

Neprospěch žáků středních odborných škol

Ing. Alois Ambrož

Bakalářská práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Alois AMBROŽ**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Téma práce: **Neprospěch žáků středních odborných škol**

Zásady pro vypracování:

Příprava metodiky výzkumu
Realizace akčního výzkumu
Vyhodnocení a interpretace dat
Zpracování teoretické části
Závěry a doporučení pro praxi

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CANGELOSI J.S. Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 2006, ISBN 8071784060

HOMOLA M. Motivace lidského chování. Praha: SPN, 1977

KOLÁŘ Z., ŠIKULOVÁ R. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2005, ISBN 802470885 X

MAŇÁK M., ŠVEC V. Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Padio, 2004, ISBN 8073150786

PAVELKOVÁ I. Motivace žáků k učení. Praha: UK-PF, 2002, ISBN 80-7290-092-7

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Karla Hrbáčková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

4. prosince 2008

Termín odevzdání bakalářské práce:

12. ledna 2009

Ve Zlíně dne 4. prosince 2008



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřil na důvody špatného prospěchu žáků 1.ročníku oboru opravář zemědělských strojů ze strojnictví, který vyučuji.

Cílem této bakalářské práce je tyto důvody pomocí akčního výzkumu analyzovat a navrhnout způsob, jak dosáhnout zlepšení a dostat se s žáky na celoškolní průměr prvních ročníků.

Klíčová slova:

Výchova, vzdělávání, výuka, učitel, žák, motivace, hodnocení, neprospěch, akční výzkum

ABSTRACT

In the Bachelor thesis, I focused on the issue of failure of pupils of the first year of the field of study repairman of agricultural machines in the subject of Engineering which I teach.

The objective of this Bachelor thesis is to analyze these reasons by means of the action research and to propose a way how to achieve an improvement and to bring the pupils to the overall school average in the first year classes.

Key words:

Education, training, teaching, classes, teacher, pupil, motivation, assessment, failure, action research

V úvodu své bakalářské práce bych rád poděkoval Mgr.Karle Hrbáčkové za vedení práce, trpělivost při konzultacích a cenné rady udílené při vypracování bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků, je-li to uvolněno na základě licenční smlouvy, budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....
Podpis diplomanta

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.1 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES.....	11
1.2 VÝCHOVA	11
1.2.1 Cíl a obsah výchovy	12
1.2.2 Struktura cílů výchovy	12
1.2.3 Principy výchovy.....	12
1.2.4 Metody výchovy.....	13
1.2.5 Složky výchovy.....	13
1.2.6 Způsoby výchovy.....	14
1.2.7 Způsoby výchovy ve škole	14
1.2.8 Způsoby výchovy v rodině.....	15
1.3 VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.3.1 Osnovy předmětu	16
1.3.2 Tematický plán učiva	16
1.3.3 Příprava na vyučovací hodinu.....	17
1.4 VYUČOVÁNÍ.....	18
1.4.1 Domácí úkoly	21
1.5 VÝUKA	21
1.5.1 Cíl výuky.....	22
1.5.2 Klasifikace výukových cílů.....	23
1.5.3 Taxonomie výukových cílů	24
1.5.4 Učivo	24
1.5.5 Struktura učiva	25
1.5.6 Učební úlohy	25
1.5.7 Výukové metody	26
1.5.8 Klasifikace výukových metod.....	28
1.5.9 Výběr výukových metod.....	30
1.5.10 Učebnice	31
1.5.11 Odborná literatura ve výuce	32
2 UČITEL	33
2.1 OSOBNOST UČITELE	33
2.1.1 Teorie učitelské profese.....	34
2.1.2 Učitelské povolání.....	35
2.1.3 Učitel.....	36
2.1.4 Pedagogické dovednosti učitele.....	37
3 HODNOCENÍ ŽÁKŮ	42
3.1 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	42
3.1.1 Motivační funkce hodnocení	42
3.1.2 Informativní funkce hodnocení	42

3.1.3	Regulační funkce hodnocení	43
3.1.4	Výchovná funkce hodnocení.....	43
3.1.5	Prognostická funkce hodnocení	43
3.1.6	Diferenciační funkce hodnocení	43
3.2	FORMY HODNOCENÍ ŽÁKŮ	43
3.2.1	Klasifikace	44
3.2.2	Slovní hodnocení	44
3.3	VÝZNAM HODNOCENÍ ŽÁKŮ.....	44
3.3.1	Pozitivní hodnocení	44
3.3.2	Negativní hodnocení	45
4	MOTIVACE	46
4.1	MOTIVACE A ZÁJEM ŽÁKŮ.....	46
4.1.1	Zájem žáků o učení	46
4.1.2	Motivace žáků k učení	46
4.2	MOTIVACE PROBLÉMOVÝCH ŽÁKŮ.....	48
4.2.1	Strategie, které pomáhají žákům motivovat se	49
5	ŽÁK.....	51
5.1	OSOBNOST ŽÁKA	51
5.1.1	Vývoj a rozvoj osobnosti žáka.....	51
5.1.2	Žák v současné škole	52
5.2	TALENTOVANÝ ŽÁK.....	53
5.2.1	Práce s talentovanými žáky	53
5.3	NEPROSPÍVAJÍCÍ ŽÁK	54
5.3.1	Práce s neprospívajícími žáky	54
5.3.2	Vlivy školního neúspěchu na osobnost žáků.....	56
5.3.3	Příčina neprospěchu	58
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	60
6	AKČNÍ VÝZKUM.....	61
6.1	DEFINICE PROBLÉMU	61
6.2	ZJIŠTĚNÍ PROBLÉMU	62
6.2.1	Výsledky studia	62
6.2.2	Výsledky dotazníku po 1.čtvrtletí	63
6.2.3	Výsledky dotazníku po pololetí.....	67
6.3	INTERPRETACE DAT.....	72
6.4	NÁVRH ŘEŠENÍ PROBLÉMU - AKCE	75
6.5	OVĚŘENÍ VÝSLEDKŮ	76
6.5.1	Výsledky studia	77
6.5.2	Výsledky dotazníku	77
7	ZÁVĚR	80
	RESUMÉ.....	81

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
SEZNAM PŘÍLOH	84
PŘÍLOHY	85

ÚVOD

V dnešní době je vzdělávací proces charakteristický celou řadou nových aspektů, které se liší od tradičních metod vzdělávání, jak byly známy v minulých desetiletích. Jedná se zejména o formu přijímání žáků na střední odborné školy bez přijímacího řízení, což se posléze projevuje i v přístupu žáků ke vzdělávání. Žáci mají v podvědomí, že je škola potřebuje, že se nemusí učit a na závěr školního roku nějak projdou a postoupí do vyššího ročníku. Ve svém myšlení si však neuvědomují, že se neučí pro školu, ale pro svůj další život, protože v žádné profesi nemůže být odborník bez patřičného vzdělání.

Svoji práci jsem zaměřil na špatný prospěch žáků a akční výzkum jsem prováděl ve třídě 1 ročníku oboru opravář zemědělských strojů, kde v odborných předmětech, strojírenství a strojírenská technologie, které vyučuji je víc jak polovina žáků hodnocena známkou nevyhovující.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Výchovně vzdělávací proces

Z pohledu školy tento proces můžeme rozdělit na dvě části, část výchovnou, ve které se u žáka rozvíjí osobnost a část vzdělávací, kde se rozšiřují žákovi vědomosti. Výchovně vzdělávací proces je též nazývaný vzdělávací proces nebo pedagogický proces lze rozlišit následovně (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 295):

1. Vzdělávací proces ve smyslu výuky probíhající ve školní třídě, zahrnuje činnosti učení na straně žáků a činnosti vyučování na straně učitelů
2. V obecnějším pojetí (nikoli vázaném pouze na školní výuku) jsou vzdělávací procesy chápány jako edukační procesy, tj. všechny takové činnosti, které probíhají v nějakém edukačním prostředí a zahrnují učení nějakého subjektu, např. v rodinném prostředí.

Z dřívějších dob zažitý pojem výchovně vzdělávací proces, je pojem terminologicky neustálený a v současnosti je nahrazován pojmy edukace, edukační realita a edukační prostředí.

1.2 Výchova

Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Z moderního hlediska je výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 277). Výchova připravuje člověka k aktivní účasti na společenském, hospodářském a kulturním životě. Výchovně působí společenský život, vývoj techniky a vědy, literatura a umění, sdělovací prostředky a mnoho faktorů životního prostředí. Organizovaná výchova je cílevědomá a uskutečňuje se specificky především v součinnosti rodiny a školy, předškolních a mimoškolních institucí, organizací mládeže a dalších společenských organizací. Se zvyšováním úrovně společenského vývoje nabývá stále většího významu rozšiřování procesu výchovy a vzdělávání na celý život člověka. Výchova úzce souvisí se vzděláním a je všeobecnou a nutnou kategorií společenského života.

