (matematické, chemické, logistické symboly, určité způsoby chování).

komunikují a jednají se žáky, se významně podílí na celkovém pedagogickém klimatu školy. Proto je ze strany pedagogů důležité, aby v tomto ohledu na sobě pracovali a zdokonalovali se, neboť komunikace zahrnující v sobě kultivované vyjadřování a především citlivé a taktní jednání a vystupování pozitivně ovlivňuje reakci a činnost žáků. Důležité je, aby veškerá pedagogická činnost nebyla z komunikačního hlediska stereotypní. Dobrý pedagog by měl využívat při komunikaci zpětnovazebních momentů, které spočívají v určité sebereflexi vlastní pedagogické práce.

Podle míry připravenosti a míry očekávanosti jejího průběhu rozlišuje Oldřich Šimoník¹⁰ následující tři typy pedagogické komunikace.

K prvnímu typu náleží komunikace, kterou si pedagog může předem dobře promyslet a detailně připravit, jedná se o tzv. *naprogramovanou komunikaci*. Příprava ze strany pedagoga by měla obsahovat následující postuláty:

- ohraničení *adresáta*, tedy subjektu, kterému je sdělení určeno;
- ujasnění *cíle*, který spočívá ve vymezení toho, čeho chceme dosáhnout, např. předat určitou informaci, vysvětlit pokyny, navodit změny v chování;
- zaměření na *obsahovou* rovinu sdělení, tedy snaha po co nejpresnějším vymezení toho, co budeme sdělovat, ukazovat či předvádět;
- zvolení optimální *formy*, která zahrnuje jednak jakým způsobem bude sdělení předáno a jednak jakou metodou připravený obsah sdělíme, např. formou přednášky, vysvětlování, instruktáže, diskuze, besedy;
- vytvoření vhodných *podmínek* pro komunikaci, které spočívají, např. ve zjištění akustických podmínek v místnosti, vymezeném časovém prostoru pro předávání informací aj.

Druhý typ komunikace nevyžaduje tak detailní přípravu u pedagoga jako u prvního typu. Spíše se jedná o určitou orientační, rámcovou přípravu na takto probíhající komunikaci, která vychází především ze zkušeností pedagogického pracovníka s obdobnými situacemi. Tzv. *rámcová příprava* je základním prvkem zejména pro učitele - mistry odborné výchovy a vychovatele.

Do třetího typu spadá komunikace nevyžadující přípravu, komunikace spontánní, nepřipravená, která se odehrává v situacích svým způsobem jedinečných a neopakovatelných.

¹⁰ ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno : MSD, spol. s.r.o., 2003.

Pedagogická interakce a komunikace by měla mezi žákem a pedagogem probíhat v optimálním případě ve vzájemné důvěře, pohodě a ve snaze si vycházet oboustranně vstřícně. Takto navozenou komunikaci by nadále ze strany pedagoga měl charakterizovat pracovní klid, takt, tolerance, citlivý přístup k žákovi s ohledem na jeho individuální potřeby a orientace na žákovy pozitivní stránky a jevy.

3. PŘÍPRAVA UČITELE NA VYUČOVÁNÍ

Vyučování je nejvýznamnější forma výchovy a vzdělávání a vyznačuje se ucelenou a promyšlenou strukturou zahrnující cíle, obsah, prostředky a podmínky. V didaktických teoriích je vyučování vymezováno jako „*druh lidské činnosti, která spočívá ve vzájemné interakci učitele a žáků, jejímž cílem je záměrné působení na žáky, aby u nich docházelo k procesu učení*“.¹¹

Pedagogickou činnost učitele je třeba chápat jako činnost cílevědomou a řízenou. Proto práce učitele vyžaduje vedle vlastní profesionální kvalifikace také dovednosti projektování a plánování. Přípravu učitele na konkrétní vyučovací hodinu považujeme za součást řídicí činnosti učitele a jeho řídicí funkce ve vlastním vyučovacím procesu. Učitel prochází ve výchovně-vzdělávacím procesu výukovým cyklem, který je tvořen následujícími třemi sekvencemi¹²: 1. sekvencí přípravnou, 2. sekvencí realizační, 3. sekvencí diagnostickou, které budou na tomto místě blíže specifikovány.

Přípravná sekvence zahrnuje období výuky, které obsahuje nejen plánování a projektování výuky, ale také přípravu na vlastní výchovně vzdělávací působení. Tato sekvence je charakterizována činnostmi, organizačními opatřeními a úvahami, které výuce předcházejí a jsou pro správný chod výchovně-vzdělávacího procesu důležité. Význam přípravného období stále stoupá, což odpovídá současným společenským podmínkám, zvyšujícím se nárokům na profesionální kompetentnost každého pracovníka, tlaku vědeckotechnického rozvoje i seberealizačním tendencím osobnosti moderního člověka.

Pro tuto fázi je důležitým aspektem obeznámení se základními kurikulárními dokumenty¹³, které vymezují koncepce, cíle, obsahovou náplň, příp. i jiné parametry vzdělávání na určitém stupni či typu školy.

¹¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, s.r.o., 2003, s. 288.

¹² MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : MU, 1995.

¹³ V ČR byly vytvořeny některé *vzdělávací programy* pro základní a mateřské školy schválené MŠMT ČR. K nim náleží **Vzdělávací program Obecná škola** (1995), **Vzdělávací program Občanská škola** (1995; od roku 1997-1998 pod společným názvem **Obecná škola**), **Vzdělávací program Základní škola** (1996) a **Vzdělávací program Národní škola** (1997). Všechny tyto vzdělávací dokumenty vycházejí ze závazného nadřazeného dokumentu **Standard základního vzdělávání** (1995) = dokument schválený MŠMT ČR, který je nejvýznamnějším kurikulárním dokumentem vzniklým u nás po roce 1989 pro základní školství. Vedle toho byly schváleny vzdělávací programy pro speciální školy **Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy** (s platností od 1. 9. 1997), **Vzdělávací program zvláštní školy** (s platností od 1. 9. 1997).

Z ideových koncepcí výchovy a vzdělávání se odvozují **rámcové vzdělávací programy** (RVP), v návaznosti na Bílou knihu (ang. = white paper; mezinárodně přijatý název pro koncepční a programový

Na základě uvedených dokumentů koncepce a projekce výuky se ve školách a školských zařízeních provádí organizační rozhodování, které je v kompetenci vedení školy. Také organizační rozhodování učitelé akceptují a respektují, poněvadž bez jednotné organizace by se ztížilo dosahování výchovně vzdělávacích cílů, které jsou stejně závažné pro všechny.

Přechodným stupněm k realizační sekvenci je individuální plánování výchovně vzdělávací práce učitelem, které vyúsťuje v přípravě na výuku. Plánování se týká dalších perspektiv profesionálního vývoje učitele a také cílů, které si klade vzhledem k žákům. Perspektivní výhledy se mohou vztahovat na další zvyšování kvalifikace, hledání a ověřování účinných metod výuky, na přípravu učebních pomůcek a materiálů apod.“

Příprava na výuku je nezbytným opatřením k racionálnímu a efektivnímu řízení výchovně vzdělávacího procesu. Učitelova příprava na vyučování je velmi důležitá. Aby se učitel mohl dobře připravit na vyučování, musí znát kromě výše uvedených i další pedagogické dokumenty, ke kterým náleží:

- *učební plány* = normativní pedagogické dokumenty, které konkretizují obsah vzdělávání a jeho organizační rámec na určitém stupni a typu školy, stanovují rozsah vyučovací předmětů a jejich časovou dotaci pro jednotlivé druhy škol. V současnosti se rozrůstají o nové vyučovací předměty a další obory, které usilují o zařazení do učebního plánu.
- *učební osnovy* = normativní pedagogické dokumenty, které stanovují cíle, definují obsah, posloupnost, rozsah vyučovacích předmětů. Vymezují tedy požadavky na vědomosti a dovednosti v jednotlivých předmětech, mají tendenci se také rozrůstat a obohacovat o nové poznatky. O větší dotace usilují i tradiční vyučovací předměty jako např. tělesná výchova, hudební výchova, výtvarná výchova. Některé důležité obory přitom nejsou v učebních osnovách zahrnuty – např. logika, psychologie atd. Velmi přínosné se pro výuku jeví zařazování mezipředmětových vztahů do jednotlivých

dokument např. v oblasti vzdělávací politiky); RVP vymezují cílové zaměření, organizační zásady i obsahové náplně vzdělávání na daném stupni/pro daný obor vzdělávání; na základě těchto r.p. si budou moci jednotlivé školy vytvářet vlastní vzdělávací programy, přizpůsobené regionu a lokalitě.