Činitelé výchovy:

- a) žák jako objekt a zároveň subjekt výchovy

- b) učitel, jako řídicí činitel vzdělávání a výchovy
- c) rodina
- d) veškerá mimoškolní výchova

1.2.1 Cíl a obsah výchovy

Cíl výchovy je v nejobecnější podobě ucelená představa (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou (Průcha, Walterová, Mareš, 2008,s.29). Ve výchovném cíli se formulují požadavky na člověka, jaký má být, pro jaký osobní rozvoj a pro jaké společenské potřeby je nutno ho připravit. Pro výchovnou činnost je příznačné, že si na počátku své práce klademe především určitý cíl. Cíl sám o sobě však nemá funkci, neexistují-li přiměřené prostředky, způsoby k jeho dosažení. V rozmanitých sférách lidské činnosti, tedy i ve výchovné práci, si klademe základní otázku, zda zvolené prostředky mohou skutečně vést k úspěšnému dosažení cíle. Stanovení cíle výchovné práce není snadnou záležitostí. Musíme přihlížet k hlediskům společenským, sociálně psychologickým, sociologickým, brát v úvahu individuální potřeby, zájmy, věk, pohlaví jedinců a specifiky toho kterého kolektivu. Má-li být cíl splněn, musí být žáky pochopen. Žáci musí vědět, proč děláme právě toto a právě takto. Proto je nutné vzbudit u žáků zájem a žáci musí přijmout cíl za svůj. Velikou roli zde hraje motivace a spravedlivé hodnocení.

1.2.2 Struktura cílů výchovy

Výchovné cíle tvoří rozvětvenou soustavu, která je hierarchicky uspořádaná:

- a) **ideál** - nejobecnější cíl, který vymezuje nejzákladnější představu vychovávané osobnosti
- b) **obsah výchova a vzdělání** - dílčí cíle, které vyjadřují vzdělávací a výchovné požadavky, znalosti a vlastnosti
- c) **složky výchovy** - požadavky na osobnostní rozvoj jednotlivých složek výchovy
- d) **institucionální cíle** (vyplývají z přirozenosti člověka a jeho zvyků) – konkrétní výchovné a vzdělávací instituce , jejich normy, dokumentace a tradice
- e) **nejkonkrétnější požadavky** – vyplývají s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem vychovávaného jedince

1.2.3 Principy výchovy

Principy výchovné práce jsou zásady, které když budeme používat, značně zefektivní a ztraktivní zamýšlené postupy. V důsledku vedou k snadnějšímu osvojení dovedností a pevnějšímu zapamatování informací:

- názornost (spojení výkladu s pomůckami, obrázky, příklady a přirovnáním)
- přiměřenost (podle věku, pohlaví a schopností)
- individuální přístup (všechny děti nejsou stejně chápavé nebo šikovné)
- posloupnost (od jednoduššího ke složitějšímu)
- soustavnost (nepřecházet z jednoho problému či tématu na jiný)
- spojení teorie a praxe (pokud možno vše, co je možné, vyzkoušet i prakticky)
- trvalá aktivita (dodržovat tempo a rytmus práce)
- emocionálnost (citový vztah k činnosti)
- výchovnost
- vědeckost

1.2.4 Metody výchovy

- povzbuzování (pochvala i trest)
- diskuse (je nutné, aby každé z dětí mělo možnost říci svůj vlastní názor a pronést své návrhy a možná řešení)
- samostatná práce (děti potřebují pocit, že jim důvěřujeme a věříme v jejich schopnosti)
- problémové situace (dětem necháváme prostor pro dořešení situací)
- heuristické situace (dětem připravíme situaci, aby samy našly řešení a měly pocit objevení nové skutečnosti)
- demonstrace – ukázka
- experiment
- didaktická hra
- výklad

1.2.5 Složky výchovy

Složky výchovy svým obsahem řeší specifické dílčí úlohy a orientují se na:

- **rozumovou výchovu** – soubor vědomostí a dovedností v oblasti jazykové výchovy, přírodních a společenských věd, rozvíjí poznávací schopnosti, vytváří základy pro získávání dalšího odborného růstu, vzbuzování a rozvíjení touhy po potřebě dalšího vzdělávání
- **mravní výchovu** – svobodný mravní charakter na základě mravního vědomí, mravního přesvědčení, lásky k pravdě, bližnímu, k práci (T.G.Masaryk)

- **pracovní výchovu** – formuluje kladný vztah k práci , poskytuje přiměřené technické dovednosti a návyky
- **estetickou výchovu** – vytváří schopnost vnímat, chápat citově prožívat a hodnotit krásu v uměleckých i mimouměleckých projevech
- **tělesnou výchovu** – upevňuje a ochraňuje zdraví, vytváří kladný vztah k tělesné kultuře

1.2.6 Způsoby výchovy

Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy atd.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého (Čáp, 2006, s.135). Pokud je výchova cílevědomé působení na formování osobnosti, je možné z tohoto pohledu rozdělit způsoby výchovy na:

- a) Způsob výchovy v rodině
- b) Způsob výchovy ve škole

1.2.7 Způsoby výchovy ve škole

Jednotlivé výchovné styly můžeme rozdělit následovně:

a) autokratický:

Pedagog staví žáky do role podřízených. Jeho hlavní metodou je příkaz a zákaz. Vyžaduje poslušnost a nerad připouští diskuse o svých rozhodnutích.

b) sociálně-integrační:

Pedagog využívá svoji přirozenou autoritu. K žákům se staví jako k partnerům. Používá metodu práva většiny. O svých rozhodnutích diskutuje se členy kolektivu.

c) liberální:

Pedagog klade na žáky nízké požadavky, ponechává věcem volný průběh. Tento styl má mnohdy nepříznivé účinky, žáci se neučí, úroveň znalostí je malá.

1.2.8 Způsoby výchovy v rodině

Způsob výchovy v rodině rozděluje Čáp v Psychologii pro učitele, 2001, s 306, do devíti polí:

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
Záporněkladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
Kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
Extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

1.3 Vzdělávání

Vzdělávání je proces, který vede k osvojování vzdělávacích obsahů v rámci dlouhodobého časového horizontu. Základní pojem pedagogické teorie a praxe je stále diskutovaný a nedostatečně ujasněný. Pro ukázkou je možné uvést teorii Piageta, který své názory shrnul do následujících stanovisek (Čáp, 2001, s 394):

- vzdělávání se má soustředit spíše na rozvíjení obecných schémat než se věnovat výuce specifických dovedností
- vzdělávání dětí se má soustředit spíše na procesy než na obsahy
- vyučující metody je třeba volit tak, aby se otevíral prostor pro aktivitu dětí

- tvorba kurikula by měla brát v úvahu kognitivní vývojová stádia a jejich posloupnost. Učení pojmům je vázáno na dosažení určitého stupně kognitivní úrovně

Česká pedagogická terminologie rozlišuje následující významy (Průcha, Walterová, Mareš, 2008,s.292) :

1)**Osobnostní pojetí:** vzdělání je chápáno jako součást socializace jedince. Vzdělání je pak ta složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje ...), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů.

2)**Obsahové pojetí:** vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce

3)**Institucionální pojetí:** vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná školou a jinými zařízeními. Běžně se rozlišuje základní vzdělání, středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání.

4)**Socioekonomické pojetí:** vzdělání je chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují populaci. Je to vlastnost populace determinovaná sociálními faktory a ekonomickými faktory.

5)**Procesuální pojetí:** vzdělání přesněji vzdělávání je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu předcházejících pojetí.

1.3.1 Osnovy předmětu

Učební osnovy obsahují základní pojetí předmětu, cíle výuky, metody práce a konkretizují učivo v podobě tematických celků. Výpis z učebních osnov oboru opravář zemědělských strojů je uveden v příloze č.1. Učitel musí sám zvážit na základě analýzy konkrétní situace ve třídě a škole, kolik času bude vybraným tématům věnovat, určuje jejich posloupnost, zpracovává časově tematický plán.

1.3.2 Tematický plán učiva

Při zpracování tematického plánu vycházíme z osnov předmětu. Formulujeme jednotlivé tematické celky, počty hodin, které jim budeme moci věnovat. Někdy se formulují i hlavní výukové cíle tematických celků, základní pojmy, které si žáci mají osvojit. Je vhodné plánovat přípravu zvláštních pomůcek, založení dlouhodobějších pokusů, přípravu exkurzí tak, aby při probírání určitého tématu bylo vše připraveno. Zpracování tematického plánu může být individuální záležitostí učitele, ale i výsledkem společné práce vyučujících danému předmětu, nebo práce předmětové

komise. Tematický plán učiva by měl obsahovat údaje, s nimiž učitel v průběhu školního roku potřebuje pracovat. Tak jako všude v pedagogické práci, tak i zde je formalismus škodlivý. Tematický plán učiva je důležitým dokumentem zvláště v současné době, kdy učitelé mají jistou volnost při volbě obsahu učiva či dokonce formulují obsahy zcela nových předmětů. Proto by měl být spíše výsledkem spolupráce vyučujících a měl by podléhat schválení ředitelem školy, který nese odpovědnost za výuku na své škole. Zvláště u nových předmětů se předpokládá inovace tematických plánů podle získaných zkušeností. Potřebný bude i při práci se školními vzdělávacími programy (Obst, 2006, s 87).

1.3.3 Příprava na vyučovací hodinu

Učitel si při přípravě na vyučování promítá celou vyučovací jednotku v představách, zároveň okamžitě provádí korekce tak, aby příprava byla reálná. Jde tedy o náročnou myšlenkovou činnost. Proto naprostá většina učitelů nesvěřuje výsledky této činnosti pouze paměti, ale stručně si je poznamenává – připravují se písemně. Nicméně dosud platný pracovní řád pro učitele předpokládá jako samozřejmou součást náplně práce učitele důkladnou přípravu učitele na vyučování, ale nepředepisuje její formu. Příprava na vyučování je plně záležitostí učitele. Ten si postupně utváří vlastní pojetí výchovně vzdělávací činnosti a s tím i pojetí přípravy na ni. Slavomír Rys (1988) rozlišuje tři typy přípravy učitele na vyučování:

- první typ nazývá „bleskovou“ přípravou odpovídající na otázky: co? Jak? Učitel vymezí obsah, promyslí metody a prostředky: O výukových cílech se předpokládá, že jsou zakomponovány do obsahu učiva uvedeného v učebnici. V praxi se s takovou prací „podle učebnice“ často setkáváme. I pečliví učitelé z nedostatku času někdy tohoto typu přípravy užijí. U teoreticky dobře připraveného a zkušeného učitele i toto pojetí přípravy splní svoji funkci.
- Druhý typ odpovídá na otázky: co již bylo? Čeho chci dosáhnout? Jak a čím toho dosáhnout? Jaké bude mít tato hodina pokračování? Při takto pojaté přípravě již učitel pracuje s představou toho, čemu se žáci mají naučit, na jaké úrovni, zařazuje vyučovací jednotku do obsahových a časových souvislostí s tím, co bylo a tím co bude. To se prakticky projevuje např. opakováním učiva z minulé vyučovací jednotky zadáním úkolů pro příští. Tento typ přípravy je nejčastější.
- Třetí typ je nejnáročnější. Mohli bychom je charakterizovat těmito otázkami:
1. Cíl: Co chci? Co zamýšlím? Čeho mají žáci dosáhnout?

2. Jakými prostředky chci cíle dosáhnout?

a) Obsah učiva – stručný nástin

b) Volba vyučovacích metod, didaktických pomůcek a technik, metodický postup

3. Zvláštní didaktická hlediska: Co z učiva bude pro žáky nejobtížnější? Jak budu žáky aktivizovat? Jak zajistím časovou a obsahovou kontinuitu obsahu učiva? Jak zajistím diferencovaný a individuální přístup k žákům? Vypracování systému úkolů k procvičování a upevňování učiva (včetně domácí práce pro žáky)

4. Výchovné možnosti: Jak mohu učiva i průběhu vyučování výchovně využít (se zřetelem k celku třídy i jednotlivcům) ?

5. Organizace vyučovací hodiny: které pracovní podmínky si musím zabezpečit? Jaký organizační typ vyučovací hodiny bude mé metodické koncepci nejlépe odpovídat?

6. Časový projekt vyučovací hodiny: Kolik času mohu věnovat jednotlivým fázím vyučovací hodiny? Kolik času si vyžádá domácí příprava žáků na další vyučovací hodinu?

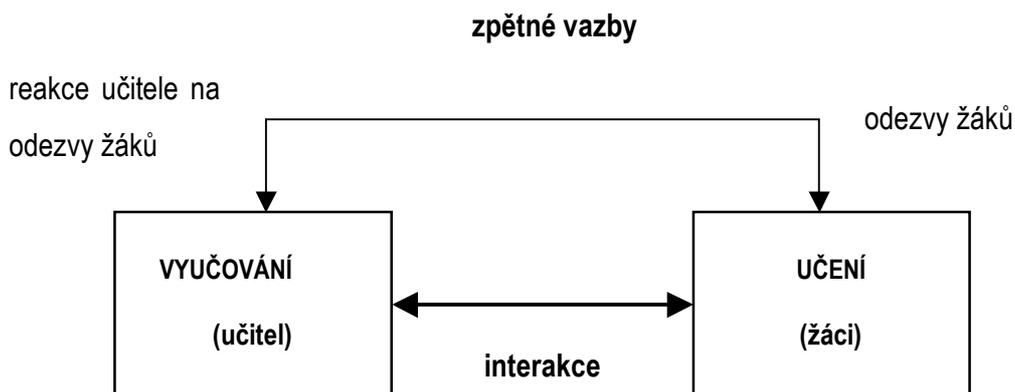
7. K realizaci přípravy: Jak budu realizovat pracovní součinnost žáků? Jak budu zjišťovat pracovní výsledky žáků?

Podstata přípravy na výuku spočívá v promyšlenosti budoucího postupu. Výše uvedená osnova obecně učitelům napovídá, o kterých aspektech výuky by měl přemýšlet. V jednotlivých případech mohou být předmětem promyšlení i jiné aspekty. Důležitá, i když pouze zřídka prováděná je analýza a hodnocení úspěšnosti vlastní práce učitelů srovnáním přípravy a reálné výukové situace. Právě tato analýza může být prostředkem růstu pedagogické způsobilosti učitele, prostředkem odstraňování stereotypů výukové činnosti učitele i její přípravy (Obst, 2006, str. 87-89).

1.4 Vyučování

Vyučování je proces, který označuje to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovacích hodin. V didaktických teoriích znamená druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení. Vyučovací činnosti se vztahují především k učivu a k různým způsobům jeho didaktického zprostředkování učícím se subjektům, ale také k aktivitám označovaným souhrnně jako skryté kurikulum. Ve vyučovacích činnostech se významně prolínají vztahy učitel – žák a učitelovo pojetí

výuky (Průcha, Walterová, Mareš, 2008,s.288). Vyučování (jako činnost učitele) a učení (jako činnost žáka) jsou dva procesy, které tvoří jádro pedagogické komunikace ve škole. Jsou to vzájemně propojené procesy a obvykle se uskutečňují v sociálním prostředí třídy. Učitel svou vyučovací činností (vyučováním) podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídající učební aktivity žáků.



(Maňák, Švec,2003,s.15)

Podle počtu jedinců , kteří se vyučování účastní, rozlišujeme vyučování:

a) **individuální** – jeho výhodou je to, že může vycházet z komplexní diagnózy žákových výchovných předpokladů a může přihlížet k jeho individualitě. Lze za poměrně krátkou dobu dosáhnout maximálních výkonů např. individuální jazyková výuka, výuka uměleckých oborů, sportu aj. Nevýhodou tohoto typu vyučování je vysoká ekonomická nákladnost.

b) **skupinové** – v běžné praxi nejčastější, v počtu od několika žáků až po několik desítek. K přednostem skupinového vyučování patří vzájemné pozitivní ovlivňování žáků, srovnávání vzájemných výsledků, zdravá soutěživost, rovněž spolupráce a vzájemná pomoc. K nevýhodám řadíme nemožnost plně respektovat individuální předpoklady každého jedince, protože vycházíme ze skupinového průměru. Tuto nevýhodu můžeme zmírnit tím, že při určitých úkolech dělíme třídu na menší celky a zadáváme různě náročné úkoly podle dosavadního stupně rozvoje žáků. To však znamená, že učitel dobře pozná svěřenou vychovávanou skupinu, aby mohl alespoň do té míry přihlížet k individuálním schopnostem žáků.

1.Cíl: Co chci? Co zamýšlím? Čeho mají žáci dosáhnout?

2.Jakými prostředky chci cíle dosáhnout?

a)Obsah učiva – stručný nástin

b) Volba vyučovacích metod, didaktických pomůcek a technik, metodický postup

3. Zvláštní didaktická hlediska: Co z učiva bude pro žáky nejobtížnější? Jak budu žáky aktivizovat? Jak zajistím časovou a obsahovou kontinuitu obsahu učiva? Jak zajistím diferencovaný a individuální přístup k žákům? Vypracování systému úkolů k procvičování a upevňování učiva (včetně domácí práce pro žáky)

4. Výchovné možnosti: Jak mohu učiva i průběhu vyučování výchovně využít (se zřetelem k celku třídy i jednotlivcům) ?

5. Organizace vyučovací hodiny: které pracovní podmínky si musím zabezpečit? Jaký organizační typ vyučovací hodiny bude mé metodické koncepci nejlépe odpovídat?

6. Časový projekt vyučovací hodiny: Kolik času mohu věnovat jednotlivým fázím vyučovací hodiny? Kolik času si vyžádá domácí příprava žáků na další vyučovací hodinu?

7. K realizaci přípravy: Jak budu realizovat pracovní součinnost žáků? Jak budu zjišťovat pracovní výsledky žáků?

Podstata přípravy na výuku spočívá v promyšlenosti budoucího postupu. Výše uvedená osnova obecně učitelé napovídá, o kterých aspektech výuky by měl přemýšlet. V jednotlivých případech mohou být předmětem promyšlení i jiné aspekty. Důležitá, i když pouze zřídka prováděná je analýza a hodnocení úspěšnosti vlastní práce učitelů srovnáním přípravy a reálné výukové situace. Právě tato analýza může být prostředkem růstu pedagogické způsobilosti učitele, prostředkem odstraňování stereotypů výukové činnosti učitele i její přípravy (Obst, 2006, str. 87-89). 1. Cíl: Co chci? Co zamýšlím? Čeho mají žáci dosáhnout?