K dalším kurikulárním dokumentům náleží tzv. *standards*. V ČR byly vypracovány následující: **Standard základního vzdělávání** (s platností od 1. 9. 1996) = v podstatě dokument vymezující národní kurikulum = společný národní rámec, určující cíle a obsah vzdělávání pro veškerou populaci mládeže ve věku povinné školní docházky, **Standard středoškolského odborného vzdělávání** (s platností od 1. 1. 1998) = dokument schválený MŠMT ČR (s platností od 1.1. 1998) vypracovaný Výzkumným ústavem odborného školství, **Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu** (s platností od 1. 9. 1996).

předmětů. Soustava učebních předmětů plní též důležitou funkci při přestavbě vědomí žáků a při snaze po vlastní seberealizaci. Každý předmět přispívá ve vzájemné vazbě s ostatními předměty k aktivnímu a tvořivému zpracování osvojovaných faktů jako poznatků.

V náplni práce každého učitele je vypracování *tématického plánu* učiva stanovující časové rozvržení tématických celků i jednotlivých hodin. V praxi se ukazuje, že je výhodné jej prohloubit tak, aby umožňoval volbu optimálních metod, pomůcek, organizačních forem výuky a dalších metodických postupů a opatření v časovém předstihu. Tento plán se sestavuje prostudováním učebnic daných vyučovacích předmětů a důležité je vybrat ty, které budou nejlépe vyhovovat učiteli i žákům. Nesmí být opomenuta vhodná motivace a pozornost učitele, která je při utváření postojů žáků významná.

Příprava by měla být vždy písemná. Ale současně ovšem také stručná, neboť hlavním jejím cílem je promýšlení metod a postupů k dosažení daných cílů. Písemná forma přípravy je objektivizovaným dokumentem, který umožňuje promyšlené řízení výchovně vzdělávacího procesu, kontrolu učitelovy práce nadřízenými orgány i následnou analýzu v zájmu dalšího zkvalitnění výchovně vzdělávací práce.

V otázce přípravy učitele na vyučování je možno rozlišit dvě základní – *dlouhodobou* přípravu a *krátkodobou*. V případě *dlouhodobé přípravy* se spíše jedná o detailněji rozpracovaný a rozšířený tematický plán, který se vztahuje na delší časové období, zpravidla na celý školní rok, a obsahuje přehled všech témat konkrétního vyučovacího předmětu rozčleněných do jednotlivých výukových jednotek. Přehledně vypracovaný tematický plán umožňuje učiteli další prostor k volbě nejvhodnějších metod, prostředků a materiálů, které povedou k co nejkvalitnějšímu osvojení poznatků konkrétního předmětu. Tématické plány a další metodické materiály poskytují učiteli určitou základnu pro plánování a přípravu výchovně vzdělávací práce.

Krátkodobá též aktuální či bezprostřední příprava na výuku vychází z přípravy dlouhodobé - perspektivní. Je detailněji rozpracována po stránce metodické, technické a organizační v rámci vyučovací hodiny. Racionalizační moment přípravy je v její dvoufázovosti, neboť tento plánovací postup v konečném důsledku šetří učitelův čas a také podchycuje všechny důležité momenty ovlivňující efektivitu výchovně vzdělávací práce.

Zvláštní pozornosti si zaslouží metodická stránka aktuální přípravy na výuku. Metodické ztvárnění učí účelně zaznamenávat podle jednotlivých témat nebo podtémat, s ohledem na jejich trvalé uchovávání, na individuálně nejvhodnější formát papíru.

Aktuální příprava na výuku obsahuje kromě metodických listů též organizační záležitosti, které se ovšem proměňují a je potřebné je stále inovovat. Náleží sem otázka organizace výuky, poznámky k jednotlivým částem vyučovací jednotky, jména žáků určených k diagnóze, případně i formulace otázek apod. Méně zkušený učitel si může do osobní přípravy zaznamenávat i časový rozvrh jednotlivých činností, aby vyučovací hodina byla po stránce časové komplexní.

Příprava učitele na vyučování spočívá v plánování jednotlivých vyučovacích hodin. Smyslem tohoto plánu je systematicky rozložit učivo, sjednotit časový a obsahový plán výuky. Podle učebních cílů a obsahu zvolí učitel adekvátní formy a metody výuky a didaktické prostředky.

Významnou částí přípravy je *didaktická analýza učiva*. Umožní učiteli zvážit, které učivo je základní, jak má části učiva uspořádat a vystihnout výchovné a vzdělávací hodnoty učební látky. Promyslet si konkrétní cíl vyučovacího předmětu je smyslem této části. Velmi důležité je si také ujasnit, co všechno musí žák na konci svého učení ovládat – jak, do jaké míry a za jakých podmínek si osvojil určité poznatky či dovednosti z toho daného předmětu. Na základě promyšlení prezentované učební látky žákům by se měl učitel snažit vybrat pojmy základní, pomocné a doplňkové a podle potřeby dále rozlišit pojmy otevřené a uzavřené, vědecké a živelné, žákům známé a neznámé. Nedílnou součástí přípravy je uvědomění si základních myšlenkových operací, které učivo implicitně zahrnuje, jako např. srovnávání, zobecňování, konkretizování, indukce, dedukce atd.

Učitel by měl v rámci výuky usilovat o určité propojení učiva s ostatními předměty v rámci tzv. mezipředmětových vztahů. Měl by se snažit o výběr optimálních metod výuky, organizačních forem i materiálních a didaktických prostředků, které se jeví jako nejvhodnější a nejefektivnější pro určitý typ výuky. Učitel by měl žáky dostatečně motivovat a aktivovat. Vymezuje rozmanité úkoly od těch nejjednodušších až po ty složitější, které vyžadují samostatné tvořivé myšlení a vlastní aktivitu žáků.

Příprava na výchovně vzdělávací proces ve vyučovací hodině předpokládá od učitele znalost jeho zákonitostí a jejich respektování.

Rozpracování učiva dává učiteli základ pro konkrétní projekt vyučovací hodiny i pro vlastní pedagogickou komunikaci s žáky. Neméně důležitá je regionální

příprava učitele. Při shromažďování údajů musí uvažovat, jak těchto regionálních prvků využije ve vyučování. Teprve po této širší přípravě by měl učitel přistoupit ke konkrétní, vlastní přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny. Rozsah přípravy není stanoven, ovšem v žádném případě nelze přípravu na vyučování podcenit.

Každá příprava by měla obsahovat téma vyučování, stanovení výchovně vzdělávacího cíle vyučování, nové pojmy, které budou v hodině vysvětlovány, návaznost nového učiva na probrané učivo, dovednosti, které budou v souvislosti s novým učivem rozvíjeny, materiální zabezpečení hodiny pro všechny fáze výuky, činnost žáků ve vyučovací hodině, stanovení metodické stavby hodiny podle typu vyučovacích hodin.

Realizační sekvence se vyznačuje komplexním průběhem výuky v konkrétních podmínkách školy, výchovných zařízení nebo institucí. V realizační sekvenci hrají podstatnou roli učitelé a žáci, kteří se svou přítomností a společnou činností ve výchovně-vzdělávacím procesu podílejí na vytváření celkové atmosféry ve třídě a jejím klimatu. Vzájemná interakce obou aktérů ve výuce je základem výchovně vzdělávacího procesu. Jak bylo již uvedeno, je proces výuky ovlivněn jednak působením norem, směrnic a organizačních opatření, jednak také intencionální činností učitele a žáků.