2. Jakými prostředky chci cíle dosáhnout?

a) Obsah učiva – stručný nástin

b) Volba vyučovacích metod, didaktických pomůcek a technik, metodický postup

3. Zvláštní didaktická hlediska: Co z učiva bude pro žáky nejobtížnější? Jak budu žáky aktivizovat? Jak zajistím časovou a obsahovou kontinuitu obsahu učiva? Jak zajistím diferencovaný a individuální přístup k žákům? Vypracování systému úkolů k procvičování a upevňování učiva (včetně domácí práce pro žáky)

4. Výchovné možnosti: Jak mohu učiva i průběhu vyučování výchovně využít (se zřetelem k celku třídy i jednotlivcům) ?

5. Organizace vyučovací hodiny: které pracovní podmínky si musím zabezpečit? Jaký organizační typ vyučovací hodiny bude mé metodické koncepci nejlépe odpovídat?

6. Časový projekt vyučovací hodiny: Kolik času mohu věnovat jednotlivým fázím vyučovací hodiny? Kolik času si vyžádá domácí příprava žáků na další vyučovací hodinu?

7. K realizaci přípravy: Jak budu realizovat pracovní součinnost žáků? Jak budu zjišťovat pracovní výsledky žáků?

Podstata přípravy na výuku spočívá v promyšlenosti budoucího postupu. Výše uvedená osnova obecně učitelé napovídá, o kterých aspektech výuky by měl přemýšlet. V jednotlivých případech mohou být předmětem promyšlení i jiné aspekty. Důležitá, i když pouze zřídka prováděná je analýza a hodnocení úspěšnosti vlastní práce učitelů srovnáním přípravy a reálné výukové situace. Právě tato analýza může být prostředkem růstu pedagogické způsobilosti učitele, prostředkem odstraňování stereotypů výukové činnosti učitele i její přípravy (Obst, 2006, str. 87-89).

1.4.1 Domácí úkoly

Domácí úkoly jsou vhodné hlavně pro rozvíjení dovedností žáků organizovat si svoji práci a pro rozvíjení vytrvalosti při plnění požadavků školy. Domácí úkoly mohou žákovi a učitelé odhalit obtíže vyplývající z nepochopení učiva. Tyto problémy se při domácí práci projeví markantněji, neboť chybí pomoc učitele. Pomoc rodičů je jistě dobrá z toho hlediska, že rodiče jsou v tom případě pro žáka užitečným zdrojem informací. Na druhé straně se žák může naučit spoléhat na pomoc rodičů a ve škole nevěnuje náležitou pozornost výuce. Domácí úkoly nemusejí být zaměřeny pouze na procvičování nebo opakování učiva, např. před zkouškami. Za domácí úkoly by měli být zadávány i úkoly na náročnější myšlenkové operace, úlohy tvořivého charakteru, případně i projekty, na kterých žáci mohou pracovat delší dobu i ve skupině (Kalhous, Obst, 2001, s. 154).

1.5 Výuka

Pojem výuka popisuje procesy, které mají uskutečňovat všichni jeho aktéři (učitel, žák) ve vzájemné interakci, aby se žák měnil, získával nové znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti v sérii situací, které učitel připravil s spolu se žáky realizuje (Čáp, 2001, s. 405). V teorii obecné didaktiky se šířeji než samotné vyučování – jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle

výuky, typy výuky a výsledky výuky. V teoriích „vědy o výuce“ se výuka chápe velmi obecně, jako situace, kdy se člověk něčemu učí prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem nebo technickým zařízením (Průcha, Walterová, Mareš, 2008,s.288).

1.5.1 Cíl výuky

Cíl výuky je obvykle chápán jako představa o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti vzdělávací, postoje a výcvikové, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky. Výukový cíl je jedna z klíčových didaktických kategorií, vymezující:

a) účel , záměr výuky

b) výstup, výsledek výuky

Progresivním trendem je charakterizovat cíle v podobě dosahovaných kompetencí žáků. Cíle zahrnují:

- hodnoty a postoje
- produktivní činnosti a praktické dovednosti
- poznatky a porozumění

Výukové cíle jsou formulovány ve vzdělávacích programech, předmětových kurikulech, učebních osnovách. Rozlišují se cíle vyučovacího předmětu :

1.jako celku, cíle ročníkové – jsou vztaženy k většímu objemu učiva, mají všeobecnou povahu a je třeba je dále analyzovat.

2.pro určitá témata nebo výukové situace – jsou definovány jako konkrétní vyjádření znalostí a dovedností, které bude žák po skončení lekce nebo hodiny ovládat.

Na výukové cíle jsou kladeny následující požadavky:

I.Komplexnost – v rámci tématického celku by měl učitel již v přípravné fázi uvažovat o výukových cílech ve všech třech prakticky použitelných dimenzích: vzdělávací (kognitivní), postoje (afektivní) a výcvikové (psychomotorické).

II.Konzistentnost (soudržnost) – vyjadřuje vnitřní vazbu cílů, znamená podřízenost nižších cílů vyšším a závislost vyšších cílů na dosažení cílů nižších. Obecné cíle se postupně konkretizují v následující posloupnost:

- cíle jednotlivých druhů škol, pro střední školy v profilu absolventa

- z výše uvedených cílů jsou odvozeny cíle jednotlivých předmětů pro jednotlivé ročníky
- z nich vycházejí cíle tématických bloků
- a z nich vyplývají cíle vyučovacích hodin nebo jejich částí

III.Přiměřenost – znamená stanovení takových cílů, které jsou sice náročné, ale současně i splnitelné. Protože jen učitel zná aktuální úroveň třídy ve výše uvažovaných dimenzích, stanoví na základě vnitřní diferenciaci jiné, náročnější a nebo další, cíle nadaným žákům.

IV.Kontrolovatelnost – stanovené výukové cíle by měly obsahovat:

- a)**požadovaný výkon žáka** (je nezbytnou složkou vymezení konkrétních cílů), k jeho vyjádření se používají tzv. aktivní slovesa: vypočítat, definovat, odvodit aj.
- b)**podmínky výkonu** vyjadřují, za jakých předpokladů má žák výkon realizovat (samostatně, v pracovní řešitelské skupině, v určitém časovém limitu, za použití učebních pomůcek aj.).
- c)**norma očekávaného výkonu** za ni je považován minimální výkon, který je potřebný, aby žák získal alespoň známku dostatečnou (Churý,Kašpárková,2004,s.49-52).

1.5.2 Klasifikace výukových cílů

Výukové cíle je možné klasifikovat z různých hledisek. Z pozice praktické použitelnosti ve výuce dělíme cíle do tří oblastí:

1.Cíle kognitivní – od žáků požadujeme, aby si zapamatovali určité informace, a aby pomocí svých intelektuálních dovedností zjistili, určili nebo odvodili význam nějaké informace a zařadili tuto informaci do vztahu a souvislostí s předchozími poznatky. Vyžadují složitější myšlenkové operace, vyžadují analýzu a syntézu, kladou na žáka požadavek, aby posoudil hodnotu a užitečnost nové informace nebo aby komplexním, náročným či tvůrčím způsobem uplatnil při řešení problémů.

2.Cíle psychomotorické – zahrnují učení, které je převážně smyslové, a to od bezděčných a reflexních pohybů až ke složitým řetězům účelného chování. Každá mechanická dovednost, kterou je potřeba zdokonalovat opakováním, je psychomotorická např. ve výuce pozorování, poslouchání, mluvení aj.

3.Cíle afektivní – týkají se projevů emocionálního chování, tedy citů, postojů, preferencí a hodnot. Tyto cíle představují učení se postupům (Churý,Kašpárková,2004,s.54).

1.5.3 Taxonomie výukových cílů

Hierarchicky uspořádaným systémem poznávacích (kognitivních) cílů výuky je nazývána Bloomova taxonomie. Bloom popisuje vzdělávání jako proces, který pomáhá žákům ve vývoji od nižších forem myšlení k vyšším formám, tj. k dosažení stanovených cílů. Proto jsou cíle formulovány pomocí aktivních sloves v šesti úrovních:

1.znalost – žák doslovně opakuje

aktivní slovesa: definovat, doplnit, popsat, vybrat aj.

2.porozumění – žák porozuměl termínům a koncepcím, umí je vysvětlit vlastními slovy, dokáže parafrázovat text

aktivní slovesa: dokázat, interpretovat, přeložit, převést, aj.

3.aplikace – žák řeší problém na základě porozumění

aktivní slovesa: aplikovat, diskutovat, prokázat aj.

4.analýza – žák dokáže formulovat teoretické vysvětlení nebo matematický či logický model, odvodí zákonitost

aktivní slovesa: analyzovat, provést rozbor, specifikovat aj.

5.syntéza – žák na základě zvládnutí předchozích stupňů vytvoří něco nového

aktivní slovesa: klasifikovat, kombinovat, vyvodit obecné závěry aj.

6.vyhodnocení – žák vybere a zdůvodní nejvhodnější řešení

aktivní slovesa: argumentovat, oponovat, zdůvodnit aj.

1.5.4 Učivo

Učivo bylo tradičně chápáno jako souhrn poznatků, které má učitel předat žákům. V širším pojetí je chápáno, jako věcný obsah učení, učební látka a zahrnuje souhrn vědomostí a dovedností, které si má žák osvojit (Průcha, Walterová, Mareš, 2008,s.262).

V posledních desetiletích dochází ke zpřesňování pojmu učivo. Pracuje se s dalšími pojmy jako jsou „obsah vzdělávání“ a „obsah školního vzdělávání“. Obsahem vzdělávání se rozumí zobecnělá i aktuální zkušenost lidstva, transformovaná v pedagogicky a didakticky zdůvodněný systém poznatků, činností a vztahů, jejichž přijetí a osvojení má sloužit k všestrannému rozvoji mládeže i dospělých. V této definici je obsaženy dimenze celoživotního vzdělávání, a proto je třeba

odlišit obsah školního vzdělávání jako tu část zobecněné i aktuální společenské zkušenosti, která má být osvojena v průběhu školní docházky, a začleňujeme do něho i metody a formy výuky, jimiž se obsah školního vzdělávání realizuje. Je třeba si uvědomit, že obsahem školního vzdělávání není jen to, co si žák osvojuje zjevně, ale i to, co si osvojuje skrytě pomocí metod a forem, činnostmi, které jsou v procesu výuky projektovány. Pod pojmem „učivo“ se rozumí didakticky uspořádaný věcný obsah vzdělávání vyjádřený souborem požadavků na učení žáků, a jeho výsledky v podobě úloh, které mají žáci zvládnout, v podobě vědomostí, dovedností, hodnot, postojů a vztahů, které si při tom mají osvojit. To znamená, že rozvíjí osobnost žáka ve všech jejích složkách – kognitivní, afektivní a psychomotorické (Kalhous, Obst, 2001, str. 30).

1.5.5 Struktura učiva

Struktura učiva je tvořena třemi složkami, které nejsou jednoduché, ale samy tvoří složitou strukturu spojenou s ostatními složkami. Jsou to:

1. Poznatky různého druhu a složitosti - fakta (popis jevů, jejich vlastností, množství, názvy, letopočty apod.), pojmy (forma myšlení, jejíž pomocí poznáváme podstatu jevů a procesů-definice pojmů, identifikace jevů, klasifikace jevů apod.), vztahy mezi jevy a poznatky (příčina, důsledek, hypotéza), zákony, hypotézy, teorie, poznatky o metodě, algoritmu, postupu apod. Osvojené poznatky nazýváme vědomostmi.

2. Dovednosti - je možno charakterizovat jako osvojené činnosti či prvky činnosti. Umožňují žákovi využívat poznatky a pracovat s nimi. Může jít o intelektuální dovednosti – např. provádění různých myšlenkových operací, kritické myšlení, ale i aplikace jevů, slovní opakování učiva a jeho reprodukce. Senzomotorické dovednosti umožňují čtení, psaní, pracovní vyučování, odborný výcvik apod. Sociální dovednosti člověku umožňují žít mezi lidmi – zakládají orientaci v sociálních vztazích, v rodině, ve škole, ve společnosti.

3. Vlastnosti, postoje a hodnoty v učivu – jde o vytváření žákova hodnotového systému, v němž se projevují jeho vztahy k přírodě, společnosti, i sobě, systém, který je pevnou oporou pro řešení životních problémů (Kalhous, Obst, 2001, str. 31).

1.5.6 Učební úlohy

Za učební úlohy můžeme považovat každou pedagogickou situaci, které se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učební cíle. Je zaměřena na pět aspektů učení: obsahový, stimulační (motivační), operační, formativní a regulativní (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 262).

Pomůckou k formulaci učebních úloh s požadovaným operačním parametrem jsou taxonomie učebních úloh. V nich jsou obvykle učební úlohy uspořádány podle stoupající náročnosti na učební operace žáků. U nás je uplatňována taxonomie učebních úloh podle D.Tollingerové:

1.úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků – na znovu poznání, na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod., na reprodukci definic, norem, pravidel apod., na reprodukci větších textových celků, básní apod.

2.úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace a poznatky – na zjišťování faktů (měření, jednoduché výpočty apod.), na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis apod.), na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti, na rozbor a skladbu, na porovnání a rozlišování, na třídění, na zjišťování vztahů mezi fakty, na abstrakci, konkretizaci a zobecňování, na řešení jednoduchých příkladů.

3.úlohy vyžadující složitější myšlenkové operace a poznatky – na převod (transformaci), na interpretaci, vysvětlení smyslu, zdůvodnění, na vyvozování (indukci), na odvozování (dedukci) na dokazování a ověřování, na hodnocení.

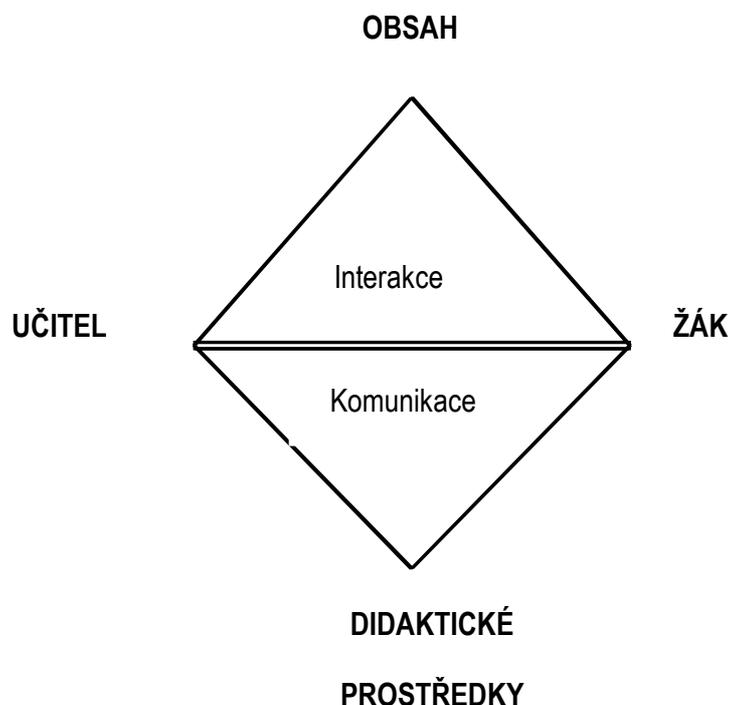
4.úlohy vyžadující sdělení poznatku – na vypracování přehledu, výtahu apod., na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod., na samostatné písemné práce, výkresy, projekty apod.

5.úlohy vyžadující tvořivé myšlení – na praktickou aplikaci, na řešení problémových situací, na kladení otázek a formulace úloh žákem, na objevování na základě vlastního pozorování, na objevování na základě vlastních úvah.

Každá následující třída učebních úloh předpokládá zvládnutí předcházejících tříd úloh taxonomie (Maňák, Švec, 2003,s.27-29).

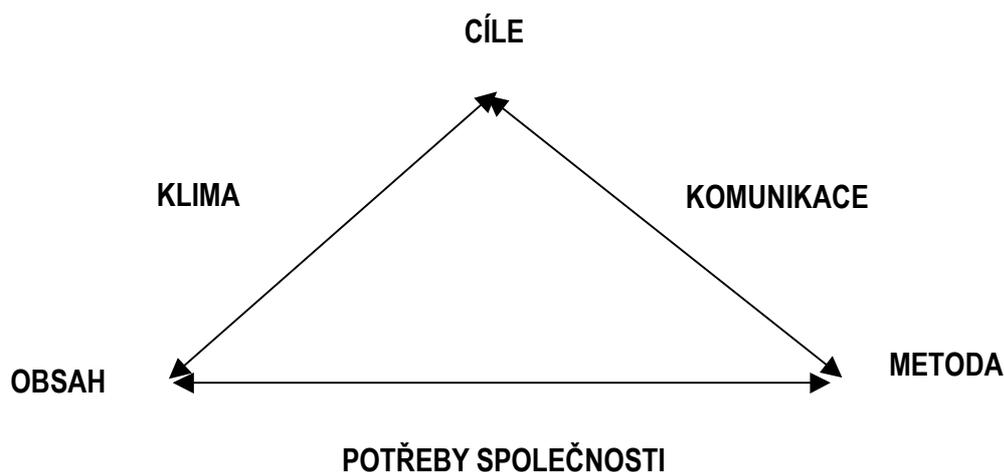
1.5.7 Výukové metody

Metodické jednání učitele vyrůstá z určité koncepce výuky, podílí se na organizaci výukového procesu a zajišťuje optimální vztah mezi všemi působícími činiteli. Nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovi vzdělávací koncepce je výuková metoda, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Metodě navíc přísluší funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáky.



Výukové metody určitým způsobem transportují, zprostředkovávají žákům učivo a umožňují jim poznávat a chápat obklopující je realitu, v níž žijí a která se postupně stává dějištěm jejich občanských a profesních aktivit. V této souvislosti vystupuje do popředí vztah metody k obsahu výuky a k cílům, k nimž edukační proces směřuje. V obecném povědomí se udržuje představa, že obsah jednoznačně určuje metodu, že metoda má ve výukovém procesu služební funkci, neboť převážně zajišťuje jen zprostředkovávání výukových obsahů žákům. Toto pojetí by bylo oprávněné v případě, kdyby cíle školy sledovaly jen osvojování vědomostí. Jestliže však cíle zahrnují také rozvoj schopností, dovedností, myšlenkových operací, dále vytváření postojů, přesvědčení a sociálních kompetencí, nelze metodu jednostranně přiřadit k obsahu v lineární jednostranné závislosti, poněvadž konkrétní obsah výuky se utváří teprve v součinnosti učitele a žáků, kdy se metoda modifikuje také aktuálními podmínkami výuky. Také protikladná koncepce, podle níž výuková metoda určuje obsah, neodpovídá výchovně-vzdělávací skutečnosti, neboť osvojená metoda nemůže jednoznačně stanovit směr cesty, i když jej může částečně ovlivňovat. Ostatně neexistuje univerzální metoda, která by vyhovovala všem cílům. Je zřejmé, že řešení vztahu obsahu

a metody lze najít jen ve vzájemném propojení, které je ve své složitosti podmíněno četnými dalšími faktory.