Hlavní náplní realizační fáze je řízení výuky, které je na jedné straně ovlivněno dodržováním předem daných kurikulárních dokumentů, což poukazuje na normativní stránku výuky a dále zde vystupuje stránka subjektivní, která je vázána na osobnost učitele. V řízení výuky se sice projevuje typ učitelovy osobnosti, ale sama podstata řízení je objektivně dána funkcí učitele ve výchovně vzdělávacím procesu, který je zodpovědný za dosažené výsledky u žáků ve výuce.

Při řízení výuky, jak již bylo v různých souvislostech zmiňováno, by nemělo jít o jednosměrné působení subjektu na objekt, ale základem řídicí činnosti je oboustranný, dialektický vztah subjektu a objektu. Nejde tedy o aktivitu směřovanou pouze od učitele k žákovi, ale snahou učitele by mělo být vzbuzování aktivity ze strany žáků, která i přes počáteční aktivitu vynucenou by měla přecházet v aktivitu nezávislou a v neoptimálnějším případě v aktivitu angažovanou. Z tohoto hlediska se veškerá výchova chápe jako proces řízení životní aktivity člověka a vytváření takových podmínek pro jeho rozvoj, aby výsledkem toho procesu byla mnohostranná, aktivní, harmonická osobnost. Cílem řízení rozvoje osobnosti tedy je, aby pedagogická regulace rozvíjela v člověku jeho snahu o zdokonalování, tvořivost a schopnost autoregulace.

Na řízení výchovně vzdělávacího procesu má však bezprostřední vliv také výchovná situace ve třídě. Aby řízení výchovně vzdělávacího procesu bylo účinné a úspěšné, je třeba nejprve daný kolektiv žáků zdiagnostikovat, vyhodnotit nejen vnější podmínky výchovné situace ve třídě (např. působení rodinného prostředí a výchovy, jaký je sociální původ žáků, mimotřídní a mimoškolní vliv atd.), ale i vnitřní podmínky výchovné situace ve třídě (např. jaké jsou vzájemné vztahy a vazby mezi žáky, proměny rolí žáků, jakým způsobem se daný kolektiv vyvíjí, mapování zájmových oblastí u žáků apod.). Teprve na základě pečlivé pedagogické diagnózy lze úspěšně řídit výchovně vzdělávací proces i formulovat objektivně podložené prognózy na vývoj třídního kolektivu i jednotlivých žáků. Pro uvedenou fázi je příznačný rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti u žáků.

Diagnostická sekvence se částečně dotýká i sekvence realizační, neboť v ní probíhá diagnóza žákovských výkonů. V tradičním pojetí je pojem diagnóza vztahován pouze na žákovskou diagnózu, ale v celkovém časovém výukovém cyklu sem spadá také pozorování a kontrola práce učitelů, školy a výchovných zařízení. Do forem studia školní dokumentace, které mapují činnost učitele, náleží tematické plány, přípravy na výuku, osobní projekty aj. nebo hospitace.

V rámci diagnostické sekvence lze vymezit má dva aspekty - kontrolní aspekt a hodnotící aspekt. Oba dva se uplatňují oba dvěma směry – směrem k žákovi a směrem k učiteli.

Kontrolní aspekt je důležitou součástí diagnostických postupů, kdy se jedná o zjišťování stavů a výsledků výchovně vzdělávacího procesu a jejich porovnávání s vytyčeným cílem nebo předem určenou normou. Problematika kontroly žákovských výsledků je velmi obsáhlá a představuje neobyčejně citlivou oblast školní práce.

V případě kontrolního aspektu lze také rozlišit pozici vnitřní kontroly, která se vztahuje bezprostředně k žákovským učebním aktivitám a kontroly vnější, která postihuje vzdělávací práci v širších souvislostech a z nadhledu vyšších orgánů. Nejčastěji se jedná o kontrolu z vedení (ředitel, zástupce ředitele) nebo orgánu České školní inspekce v podobě okresního školního inspektora.

Nejčastěji využívanou formou kontroly ve výuce jsou hospitace ve výuce, která zahrnuje přímé sledování vyučovací práce učitele a učebních činností žáků.

Dalším důležitým zdrojem informací je analýza dokumentů, tj. konkrétních materiálů, které dokumentují práci žáků i pedagogických pracovníků. Jedná se o tři základní skupiny materiálů, které obsahují:

- *žakovské práce* - práce písemné, slohové, výkresy, technické a umělecké výtvary;
- *materiály, které odrážejí učitelovu práci* - jeho plány, přípravy na výuku, deníky, záznamy, poznámky;
- *doklady o činnosti školy jako celku* – její plány, výroční zprávy, rozvrhy hodin, školní řady aj.

Údaje zjištěné kontrolou jsou posuzovány a hodnoceny. Také *hodnotící aspekt* je součástí diagnózy. Je vlastně zakončením a dovršením kontroly a prověřování. S hodnocením je spojena i hluboká filosofická problematika, která je spojena s otázkou, zda se bude při hodnocení sledovat spravedlnost aritmetická (všem stejně, omnibus idem) nebo geometrická (každému podle jeho předpokladů, *sum cuique*). Podobně jako u kontrolního aspektu se i u hodnotícího aspektu rozlišuje hodnocení *vnější* vycházející z pozice hodnocení řídicích orgánů a *vnitřní* prováděné bezprostředně učitelem. Vnitřní hodnocení se uskutečňuje jednak formou slovní, jednak formou klasifikace. Vnější hodnocení je velmi těsně spojeno s kontrolou učitele prostřednictvím tzv. inspekci, které mohou být krátkodobé nebo dlouhodobé prováděné buď jedním inspektorem nebo kontrolní skupinou, tzv. inspekce hloubková zaměřená na výchovně vzdělávacím procesu celé školy.

4. VYUČOVACÍ HODINA

Základní jednotkou ve vyučování je vyučovací hodina, která náleží k základní organizační formě výuky, při níž učitel v přesně vymezeném čase a na speciálně určeném místě navozuje a řídí kolektivní poznávací činnost stálé skupiny žáků (třídy). Přihlíží přitom pokud možno ke zvláštnostem každého z nich a využívá takových způsobů, prostředků a metod práce, které vytvářejí příznivé podmínky pro to, aby všichni žáci zvládli základy probíraného učiva přímo v průběhu vyučovacího procesu. Učitel vytváří rovněž podmínky, které jsou příznivé pro výchovu a rozvoj poznávacích schopností žáků.

Vyučovací hodina je zpravidla limitována. V našem školním vyučovacím systému má 45 minut, v zahraničí se pohybuje mezi 35 až 55 minutami. V alternativních koncepcích lze vyučovací hodiny upravovat – tzn. zkracovat, prodlužovat – podle potřeby dané výuky, věku žáků nebo účelu. Jednotlivé vyučovací hodiny jsou uspořádány do pevného systému (rozvrhu hodin), který je sestavený na základě učebního plánu škol a počtu tříd jednotlivých ročníků.

4.1 *Struktura vyučovací hodiny*

V každé vyučovací hodině sleduje učitel v návaznosti na předcházející i následující vyučovací hodiny předem stanovené výchovně vzdělávací cíle. Z rozdílnosti těchto cílů vyplývají i rozdíly ve vnitřní organizaci jednotlivých vyučovacích hodin a v jejich průběhu.

Ve vyučovací hodině lze zpravidla rozlišit určité části, etapy, fáze, které jsou charakterizované jistou specifickou činností učitele i žáka.

V tradiční vyučovací hodině probíhají následující fáze¹⁴, které ovšem nejsou pro každou hodinu samozřejmostí a řídí se momentálním cílem a náplní hodiny:

- zahájení vyučovací hodiny, sdělení cíle hodiny, organizační pokyny,
- kontrola domácího úkolu a přípravy žáků,
- opakování učiva probraného v předcházejících vyučovacích hodinách (na které bude navazovat učivo hodiny),
- motivace k novému učivu,
- expozice (výklad) nového učiva,

¹⁴ ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno : MSD, spol. s.r.o., 2003, s. 69.

- procvičování a upevňování nového učiva,
- pokyny k domácí přípravě žáků (případně zadání domácího úkolu),
- shrnutí, zhodnocení a zakončení hodiny.

Jednotlivé fáze (etapy), jejich posloupnost a obsahová náplň vytvářejí tzv. *strukturu vyučovací hodiny*, která závisí na mnoha činitelích. Důležitý je především cíl a obsah hodiny, to čemu se má a jakým způsobem žák naučit, jaké vědomosti, dovednosti či návyky si má osvojit; velmi záleží na výkonnosti žáků a celkové vyspělosti třídy (postup ve výkladu a objasňování látky může probíhat rozdílně v různých třídách), na materiálních podmínkách, na použitých metodách, prostředcích atd. Uvedené fáze se ve vyučovací hodině mohou prolínat, ale také nejsou a za každou cenu nemusí být vždy přítomny v každé vyučovací hodině.

4.2 Typy vyučovacích hodin

Podle převahy (dominantnosti) té určité fáze ve vyučování, která je pro danou hodinu typická a charakterizuje ji, rozeznáváme:

- *hodiny základního typu, kombinované* - zahrnují všechny uvedené fáze a jsou v praxi nejběžnější,
- *hodiny získávání a osvojování nových vědomostí* (fáze expoziční),
- *hodiny osvojování nových dovedností* (fáze expoziční),
- *hodiny zaměřené prakticky* – využívání vědomostí a dovedností při řešení praktických úkolů (fáze aplikační),
- *hodiny charakteristické procvičováním a opakováním učiva* (fáze fixační),
- *hodiny diagnostické* – zaměřené na kontrolu a hodnocení (fáze diagnostická).

Větší část hodin patří k tzv. hodinám kombinovaným, smíšeným, které obsahují všechny důležité fáze výuky, tj. motivaci, opakování učiva, vytváření a osvojování nových vědomostí, dovedností a návyků, jejich rozvíjení, upevňování a prověřování. Může se však uplatnit i hodina opakování, procvičování a shrnutí učiva nebo hodina zaměřená na kontrolu vědomostí žáků. Jde hlavně o to, aby se v práci učitele neobjevovala jednotvárnost, která by brzdila aktivitu žáků.

Vyučovací hodina základního typu, kombinovaná, smíšená obsahuje zpravidla:

- *Úvodní část* zahrnuje pozdrav, seznámení s cílem vyučování, kontrola domácího úkolu, organizační záležitosti.
- *Základní část* se vyznačuje opakováním a procvičováním probrané látky za využití všech pomůcek. Zpravidla se jedná o orientační i klasifikační zkoušení.
- *Závěrečná část* je charakterizována shrnutím základních poznatků, zhodnocením práce žáků, popř. vytyčením perspektivy pro příští vyučovací hodinu.

Hodina upevňování, opakování a systematizace učiva se zařazuje po probrání určitého tématického celku, mnohdy též na konci čtvrtletí či na konci školního roku. Při opakování a procvičování se má použít těch názorných pomůcek, s nimiž se pracovalo v průběhu vyvozování učiva. Je třeba maximálně využívat vlastní aktivní činnosti žáků s různým materiálem, manipulace s kolekcemi, multiplikáty, plány apod. Uplatnění najde i didaktická technika. Důležité je, aby byl vytvořen a zafixován systém v rámci probraného učiva.

4.3 Vyučovací prostředky

Prostředky obecně se chápou jako předměty a jevy, které slouží k dosažení předem stanoveného cíle. V didaktické rovině se rozlišují prostředky materiální a nemateriální povahy. Materiální prostředky tvoří všechny konkrétní předměty a jevy ve výuce, prostředky nemateriální povahy zahrnují např. znalosti, metody výuky, využití formy.

K vyučovacím prostředkům materiální povahy náleží:

- *zařízení školy* – kam náleží celkové vybavení učeben (tabule, lavice, židle, skříně, nástěnky aj.);
- *žakovské prostředky* – mezi něž patří psací potřeby, pracovní listy, pomůcky při kreslení, matematice aj.;
- *učebnice, knihy* - uzpůsobené svou strukturou a obsahem k didaktické komunikaci;
- *učební pomůcky* – tradiční předměty, objekty, které zprostředkují nebo přímo napodobují realitu a svou účelnou názorností napomáhají a usnadňují výuku.

Pod základní přehled učebních pomůcek spadají (J. Maňák, Brno 1995)¹⁵:

1. *Skutečné předměty* (přírodniny, preparáty, výrobky).
2. *Modely* (statické nebo dynamické).
3. *Zobrazení* – a) obrazy, symbolická zobrazení,
b) statická projekce (diaprojekce, zpětná projekce),

¹⁵ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : MU, 1995, s. 50.

c) dynamická projekce (film, televize, video).

4. *Zvukové pomůcky* (hudební nástroje, gramofonové desky, magnetofonové pásky, CD, DVD).

5. *Dotykové pomůcky* (reliéfové obrazy, slepecké písmo).

6. *Literární pomůcky* (učebnice, příručky, atlasy, texty).

7. *Programy pro vyučovací automaty a pro počítače.*

Vyučovací pomůcky jsou ve výuce velmi důležité, neboť přispívají k rychlejšímu a účinnějšímu osvojení učební látky, taktéž se zvyšuje efektivita zapamatování. Princip názornosti, který je při demonstrování.

5. AKTIVIZUJÍCÍ METODY VE VÝUCE

Metoda = znamená v tom nejobecnějším pojetí cestu k cíli. Vyučovací metodu lze také vymezit jako postup, cestu či způsob vyučování. *Metodu výuky* vymezuje Josef Maňák¹⁶ jako *kombinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně vzdělávacích cílů*. Existují různé klasifikace metod a to na základě různých kritérií, např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Volba té neoptimálnější metody se řídí cílem, obsahem výuky a také žákem. Nejčastěji se uvádějí následující kritéria volby té určité metody:¹⁷

1. *Zákonitosti výukového procesu*, které zahrnují obecná a speciální kritéria (logické, psychologické a didaktické).
2. *Cíle a úkoly výuky*, které se vztahují zejména k práci, interakci a jazyku.
3. *Obsah a metody daného oboru*, které jsou zprostředkovány konkrétním vyučovacím předmětem.
4. *Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků*, otázka připravenosti žáka zvládat kladené požadavky.
5. *Zvláštnosti třídy, skupiny žáků*, např. složení dívky – chlapci, začlenění různých etnik do kolektivu, formální a neformální vztahy mezi žáky.
6. *Vnější podmínky výchovně vzdělávací práce*, vliv různých edukačních prostředí, např. geografického, společenského, dále do vnějších podmínek náleží i technická vybavenost školy, hluchost okolí aj.
7. *Osobnost učitele*, jeho odborná, edukační a metodická vybavenost, zkušenosti, přístup, vlastnosti aj.

Uvedená kritéria ovlivňují a do určité míry i určují volbu metod, protože odrážejí objektivní podmínky, v níž edukační proces probíhá. Učitel by při výběru metody, kterou bude aplikovat, neměl postupovat mechanicky, ale měl by vycházet z analýzy edukační situace. V otázce rozhodování pro určitou metodu musí učitel zvážit celou řadu ukazatelů a na základě hierarchie všech působících faktorů by měl zvolit tu nejadekvátnější. Při výběru metod se uplatňují také subjektivními zkušenostmi učitele

¹⁶ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : MU, 1995.

¹⁷ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

a preference učitele, které odrážejí specifický učitelův vyučovací styl a v otázce učebního stylu jsou pro žáky prospěšné.