Výuková metoda vyznačuje především cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé tuto cestu usnadňují. K dosažení výchovně-vzdělávacích cílů je naprosto nezbytná angažovaná spoluúčast žáka, avšak cestu žáka metoda za pomoci učitele určitým způsobem strukturuje, tj. usměrňuje v rámci daného školského systému, facilite vhodnými pomocnými a podpůrnými zásahy, člení na vhodné úseky, operace a dílčí úkoly. Důležitým posláním výukové metody je též zřetel k žákovu osamostatňování; žák si totiž postupně vytváří svůj vlastní učební styl, učí se učit, osvojuje si pozitivní postoj k trvalému vzdělávání. Je zřejmé, že důležitým momentem při vymezování výukové metody je vztah mezi učitelem a žákem. Na základě stručné analýzy hlavních faktorů a podmínek výukového procesu lze výukovou metodu vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů (Maňák, Švec, 2003, s.21-25).

1.5.8 Klasifikace výukových metod

Pole výukových metod a metodických jevů, jak se s nimi setkává každý účastník edukačního procesu, je neobyčejně široké, diverzifikované a mnohdy také málo transparentní, poněvadž se v něm setkávají a vzájemně propojují různé obecné principy a koncepce, vlastní metody, různé metodické varianty, techniky, postupy apod. Proto je nutné jednotlivé jevy uspořádat a logicky utřídít.

Pro pedagoga má přehled výukových metod značný význam, neboť výstižnou klasifikací si ozřejmuje podstatu a funkce jednotlivých metod. Množství existujících metod a jejich variant může pedagoga také inspirovat k inovaci dosud užívaných postupů i k tvůrčímu experimentování. O vytvoření vyhovující, vyčerpávající a vědeckým postupům odpovídající klasifikaci výukových metod se pokoušeli různí autoři podle různých hledisek a kritérií např. podle logického postupu, z hlediska fází výukového procesu apod. J.Maňák a V.Švec vytvořili kombinovaný pohled na výukové metody, přičemž je rozdělili do tří skupin:

1.Klasické výukové metody

c) Metody slovní

- Vyprávění
- Vysvětlování
- Přednáška
- Práce s textem
- Rozhovor

d) Metody názorně-demonstrační

- Předvádění a pozorování
- Práce s obrazem
- Instruktaž

c) Metody dovednostně-praktické

- Napodobování
- Manipulování, laborování a experimentování
- Vytváření dovedností
- Produkční metody

2.Aktivizující metody

a) Metody diskusní

b) Metody heuristické, řešení problémů

c) Metody situační

d) Metody inscenační

e) Didaktické hry

3.Komplexní výukové metody

- a) Frontální výuka
- b) Skupinová a kooperativní výuka
- c) Partnerská výuka
- d) Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- e) Kritické myšlení
- f) Brainstorming
- g) Projektová výuka
- h) Výuka dramatem
- i) Otevřené učení
- j) Učení v životních situacích
- k) Televizní výuka
- l) Výuka podporovaná počítačem
- m) Sugestopedie a superlearning
- n) Hypnopedie

(Maňák, Švec, 2003,s.46-49)

1.5.9 Výběr výukových metod

Sebedetailnější a sebesofistikovanější přehled výukových metod ještě neznamená, že k danému účelu budou vybrány ty nejvhodnější a nejefektivnější . Přesto jejich promyšlené uspořádání umožňuje orientaci ve všech potencionálních modalitách, jejich uplatnění , a pokud tuto výzvu učitel přijme , nabídka různých možností ho ochrání od rutiny, stereotypu nebo zabřednutí do stavu vyhoření. Pestrá nabídka výukových metod nutně vede k jejich výběru pro aktuální cíle, který ovšem nemůže být prováděn na základě libovůle, ale musí vycházet z logiky věci a objektivních kritérií. K nim patří zejména cíl a obsah výuky a také žák. Nejčastěji se uvádějí následující kritéria:

- Zákonitosti výukového procesu – obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické)
- Cíle a úkoly výuky – vztahují se zejména k práci, interakci, jazyku
- Obsah a metody daného oboru – zprostředkovaný konkrétním vyučovacím předmětem

- Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků – jejich připravenost zvládat požadavky učení
- Zvláštnosti třídy, skupiny žáků – hoši & dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu
- Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce – geografické prostředí, společenské prostředí, hlučnost okolí, technická vybavení školy apod.
- Osobnost učitele – jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství

Uvedené základní determinanty do jisté míry určují a ovlivňují volbu metod, protože odrážejí objektivní podmínky, v nichž edukační proces probíhá. Avšak „metodická svoboda“ učitele tím zdaleka není ohrožena, neboť učitel tyto objektivní faktory dále konfrontuje s cíli, k nimž má směřovat, s plánovaným modelem výuky, s očekávanou úrovní osvojování vědomostí a dovedností, myšlenkových operací, s žádoucími postoji žáků, kterým své postupy přizpůsobuje. Kromě toho by měl učitel respektovat subjektivní zájmy a potřeby žáků, jejich učební styly, stupeň rozvoje aktivity, samostatnosti a tvořivosti. Rozhodování při volbě neadekvátnější metody se ovšem nesmí stát mechanickou záležitostí založenou na chladném kalkulu, ale mělo by vyplynout z podrobné analýzy edukační situace (Maňák, Švec, 2003, s.50-51).

1.5.10 Učebnice

Nejkonkrétnější podoby nabývá učivo právě v učebnicích. Existují teorie učebnic jejich tvorby i jejich evaluace. Na učebnici se můžeme dívat také jako na učební prostředek, který mezi jinými materiálními didaktickými prostředky zaujímá rozhodující místo, neboť konkretizuje výukové cíle učebních osnov, vymezuje obsah a rozsah učiva, je prostředkem pro pěstování dovedností všeho druhu. Učebnice můžeme nazývat i jako model scénáře výuky, jako prostředek komunikace žáka s učivem. O využití učebnice ve výuce rozhoduje učitel. Ten si nejdříve musí z nabídky různých nakladatelství vybrat vhodnou učebnici. Hlavním kritériem výběru je kvalita obsahu, jeho soulad s osnovami, což učiteli značně usnadňuje jeho práci. Musí však mít na paměti, že obsah, zvláště u některých předmětů, rychle zastarává. Dalším kritériem výběru učebnice by mělo být didaktické zpracování jejího obsahu. Každá učebnice konkrétního předmětu vyžaduje jiné didaktické zpracování. O potřebnosti určitých strukturních komponent, které vyjadřují právě didaktické zpracování učiva v učebnici, rozhoduje opět učitel (Kalhous, Obst, 2001, s.38).

1.5.11 Odborná literatura ve výuce

S optimalizací výuky souvisí i zajištění výuky dalšími zdroji informací. Měly by to být jak zdroje informací aktuálně vznikajících (denní tisk, časopisy, příležitostné sborníky, ročenky, statistické výkazy), tak zdroje informací již zpracovaných a uložených.

Se zdroji informací lze pracovat ve všech etapách výuky. Mohou posloužit k motivaci učebních činností, k oživení, doplnění či podepření výkladu, k oživení opakování a procvičování, k diferenciaci při aplikacích i při prověřování, zkoušení a hodnocení. Vedle systematické práce se zdroji informací ve škole, pro kterou již existuje celá metodika, vedeme žáky k analogickým činnostem i v čase mimoškolním. Nezastupitelné místo by měla mít výpočetní technika a reprografická technika (Obst, 2006,s.150-151).

2 UČITEL

2.1 Osobnost učitele

Osobností se v psychologii rozumí individuální jednota člověka, vyznačující se integrací a směřováním k cíli. Na učitele a jeho osobnost se kladou požadavky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností úzce spojených s výkonem jeho profese. Vyzrálá učitelská osobnost má široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem. Učitel současnosti musí naplňovat rychle se měnící požadavky společnosti a orientovat se v nových poznacích vědy, kultury a techniky. Učitel by měl disponovat nejenom širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale také souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky. To vše se odrazí v jeho pojetí výuky, jež se promítne do jeho vyučovacího stylu. Rozvoj učitelovi osobnosti není jednoduchou záležitostí. Jako všechny utvářecí procesy je procesem složitým a dlouhodobým. Základem socioprofesionální přípravy jsou tři dimenze – teoretická (vědomostní), praktická (dovednostní) a osobní (hodnotová, axiologická). Teprve vzájemné propojení onoho trojúhelníku „vím, umím, chci“ může vytvořit plnohodnotného, profesně dokonale připraveného učitele, který se stane rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitních změn ve školství. Současné pojetí školy, učitele a jeho činnosti je jednou ze základních diskuzí o proměnách vzdělávání na celém světě. Učitel by měl naplnit vzdělávací představy rodičů, žáků i státu. Jak ale skloubit tradiční dvojí pohled na profesionalitu učitele, který má být hnací silou společenských změn a pokroku a zároveň má předávat tradiční, ustálené hodnoty a kulturní vzorce? Aby byl schopen formovat kritické a tvořivé myšlení svých žáků, musí rozumět jejich psychice a zákonitostem života v rodinném i žákovském kolektivu. Musí vědět, co učí a proč to učí. Musí si být vědom toho, že prostřednictvím formování osobností svých žáků ovlivňuje budoucí podobu světa. Role učitele se mění. Jeho úloha „učit“, ve smyslu přednášet, zkoušet, vysvětlovat správné řešení, poskytovat informace, trvá. Učitel se však stává více organizátorem, usměřovatelem, tvůrcem aktivit. Připravenost učitele nespočívá jen v technologii vyučování a výchovy. Je nutné věnovat také pozornost vlastnímu osobnímu růstu i signálům zpětné vazby o kvalitě působení na žáky. Osobnost učitele, její rozvoj a otázky vztahu žák-učitel mají rozhodující význam pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu (Nelešovská, 2005, s.11-13)