Z hlediska komplexního členění, podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb, je možné vymezit podle J. Maňáka a S. Švece¹⁸ tři velké skupiny metod, které nadále zahrnují jemnější členění. Tyto metody zde budou nastíněny jen rámcově, detailnější zaměření bude směřovat do skupiny aktivizujících metod. Do uvedených skupin náleží *metody KLASICKÉ* (*metody slovní* – vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor, *názorně demonstrační* – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž a *dovednostně-praktické* – napodobování, manipulování s věcmi, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody), *AKTIVIZUJÍCÍ* metody (metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry) a *KOMPLEXNÍ* výukové metody (frontální výuka, skupinová a kooperativní, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a superlearning, hypnopedie).

Jak již bylo zmíněno, budou na tomto místě detailně vymezeny aktivizující metody výuky, které v sobě zahrnují velkou dávku motivace, proto jsou celkově velmi efektivní a účinné v otázce osvojování a upevňování vědomostí a dovedností. Aktivizující metody připívají svým zaměřením k překonání jistých stereotypů ve výuce, přináší velké množství inovačních a aktivizujících postupů do výuky. Aktivizující metody vzbuzují velký zájem o učení, protože u žáků dochází nejen k snadnějšímu osvojení poznatků – racionální rovina, ale tyto metody ve velké míře atakují emotivní rovinu u žáků a vzbuzují intenzivní prožívání, myšlení a jednání. Princip emocionálnosti se v tomto případě uplatňuje velmi výrazně. Uvedené metody kladou důraz na samostatné myšlení a řešení problémů a problémových situací u žáků, tudíž výrazně podporují samostatnost, flexibilitu, kreativitu myšlení, tvořivost, přispívají k celkovému rozvoji osobnosti žáka a to v oblasti myšlenkové a charakterové. U aktivizujících metod se vyzvedá příznivý vliv na utváření školního klimatu.

Z hlediska uvedené klasifikace výukových metod lze aktivizující metody výuky zařadit podle převládajícího charakteru do metod slovních dialogických a do metod problémových. Všechny aktivizující metody výuky využívají vnitřní motivaci,

¹⁸ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 49.

tj. individuální pohnutky k učení vyplývající z vlastního zájmu o daný jev (učivo), jde o řešení problému kvůli němu samému.

Uvedených metod existuje velké množství podle různých kritérií. Zde budou nastíněny následující:

1. *diskusní metody*
2. *metody heuristické, řešení problému*
3. *situační metody*
4. *inscenační metody*
5. *didaktické hry*

5.1 Diskusní metody

Diskusní metody navazují na metodu rozhovoru a její možné varianty. Diskuse má řadu variant a modifikací, které se vzájemně odlišují prostřednictvím svých cílů a způsobů realizace. Výuková metoda diskuse je založena na komunikační formě mezi žákem a učitelem, při níž dochází k výměně názorů odpovídajících danému tématu. Každý z diskutujících vyjadřuje svůj názor, argumentuje a na závěr diskuse se nachází společné řešení problému. Na metodu diskuse se kladou specifické požadavky, které vycházejí z vhodně voleného tématu, průběh diskuse by měl probíhat v určitých fázích, diskuse by měla být řízená, příprava by měla zahrnovat včasné oznámení tématu, částečnou znalost problematiky aj. Úspěch diskuse je značně ovlivňován jejím řízením. Charakteristickým rysem této metody je aktivní spoluúčast všech účastníků skupiny na řešení dané úlohy nebo problému. Tato metoda se může v nejjednodušší podobě uplatňovat i na I. stupni základních škol. Postupně učí žáky aktivně se zapojovat do diskuse s ohledem na jiné účastníky, brát zřetel k jiným názorům a postojům, učí ohleduplnosti, podporuje a rozvíjí myšlení aj.

5.2 Metody heuristické

*Metody heuristické*¹⁹ zprostředkovávají žákům poznatky, které nejsou sdělovány přímo ze strany učitele, ale žáci jsou vedeni k tomu, aby u nich docházelo k osvojování poznatků vlastní cestou, samostatně, objevováním a řešením. Zpočátku je jejich

¹⁹ Pojem *heuristický* je odvozen z řeckého slova *heuréka* = což znamená objevil jsem, našel jsem. *Heuristika* je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také znamená heuristickou činnost, tj. způsob řešení problému.

počínání usměrňováno a řízeno ze strany učitele, po získání zkušeností mohou pracovat samostatně. Prostřednictvím heuristických metod se snaží učitel získat žáky pro samostatnou, odpovědnou pracovní činnost různými technikami, které mají podporovat objevování, pátrání, hledání. Využívá se např. kladení problémových otázek, expozice různých otázek a problémů, obeznamování se zajímavými případy a situacemi. Je třeba říci, že tyto metody mají silný motivační podtext, připívají k rychlejšímu osvojování vědomostí a dovedností. Neznamená to ovšem, že tyto metody mohou nahradit metody klasické, neboť na vše nelze přijít pouze objevováním a prozkoumáváním. Učení pomocí samostatného objevování představuje pro žáky významný způsob poznávání a ověřování poznatků. Hlavní cílem heuristických postupů je podněcovat u žáků samostatné a tvořivé myšlení a k tomu je třeba, aby zvládli řadu dovedností a pracovních návyků a úkonů jako např. vyhledávání, shromažďování, třídění a uspořádávání dat, údajů, informací, kladení otázek a tvorbu hypotéz atd. Za nejefektivnější heuristickou výukovou strategii je považována *metoda řešení problémů, problémová výuka*, která využívá myšlenkovou variantu na základě učení pokusem a omylem. V centru této metody stojí určitý problém, který se jeví jako nejasný, nový a obtížný a vyžaduje určité řešení. Řešení problému je v podstatě objevování a chápání světa, v němž člověk žije. A hlavní otázkou, která vystupuje při odpovědích na daný problém, je otázka „proč“. V heuristické výuce se žáci učí rozlišovat skutečné problémy od nepodstatných, snaží se pochopit podstatu problémových situací, pronikají do struktury problému a výsledkem je samostatné řešení problému.

Rozlišují se následující fáze řešení problému:

1. Identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení. Je pro žáky důležitá a zároveň obtížná.
2. Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému aj. Pomáhá problém jasně pochopit a definovat. Analýza se týká cíle, který je nutno někdy modifikovat nebo přeformulovat.
3. Vytváření hypotéz, domněnek, návrhů řešení. Jedná se o hledání podstaty problémové situace, pořádání a přeskupování dat a informací.
4. Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému. Výsledkem ověřování hypotéz je buď jejich přijetí nebo odmítnutí či oddálení rozhodnutí.
5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení je nezbytný v případě, nedostaví-li se očekávaný výsledek a není-li řešitel ochotný hledat další východiska.

Je třeba říci, že uvedené metody, které přinášejí velký stimul po stránce myšlenkové, emotivní, kreativní ad., nejsou v našem školském systému tak plně zastoupeny a spíše se vyskytují sporadicky. Hlavní důvodem je zřejmě chybějící dlouhodobá zaměřenost výuky na uvedený způsob práce, ale také nedostatečná připravenost žáků po stránce samostatnosti a aktivity.

5.3 Situační metody

Situační metody představují takové postupy, při nichž se vychází z nějaké konkrétní situace, kterou je nutno řešit. Vztahují se na širší okruh problémů, na případy z reálného života, které jsou nějakým způsobem náročné a konfliktní a vyžadují potřebu určitého řešení. Vznik situačních metod spadá do 20. a 30. let 20. století a je spojován s harwardskou vysokou školou, kde se uplatňovaly zejména v právních disciplínách a později též v ekonomii. Tyto metody se úspěšně využívají ve vzdělávání dospělých.

Také se postupně začaly uplatňovat na školách a umožňují žákům postupně a podrobněji se seznámit se složitými, nesnadnými a konfliktními situacemi ze života.

K metodám se zahrnují metoda případová, řešení problémových případů a konfliktních situací, řešení modelových problémových situací, metoda projektů aj. Metoda případová se opírá o didakticky zjednodušený popis situace, která se může přihodit, nebo která skutečně nastala. Za hlavní přednost situačních metod se považuje zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost řešení, aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků do praxe, emocionální působení aj. U žáků potlačují pasivitu, rozvíjejí dovednost komunikovat a do výuky mohou žáci vnášet vlastní postřehy a zkušenosti z svého života. K určitým nedostatkům náleží jistá náročnost po stránce časové a materiální, určité zjednodušení řešeného problému, přílišný důraz na analýzu situace aj.

5.4 Inscenační metody

Základním prvkem inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž jsou hlavními aktéry žáci, kteří převádějí danou situaci. Tyto metody už používali staří Římané při školení právníků a rétorů, jezuité a jejich zastáncem byl i J. A. Komenský. V uvedených metodách jde tedy o hraní zvolených nebo přidělených rolí, tzn. že mají velmi blízko k vystupování herců v divadle s tím rozdílem, že se nejedná o vybrané aktéry, ale mohou se zúčastňovat všichni účastníci skupiny. Inscenace představuje reálnou situaci, v níž účastníci přímo jednají jako skuteční aktéři

živé skutečnosti. Žáci se vžívají do určité role, kterou předvádějí a tím hlouběji prožívají dané rozpory a uvědoměleji se pokoušejí hledat řešení konkrétního problému. V předváděné dramatizaci si žáci objasňují otázky lidských osudů, prožívají mezilidské vztahy a to na základě vlastního prožitku a jednání. Inscenace mohou být buď *strukturované*, kdy je scénář rozpracován, jedná se o promyšlenou stavbu děje a obvykle se realizuje ve větší skupině nebo *nestrukturované*. Nestrukturovaná inscenace nemá detailně rozpracovaný scénář, řeší případy z praxe, určitou konkrétní situaci. Složitější variantu představuje tzv. *mnohostranné hraní úloh*, kdy se žáci nejprve seznámí s problémovou situací, kterou rozehrají a poté se rozdělí podle počtu rolí v inscenaci do skupinek. Vedoucí každé skupiny na závěr vyhodnotí průběh inscenace.

V poslední době stoupá výrazný zájem o dramatickou výchovu, která je na některých školách realizována.

Inscenační metody mají hlavní význam v tom, že se snaží, ať již záměrně či nezáměrně, o kultivaci a celkový rozvoj osobnosti žáka, jeho poznávacích a psychických procesů.

5.5 Didaktické hry

Hra v obecném pojetí náleží do forem činností, které se odlišují od práce i učení. Jedná se o typ aktivity, která nesleduje žádný zvláštní účel, neboť svůj cíl a hodnotu už má zahrnutou sama v sobě. Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má svůj specifický význam.

Didaktická hra je založena na řešení problémových situací, rozvíjí aktivitu, samostatnost a myšlení. Prostřednictvím herních situací mohou žáci řešit i značně složité problémy, poněvadž hra na ně působí velmi silnou motivací. Metodická příprava hry je náročná po stránce organizace a z hlediska promyšleného pedagogického záměru.

6. PRAKTICKÁ ČÁST - PŘÍRODOVĚDA

6.1 Metodická příprava na vycházku

Vyučování o přírodě, které je vyhrazeno pro předmět přírodověda ve 4. ročníku je dobré zahájit v přírodě. Souhrnně opakujeme poznatky o přírodě z prvouky ze 3. ročníku. Snažíme se neopakovat pouze slovně – čím více názorných pomůcek, tím si děti lépe pamatují.

Na vycházce lze rozdělit děti do skupin, každá dostane konkrétní úkol. Nemělo by se stát, že žáci berou vycházku jako únik ze školy a nedávají pozor na výklad učitele. Podchycení zájmu o přírodovědné učivo hned v úvodu školního roku je důležité i proto, že žáci během prázdnin odvykli vnímat a přijímat nové poznatky.

Než došlo k vlastní vycházce s dětmi, bylo nutné si projít trasu a vyznačit místa, kde budeme mít zastávky. Ty měly sloužit jednak k odpočinku, jednak k položení a zodpovězení otázek týkajících se daného místa. Hlavním cílem vycházky bylo pozorování přírody v jednom z ročních období, její poznání a ochrana.

Vlastivědná část spočívala zejména v práci s mapou. Protože jsme ve výuce již probírali podnebné a klimatické pásy, začali jsme pracovat s mapou jako celkem. Vymezili jsme si území, kde se nachází Evropa - náš domovský světadíl. V dalších hodinách jsme na mapě hledali území, která jsme hodlali navštívit. Společně jsme také podle mapy vyhledali trasu našeho putování. Každá skupina měla za úkol najít co nejkratší a nejschůdnější trasu k vybraným lokalitám. Práci skupin jsme porovnali a po zjištění, že trasy jsou téměř shodné, jsme vypracovali tu nejlepší. Všechny skupiny pak tuto mapu měly neustále k dispozici.

Přírodovědná část byla zaměřena především na seznámení s lokalitami, které jsme chtěli navštívit, na úkoly, které budou děti na vycházce plnit a na vysvětlení nových a neznámých pojmů. V jedné hodině přírodovědy jsme demonstrovali videokazetu s názvem „Žízeň lesa“, která seznámila žáky s novými pojmy jako lužní les, revitalizace, vodní režim. V dalších hodinách jsme upevňovali další pojmy jako dřeviny, byliny, rostliny kvetoucí a nekvetoucí, části těla rostlin, pohyby rostlin, dále pojmy obratlovci, bezobratlí.

6.2 Vlastní vycházka

- putování po okolí řeky Svratky a Brněnské přehrady

- období: jaro
- ročník: čtvrtý
- doba výuky: dopolední
- délka trvání: 8,00 – 13,00 h

Výchovně vzdělávací cíl byl následující:

- seznámit se s přírodou, naučit se v ní děti chovat, umět přírodě naslouchat a ochraňovat ji;
- vysledovat proměny přírody v jednom ročním období.

6.3 Vlastní organizace vycházky

Autobusem do Veverské Bítýšky, hrad Veveří, Pohádka máje a zpět.

Využití vycházky ve vlastním vyučovacím procesu.

Přírodověda – příroda po zimním spánku:

1. ekologie – ochrana přírody,
2. výtvarná výchova – výtvarné znázornění údržby chovného rybníka Vrkoč,
3. pracovní výchova – příprava materiálu pro laboratorní pozorování ve třídě,
4. tělesná výchova – pobyt v přírodě, turistika,
5. vlastivěda – hospodářský význam rybníkářství a lesnictví pro region.

Stanoviště vycházky

1. Rybník Vrkoč
2. Hrad Veveří
3. Pohádka Máje

6.4 Trasa vycházky

Trasu vycházky jsme zahájili přesunem od autobusu do blízkosti rybníka Vrkoč, zhlédnutím hradu Veveří a trasou Pohádkou máje zpět do obce Bystrc.

Rybník Vrkoč

Tento rybník napájí jedna z větví Mlýnského náhonu řeky Svatky a přítokem Bílého potoka. Naším hlavním cílem této zastávky bylo poznat práci rybářů, která není vůbec jednoduchá. Chvíli jsme jejich práci pozorovali a to na opravě hráze a čištění

rybníka, který se chystal k napuštění a pak k samotnému zarybnění. V bahně vypuštěného rybníka nás zaujaly škeble rybníčné. Po zahřátí horkým čajem, který nám rybáři nabídli, jsme zamířili přes hrad Veveří do Pohádky máje.

Hrad Veveří

V tuto jarní dobu byl hrad téměř opuštěn. Jen na jednom místě se dalo zahlédnout práci řemeslníků, kteří dávali hradu novou podobu, protože poválečné období se nepříjemně podepsalo na jeho dnešním stavu.

Hrad pochází z 2. poloviny 13. století a dle pověstí bývá spojen s rokem 1062 a knížetem Konrádem. Samotný hrad se vypíná na skalnatém ostrohu nad přehradní nádrží.