2.1.1 Teorie učitelské profese

Teorie učitelské profese vlastně nemá ani své ustálené označení. Termín „pedeutologie“ se dnes mezi českými pedagogy užívá velmi zřídka a navíc má určité zatížení ve svém významu – původně označoval hlavně normativní požadavky kladené na práci učitele. Přitom profese učitele poutala zájem pedagogů a jiných odborníků už od starověku, tedy od doby, kdy se učitelství stávalo samostatným povoláním; dokonce již v antickém Řecku a Římu existovali specializovaní učitelé na rétoriku, gramatiku, geometrii, astronomii a jiné předměty nebo obory, jak to dosvědčuje římský teoretik pedagogiky a rétoriky Marcus Fabius Quintilianus v 1. stol. n. l. Mnoho pozornosti věnoval profesi učitele také J.A.Komenský ve svých dílech. Zvláštní je, že se názory na poslání učitelské profese ve své podstatě neměnily během posledních dvou staletí, jak dosvědčuje např. historický dokument z roku 1814 a ve srovnání s ním současná publikace Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD):

- Učitelé ve školách mají spoluvychovatelové bytí: Na tom ještě dosti není, když se děti vedou, aby rozumnými byly, oni také dobrými, a sice mravně dobrými bytí mají. Mravní dobrota mnohem více platí nežli naučenost. Proto také plným právem může se od učitelů žádati, aby kromě učitelského umění také v pravidlech vychvávání známi a zběhlí byli. Tím samým dosahuje učitelský úřad tak velikou cenu a hodnotu, že se jiným vznešeným a vážným úřadům vyrovnati může. (Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císař. králov. zemích. V Brně a Holomaucy vytištěný, 1814)
- Dobří učitelé se zajímají nejen o intelektuální růst svých žáků, ale i o rozvoj jejich morálního charakteru... Učitelé pomáhají svým žákům posilovat jejich morální a osobní charakter nikoliv tím, že by je jen učili o principech, ale hlavně tím, že jim jsou příkladem. (Problémy učitelské profese ve světě, Švecová, Vašutová, 1997, s.40-41)

Asi by dnes autor spisu z počátku 19. století užasl, jak mnoho podobností mají požadavky na učitele vytyčované v jeho době s požadavky na „učitelovu profesní kompetenci“, jak ji formulují současní teoretici pedagogiky (Průcha, 2000, s.136). V sociologickém výkladu společnosti zaujímá „profese“ důležité místo, neboť je jednou z kategorií sociální stratifikace (tj. rozvrstvení společnosti). Profese znamená „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“. To plně odpovídá i chápání učitelské profese. Jak ale tuto profesi co nejlépe objasnit vzhledem k jejich specifickým vlastnostem? K tomu se nabízejí různé přístupy:

- Učitelství se zkoumá a objasňuje z hlediska činností, které učitelé vykonávají. Na základě toho lze tuto profesi poměrně detailně popsat s využitím profesiogramů a řady jiných výzkumných nástrojů
- Učitelská profese je výrazně rozrůzněna podle edukačních institucí, v nichž se realizuje (učitelé základních škol, učitelé středních škol, vysokoškolští učitelé apod.)
- Učitele lze charakterizovat také podle funkcí, které ve školách zastávají (třídní učitel, výchovný poradce apod.)
- Významné pro objasnění učitelské profese jsou její objektivní determinanty. Za objektivní determinanty zde považujeme ty faktory, jež jsou dány politickým, ekonomickým a sociálním prostředím, v nichž učitelé své povolání vykonávají – tedy zda pracují v demokratické, či restriktivní společnosti, jaké platy pobírají, jaké prestiži se těší v dané společnosti aj.
- Učitelská profese se vyznačuje poměrně rozdílnými etapami profesní dráhy
- Vykonávání učitelské profese předpokládá náročnou přípravu pro učitelské povolání

S učitelskou profesí souvisí ještě jedna sociální charakteristika a to stavovství. Stavovskou příslušnost současných učitelů zčásti nahrazují profesní asociace, které zachovávají svého druhu stavovské rozlišení např. Asociace učitelů dějepisu, Asociace učitelů angličtiny aj. (Průcha, 2002, s.19-20).

2.1.2 Učitelské povolání

Existují povolání s kratší či delší historií svého trvání a vedle nich některá, jež jsou spjata s vývojem lidstva od samého jeho začátku – k těm patří učitelství. Obecně lze říci, že učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali (Průcha, 2002, s.9). Učitelské povolání je sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti, a návyky, vytvořené kulturou předchozích generací. Pro učitelské povolání je charakteristická:

- Existence systematické pedagogické teorie, o kterou se učitelská činnost opírá
- Nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese, jejíž formální podmínkou je vysokoškolské studium
- Existence specifické společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí autorita učitelů

- Existence profesních asociací učitelů, jejichž cílem je udržovat „stavovskou“ čest a rozvíjet pravidla profesního chování učitelů
- Existence profesní etiky, tj. etiky vztahů učitelů k žákům, rodičům i celé společnosti.

S charakteristikami učitelského povolání je spjata role učitele ve společnosti, jeho sociální status a prestiž. V současnosti je učitelské povolání ovlivňováno různými faktory, zvláště zvyšující se spolupráci mezi formálními a neformálními vzdělávacími institucemi, otevíráním školy společnosti, zvyšujícím se důrazem na celoživotní vzdělávání, a proto učitelé musí hledat nový základ své autority ve škole i ve společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2008,s.262).

2.1.3 Učitel

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají z:

- rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobace
- diferenciací rolí ve vzdělávacím procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2008,s.261)

Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností. Může se stát důležitým modelem pro dítě a mladistvého. Od učitele se očekává, že bude žáky:

- a) vzdělávat – zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aprobace
- b) vychovávat – rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů

Z uvedených dvou základních úkolů – výchovného a vzdělávacího – vyplývá řada požadavků, zejména:

- osvojit si příslušný obor (vědní, technický, umělecký) a také se v něm zdokonalovat podle jeho dalšího vývoje
- osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, potřebné pro poznávání žáků a pro efektivní působení na ně
- pečovat o pomůcky, didaktickou techniku apod.
- realizovat adekvátní interakci a komunikaci se žáky, ale také s jejich rodiči, s ostatními učiteli a nadřízenými, zdokonalovat se v sociálních dovednostech
- organizovat vlastní činnost i činnost druhých, žáků ve třídě a v jejich menších skupinách, ale také součinnost učitelů vyučujících v téže třídě, součinnost s rodiči, s vedením oddílů a zájmových kroužků apod.
- zvláště v menších městech a obcích se od učitele očekává účast na kulturním či sportovním životě i mimo školu, v rámci obce a lokality, což může být přínosem jak pro veřejnost, tak pro prestiž učitele v očích žáků a jejich rodičů
- dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sám sebe, poskytovat žákům model zralé osobnosti

Učitelův postoj k žákům a k učitelské profesi, jeho motivace a rysy osobnosti mají důležitý projev v tom, zda a jakým způsobem si uvědomuje svou subjektivní odpovědnost za úspěšnost a neúspěšnost žáků (Čáp, Mareš, 2001, s.264-266).

2.1.4 Pedagogické dovednosti učitele

Pedagogické dovednosti můžeme definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení. Můžeme rozlišit tři důležité prvky těchto dovedností:

- I. Vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
- II. Rozhodování, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů (výsledků).
- III. Činnost (akce), navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

Primárním charakteristickým rysem pedagogických dovedností je skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů. Nejobecněji řečeno je jejich základním úkolem co nejefektivněji dosahovat výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se mají

žáci naučit. Obecně lze základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování, identifikovat a popsat takto:

1. *Plánování a příprava*: dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky (vyučovací hodiny), na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
 - Plán učební hodiny musí mít jasné a vhodné záměry a cíle;
 - Obsah, metody a struktura, zvolené pro vyučovací hodinu, mají odpovídat tomu, co se žáci mají naučit;
 - Učební hodina má být naplánována tak, aby odpovídajícím způsobem navazovala na dřívější výuku a umožňovala návaznost příští výuky;
 - Materiály a pomůcky mají být včas dobře připraveny a zkontrolovány;
 - Při veškerých rozhodnutích je zapotřebí v procesu plánování brát v úvahu situaci žáků a širší kontext;
 - Hodina musí být uspořádána tak, aby vyučování upoutalo a udrželo pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce;
2. *Realizace vyučovací jednotky (hodiny)*: dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
 - Učitel jedná jistě, uvolněně, se sebedůvěrou, účelně a vzbuzuje svým chováním zájem o výuku;
 - Výklad a vysvětlení učitel podává jasně a formou odpovídající potřebám a úrovni žáků;
 - Učitel klade otázky různého typu a rozmanité šíře a vyvolává všechny žáky ve třídě;
 - K podpoře učení žáků používá učitel širokou škálu vhodných učebních činností;
 - Žáci se na hodině aktivně podílejí a dostávají příležitosti organizovat svou vlastní práci;
 - Učitel dává najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků a podporuje jejich vyjadřování a další rozvíjení;
 - Práce zadávaná žákům je přiměřená jejich potřebám;
 - Materiály a pomůcky jsou používány účelně.
3. *Řízení vyučovací jednotky (hodiny)*: dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
 - Začátek hodiny je hladký a rychlý a navodí kladný postoj žáků vůči činnostem, které budou v hodině následovat;