Pohádka Máje

Tato kouzelná část brněnské přírody nás přivítala švitořením ptáčků, kteří se pomalu vracejí z teplých krajů do svých hnízdišť. Les zachytil vodu s tajícího sněhu a jediné suché místo bylo zátiší Helenčiny studánky, která leží uprostřed Podkomorského revíru. Tam se nám podařilo s menšími obtížemi dostat, a tak jsme měli lepší přehled o lese. Cestou jsme spatřili stopy zvěře, která po dlouhé zimě hledala v lese potravu. Helenčina studánka je pramenem potoka Vrbovec. Je místem osvěžení poutníků a napajedlem zvěře. Studánka byla rekonstruována roku 1980. Bronzový reliéf s motivy Pohádky máje zpracoval brněnský výtvarník Oldřich Martínek dle návrhu architekta Bohuslava Kučery.

Hlavním dějištěm Mrštíkovy Pohádky máje je Podkomorská myslivna, která se nachází na spojnici mezi Žebětínem a Veverskými Knínicemi. Před samotnou myslivnou se nachází opravená socha Helenky.

Závěr

Smyslem metodické přípravy na vycházku je ujasnit si konkrétní cíl vyučovacího předmětu, co vše musí žák na konci svého učení ovládat, co musí vědět za jakých podmínek a do jaké míry. Učitel se zde musí snažit o určité propojení učiva, volí optimální metody výuky. Důležité je motivovat a aktivovat žáky rozmanitými úkoly od těch nejjednodušších až po ty složité, které vyžadují samostatné tvořivé myšlení a vlastní aktivitu žáků. Tato praktická část výuky vede hlavně k tomu, kde si každý

jedinec může ověřit své znalosti a dovednosti, kde současně se ztotožňuje s přírodou a touto formou si vytváří své postoje a svojí osobnost.

Jak je známo pracovní řád pro pedagogické pracovníky ukládá učiteli konat práce související s vyučováním, kterými se mimo jiné rozumí též osobní příprava na výuku. Tato forma učitelovy přípravy na výuku se nepředepisuje, protože není rozhodující. Rozhodující je myšlenková práce, kterou učitel při přípravě na výuku vykonává.

V zásadě by mělo platit, že příprava na hodinu musí být srozumitelná učiteli. Po dobré přípravě může však následovat nepovedená hodina a naopak. Působí zde i další důležité okolnosti jako například schopnost improvizovat, pohotově reagovat na nepředvídané situace, na navozené i spontánní reakce žáků, které nelze nikdy do všech podrobností předvídat. Zde neodmyslitelně platí jak je učitel připraven a jaké dovednosti má a umí je předat svým žákům a jak na tyto žáky působí, tak je potom integrován a organizován systém v každém člověku zvlášť, který se nazývá OSOBNOST.

V žádné pedagogické učebnici jsem nenalezl zaručeně úspěšný návod na stavbu vyučovací hodiny v uspořádaný celek a to od přípravy přes vrchol až k závěru. Návod jako takový si musí zpracovat učitel s ohledem na svou třídu a na výchovný účinek své látky sám.

Pro závěr a shrnutí své práce bych velmi rád použil citátu velikána Jana Ámose Komenského, ke kterému už není co dodat :

„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné uchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu, a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiš to předváděno více smyslům.“

ZÁVĚR

V současné době pracuji ve vězeňství jako referent vychovatel, kde mám možnost poznat to, co bylo opomenuto a ve značné míře zanedbáno již v ranném věku jedince. Pevně věřím, že právě výchova a komplexní edukace klade značný význam na rozvoj osobnosti a právě z tohoto hlediska dávám značný důraz na cílevědomou a řízenou činnost učitele ve vlastním vyučovacím procesu.

S konkrétní prací pedagoga jsem se setkal již mnohem dříve a to v roli instruktora i pracovníka Červeného kříže a sportovního komisaře. V těchto oborech jsem vysvětloval a poté i prakticky předváděl poskytování první pomoci s žáky základních škol, středních škol i dělníky a úředníky.

Pouhá orientace jako instruktor mě neuspokojovala a proto jsem se rozhodl zvýšit si odbornou kvalifikaci studiem sociální pedagogiky. Při tomto studiu jsem pochopil, že je nemyslitelné, abych žil jen ze zkušeností, které mi kdysi poskytovala dřívější praxe. Rovněž jsem si uvědomil, že podmínkou úspěšného zvládnutí výchovně vzdělávacího procesu je pedagogické vzdělání, které zahrnuje dějiny pedagogiky, obecnou pedagogiku, didaktiku, teorii jednotlivých složek výchovy i metodiku předmětu, který učitel vyučuje a tím působí na žáka a jeho osobnost.

Jako nováček v tomto náročném učitelském oboru jsem nucen klást na přípravu do vyučování velký důraz, protože mně chybí zkušenosti a nemohu operovat pouze teoretickými znalostmi. Jsem přesvědčen, že dobrá příprava dává jistotu během vyučování, když vím, že jsem vše promyslel do posledního detailu, prošel jsem všechny možné eventuality a jsem pak schopen žákům předat své znalosti a tím je naučit něco nového. K tomuto tématu proto věnuji podstatnou část své práce, která se skládá z teoretické části a praktické části, což je samotná přírodovědná činnost, který má přispět a současně i působit na vytváření osobnosti žáka a jeho pohled na přírodu a svět jako takový ve kterém žije.

Jsem otcem desetileté dcery, která navštěvuje ZŠ, kde jsem absolvoval svoji odbornou stáž. Chci se zmínit o tom, že v průběhu její školní docházky se značně měnili z důvodu nemoci její vyučující. Při těchto výměnách se právě názorně projevíly typy učitelů sociální a autoritativní. I když učební látka byly stále stejná, ale na tentýž předmět se v průběhu roku vyměnili tři učitelé, učební látka mé dcery byla pochopena vždy jinak. Má dcera a spousta jiných spolužáků potom chodili do školy bez nadšení

a motivace. Výměna učitelů u těchto dětí se pak značně projevila na jejich školním prospěchu a osobnosti, kde se ve značné míře snížila i jejich motivace a zájem o výuku. Z tohoto důvodu jsem právě zvolil své téma bakalářské práce. Proto že působení učitele a styl jeho výuky má rozhodný význam na osobnost žáka a jeho školní výsledky.

Závěrem své práce mohu potvrdit svoji domněnku, že *sociální* typ učitele je u žáků oblíbenější a žádanější, než typ *autoritativní*, kde oby typy učitelů měly charakteristiku *paidotropa*, který je zaměřen na žákovu osobnost a je přeurčen na I. stupeň ZŠ. Svůj zdůvodněný předpoklad, ze kterého vznikla má úvaha odkazuji na literaturu, kterou jsem použil při psaní své bakalářské práce a který se zároveň potvrdil i v praxi a to v průběhu školní výuky u mé dcery.

Zpracování tématu odráží můj osobitý přístup a styl. Snažil jsem se problematiku vyjádřit stručně a jasně. Nejedná se o vědeckou studii, ale o teorii ve vyučovacím procesu, který má za následek celkový projev na prožitky, chování a situace, které determinují osobnost žáka. Různí žáci reagují na tutéž vzniklou situace, nebo na stejný podnět rozdílně, proto se ve třídě kterou navštěvuje má dcera začaly objevovat značné rozdíly v prospěchu žáků, což vedlo k zamyšlení jak rodičů, tak i k vedení samotné školy, která bohužel tuto vzniklou situaci nemohla nikterak ovlivnit.

Bez všech těchto výše uvedených skutečností nelze řádně vychovávat jedince a vytvářet tak v něm takové předpoklady, aby se v rámci socializace v každém z nich utvářela taková osobnost, která je hodna řádného a morálního života v naší společnosti. Proto kladu důraz na ty základní vlastnosti učitele, na jeho autoritu a provedený způsob výuky, které vytyčují řadu faktů a udávají tím další směr v pedagogické komunikaci mezi žákem a učitelem. Za svojí subjektivní domněnku považuji to, že pokud nebude splněna podstatná část uvedených pedagogických vlastností učitele a tím i jeho odpovědný přístup k výuce, nemůže pak být plně realizován výchovně vzdělávací proces.

K této práci mě zároveň inspirovali autoři pedagogické i odborné literatury v příloženém seznamu mé bakalářské práce.

Tak jako úvod i závěr přenechám slovům J. A. Komenského :

„Řekl jsem, že kdo se chce stát vzdělaným, musí si nad zlato a stříbro vážit knih. A právem. Knihy ho totiž mohou vést k cíli jeho tužby, nikoliv zlato a stříbro. Knihy jako nejvěrnější přátele rády s námi rozmlouvají, o čemkoli s námi upřímně, jasně a bez přetvářky hovoří, poučují nás, dávají nám návody, povzbuzují nás, utěšují a jako přítomné nám předvádějí i věci našemu zraku velmi vzdálené. S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školu, bez knih pak nikdo nebývá učený ani ve škole. Jestliže tedy milujeme školy, milujeme i knihy, duši škol. Neboť nejsou-li školy ožívovány knihami, jsou mrtvy.“

RESUMÉ

Jak známo, pracovní řád pro pedagogické pracovníky ukládá učiteli konat práce související s vyučováním, kterými se mimo jiné rozumí též ***osobní příprava na výuku, jeho přístup k výuce*** a s tím související ***vlastnosti a kvality pedagogovy osobnosti*** a samotná ***zodpovědnost***.

Forma učitelovy **přípravy na výuku** se ***nepředepisuje***, protože není rozhodující. Rozhodující je ***myšlenková práce a forma přístupu***, kterou učitel při přípravě na výuku vykoná. V zásadě by mělo platit, že příprava na hodinu musí být srozumitelná učiteli, proto že jak je učitel řádně připraven na výuku, tak může působit na žáky. Dalším faktorem je samotný průběh výuky ve kterém je důležitá **pedagogická komunikace**, která výrazně ovlivňuje efektivitu veškeré pedagogické práce a pedagogických cílů. Proto komunikace náleží k základní složce ***mezilidské interakce***. Výsledek přípravy a následný výklad látky se děje ve vyučování, kde základní jednotkou je **vyučovací hodina**, která náleží k základní organizační formě výuky. V každé takové vyučovací hodině se používají různé **metody vyučování**, což znamená určitý způsob, či postup jako ***cestu k cíli***. Při výběru těchto metod se uplatňují subjektivní zkušenosti učitele, které pak odrážejí jeho specifický vyučovací styl.

Mezi učitelovou přípravou a průběhem výuky samozřejmě nemusí být jednoznačná ***závislost***. Působí zde ale další důležité okolnosti, jako je ***schopnost improvizovat a pohotově reagovat*** na nepředvídatelné situace. Toto vše neodmyslitelně souvisí s ***projevem*** učitele, který tak působí na žáka a ovlivňuje a tvoří přes všechny vnitřní a vnější podmínky ***osobnost*** žáka.

Tímto složitým procesem potom jedinec přes další období vlastní ***sebevýchovou a sebevzděláním*** dospívá a vrůstá do společnosti v procesu zvaném ***socializace***, kde hlavní mírou přispěla výchova a vzdělání v ranném věku života daného jedince na němž se značnou mírou svojí edukační činností podíleli ***učitelé***.

ANOTACE

Chrastil, Roman. Charakteristika učitele a vyučovací proces. Brno, 2006. 47 s.

Bakalářská práce pojednává o charakteristice učitele a vyučovacím procesu. Je rozdělena na část teoretickou, která je zaměřena na osobnost učitele, jeho kvality, vlastnosti a autoritu z pohledu pedagogiky. Dále pojednává o typologii učitelů, pedagogické komunikaci a samotné přípravě učitele na výuku. Praktická část potom zahrnuje metodickou přípravu na vycházku, která je složena z vlastivědné a přírodovědné části. Vlastní organizace vycházky pak zahrnuje trasu, čas a roční období, které bylo hlavním smyslem výchovně vzdělávacího cíle.

Klíčová slova:

Osobnost, pedagogika, výuka, vyučovací hodina, učitel, žák, člověk, výchova, vzdělání, vzdělávací proces, kázeň, vědomosti, metodická vycházka, ekologie, příroda.

ANNOTATION

Chrastil Roman, Teacher's characteristics and teaching process. Brno, 2006. 47 s

Bachelor thesis is dealing with teacher's characteristics and teaching process. It is divided into a theoretical part which is focused on teacher's personality, his qualities, characters and authority from the view of pedagogy. Further more it is dealing with teachers' typology, pedagogical communication and teacher's lesson preparation itself. The practical part includes methodical preparation for a trip which consists of homeland study and science parts. Organizing of walk includes route, time and year season which was the main purpose of the educational aim.

Key words:

Personality, pedagogy, teaching, lesson, teacher, pupil, human, upbringing, education, education process, discipline, knowledge, methodical walk, ecology, nature.

SEZNAM LITERATURY

1. BAŤKOVÁ, B. A KOL. *Přírodověda 4*. Olomouc : Prodos, 1993.
2. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : UK, 1993.
3. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, s.r.o., 2004.
4. JURČÁK, J. A KOL. *Přírodověda pracovní sešit*. Olomouc : Prodos, 1996.
5. JŮVA, V. SEN. A JUN. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1994.
6. JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001.
7. KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie*. Brno : Akademické nakladatelství, 2002.
8. KOLEKTIV. *Lužní lesy a mokřady Břeclavska*. Zlín : Margaret, 1996.
9. MAŇÁK, J. A KOL. *Alternativní metody a postupy*. Brno : MU, 1997.
10. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : MU, 1995.
11. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.
12. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Praha : MU, 1995.
13. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika III*. Olomouc : UP, 1998.
14. PERNICA, R. *Didaktická technologie – syllabus*. Brno : IMS, 2002.
15. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, s.r.o., 2002.
16. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, s.r.o., 2000.
17. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, s.r.o., 2003.
18. STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno : PdF MU, 2002.
19. STŘELEČEK, S. ET AL. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno : Paido, 1998.
20. ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, spol. s.r.o., 2003.
21. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1994.
22. ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha : UK, 1999.
23. VELIKANIČ, J. *Organizačné formy vyučovania na školách I. a II.* Bratislava : SPN, 1967.

PŘÍLOHA

Příprava na vyučovací hodinu – přírodovědná vycházka

Předmět : **PŘÍRODOVĚDA – 4.ročník**

Datum : 15.4.2005

- 1.*Zahájení vyučovací hodiny:* Sraz v 8,00 hod před školou. Provedení prezentace žáků, kontrola zdravotního stavu a vybavení pro účelu výletu.
- 2.*Sdělení cíle hodiny:* Vyučování o přírodě, naše lesy, vodní režim, byliny, obratlovci, práce s mapou a buzolou.
- 3.*Organizační pokyny:* Odjezd v 8,30 autobusem ze stanice Bystrc – ZOO do určeného místa Veverská Bitýška. Vytyčení míst k odpočinku a svačině. Rozdělení dětí do pracovních skupin.
- 4.*Kontrola domácího úkolu a přípravy žáků:* Kontrola vypracování seznamu vyskytujících se rostlin, dřevin a živočichů.
- 5.*Opakování učiva probraného v předcházejících vyučovacích hodinách (na které bude navazovat učivo hodiny):* V dané lokalitě provedení kontrolních otázek a prověření znalostí z navazujících hodin.
- 6.*Motivace k novému učivu, expozice nového učiva, procvičování a upevňování nového učiva, pokyny k domácí přípravě žáků (případně zadání domácího úkolu):* Názorné ukázky z lokalit fauny a flory, práce z mapou a buzolou. Zaměření na proměny přírody v ročním období. Vysvětlení pojmů revitalizace, lužní les a vodní režim. Cíl naučit se chovat a naslouchat přírodě.
- 7.*Shrnutí:* Opakování pojmů, vyhledání na mapě trasy našeho putování. Ochrana přírody.
- 8.*Zhodnocení a zakončení hodiny:* Vyhodnocení úspěšnosti nejlepší skupiny při práci s mapou a jejích znalosti o přírodě. Zhodnocení kázně žáků a přístupu k plnění zadaným úkolům. Kontrola zdravotního stavu žáků. Ukončení výletu ve 13,00 hod.