- daří se udržet pozornost žáků, jejich zájem o zapojení do činnosti;
 - učitel během hodiny pozorně sleduje postup žáků a jejich pokroky v práci;
 - žákům je poskytována konstruktivní a užitečná zpětná vazba, aby byli povzbuzeni k další práci;
 - přechody mezi jednotlivými činnostmi jsou hladké;
 - čas věnovaný jednotlivým činnostem je dobře rozvržen;
 - spád a tempo výuky se v průběhu hodiny přizpůsobují a udržují na odpovídající úrovni;
 - v případě potřeby učitel průběžně modifikuje plán výuky;
 - závěrečné fáze vyučovací hodiny jsou dobře využity.
4. *Klima třídy*: dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
- Klima ve třídě je cílevědomě orientované na splnění úkolů, uvolněné a s jasným smyslem pro pořádek;
 - učitel žáky podporuje a povzbuzuje k učení a dává jim najevo vysoká pozitivní očekávání;
 - vztahy mezi učitelem a žáky jsou do značné míry založeny na vzájemné úctě a dobrém, důvěrném a uvolněném vztahu;
 - učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu a přispívá tím k budování jeho sebedůvěry a sebeúcty;
 - vzhled učebny a rozmístění jejího vybavení podporují kladné postoje žáka vůči vyučování a usnadňují činnosti, které se v ní realizují.
5. *Kázeň*: dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
- Řád je do značné míry založen na vytvoření kladného klimatu třídy a na dobré realizaci a řízení vyučovací hodiny;
 - učitel má přiměřenou autoritu ve třídě a žáci ji uznávají a přijímají;
 - učitel vhodným způsobem sděluje pravidla a požadavky, týkající se jejich chování;
 - při řešení nevhodného chování žáka a správným způsobem uplatňuje prověření případu, projednání, pomoc při učebních obtížích, napomenutí a tresty;
 - učitel se vyhýbá konfrontacím a dovedně řeší situace, ve kterých konfrontace hrozí.

6. *Hodnocení prospěchu žáků*: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (vedení záznamů a formulací zpráv o dosažených výsledcích).
- Hodnocení prací žáků během hodiny a po ní učitel provádí důkladně a konstruktivně a vyhodnocené práce vrací žákům včas;
 - zpětná vazba o dosažených výsledcích neslouží pouze k nalezení chyb a jejich opravě, ale také jako povzbuzení k dalšímu úsilí žáka, k udržení a posílení jeho sebedůvěry, což podle potřeby zahrnuje radu, pomoc a individuální práci s konkrétními žáky;
 - učitel používá k hodnocení mnoho typově různých úkolů, pokrývajících oblast formativního i sumativního hodnocení;
 - učitel si vede o práci a prospěchu žáků záznamy různými způsoby;
 - žáci dostávají příležitost podílet se na hodnocení své práce a prospěchu;
 - hodnocení prací žáků je používáno k odhalení oblastí, v nichž má více žáků potíže, k posouzení efektivnosti vyučování a k ověření, zda se podařilo vytvořit pevný základ pro další postup vyučování;
 - učitel hodnotí učební dovednosti žáků a učební strategie, které používají, aby podpořil další rozvoj metakognitivních dovedností.
7. *Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení)*: dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.
- učitel hodnotí své hodiny s cílem přizpůsobit podle získaných poznatků budoucí plánování a praktickou činnost;
 - učitel pravidelně uvažuje o své aktuální praxi a snaží se rozpoznat ty stránky své práce, které vyžadují další rozvoj;
 - k hodnocení své praxe užívá učitel širokou škálu metod;
 - učitel pravidelně prověřuje organizaci svého času a svých činností a zajišťuje, zda by nebylo možno je uspořádat tak, aby dosáhl větší účinnosti;
 - učitel pravidelně reviduje strategie a techniky, které používá v boji proti stresu.

Další zdroj informací o tom, jak dochází k rozvoji pedagogických dovedností, souvisí se snahami zkušených učitelů sledovat a rozvíjet vlastní dovednosti nebo pomáhat s jejich rozvíjením svým kolegům. E.Perrottová se ve své práci, v níž analyzuje způsob získávání a rozvíjení pedagogických dovedností, soustředila na tři etapy: První etapa zahrnuje uvědomění si toho, co

určitá dovednost je (prostřednictvím studia a pozorování), identifikaci jejich jednotlivých prvků a jejich uspořádání, pochopení funkce dané dovednosti a poznání, jak může její zvládnutí pomoci ve vyučování. Druhou etapu označuje jako praxi, obvykle vykonávanou ve třídě, ale příležitostně i v řízené situaci, jako je výcvikový kurs, jehož součástí je krátké praktické procvičování určité konkrétní dovednosti. Třetí etapu představuje zpětná vazba, která učitelům umožňuje zlepšit dovednost na základě vyhodnocení úspěšnosti její aplikace v praxi. Rozvoj pedagogických dovedností závisí také na motivaci učitele. Mezi učitelé je mnoho rozdílů v tom, kolik času, energie a úsilí jsou ochotni věnovat reflexi vlastních pedagogických dovedností, jejich hodnocení a zlepšování. Tento problém se objevuje obzvláště v okamžiku, kdy učitel získal dostačující rozsah pedagogických dovedností k tomu, aby byl schopen realizovat uspokojivé vyučování. Pak se totiž pro něj vyučování často stává rutinní záležitostí. Tato tendence může být ještě více posílena poté, co si učitel připravil a procvičil používání dostatečného množství rozmanitých pomůcek, příkladů a technik. Jeden z hlavních důvodů ležících v pozadí negativního postoje, který někteří učitelé projevují vůči určitým novinkám ve vzdělávacích projektech, souvisí se změnami v jejich zavedené přístupu k pedagogickým dovednostem, které by od nich nové formy práce vyžadovaly. Nicméně drtivá většina učitelů věnuje mnoho času a úsilí o trvalý rozvoj svých pedagogických dovedností a v zájmu uspokojení studijních potřeb svých žáků zařazují do výuky nové postupy, hodně vypovídá o stavovské cti a smyslu učitelů pro zodpovědnost. (Kyriacou, 2004, s.23-29).

3 HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků používá učitel celou řadu prostředků.

Hodnocení žáků – jejich výkonů, činností, chování - je jeden ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti. Učební a poznávací činnost žáka je možné považovat spolu s dalšími komponenty vyučování za komplexní a fungující systém, pokud při provádění této činnosti funguje i hodnotící aktivita, která ustavičně koriguje a stimuluje tuto činnost jako celek. Hodnocení je tedy neoddělitelnou součástí činností učitele a činností žáků ve škole.

3.1 Funkce školního hodnocení

Vymezení funkcí hodnocení je velmi široké a dochází k tomu, že k označení jedné funkce se užívá více výrazů. Často dochází ke spojování funkce diagnostické a prognostické, funkce kontrolní, informativní a regulativní. Nejčastěji se hovoří o čtyřech funkcích: informační, motivační, diferenciální a prognostické.

3.1.1 Motivační funkce hodnocení

Hodnocením můžeme sledovat a dosáhnout zvýšení motivace žáka v učebních činnostech. Na druhou stranu můžeme prostřednictvím hodnocení žáka zcela nebo jen částečně demotivovat pro učební činnosti. Hodnocení může fungovat i jako potrestání za nedostatečný výkon. Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno, někdy i zneužíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě.

3.1.2 Informativní funkce hodnocení

Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování. Tyto informace předává učitel nejen žákovi, ale i rodičům žáka, případně jiným učitelům nebo vedení školy. Hodnocení učitele slouží žákovi jako zpráva, kterou získá informace o svém správném či chybném výkonu.

3.1.3 Regulační funkce hodnocení

Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné. Zaměřuje svou pozornost na intenzitu žákovy činnosti, používání metod a učebních postupů, na žákův učební styl a jeho volní vlastnosti.

3.1.4 Výchovní funkce hodnocení

Jakékoliv hodnocení je vlastně vynesení určitého posudku nejen o konkrétním výkonu žáka, o jeho zcela konkrétním činu, ale ať chceme nebo nechceme, určitým způsobem do tohoto posudku zahrnujeme i námi vnímanou kvalitu osobnosti žáka. Výchovní funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků (odpovědnost, vytrvalost, svědomitost aj.) k sobě samému i ke svému okolí.

3.1.5 Prognostická funkce hodnocení

Prognostickou funkci může smysluplně plnit používání klasifikace. Při velkém počtu žáků, se kterými učitel přichází při vyučování do kontaktu, mají číslice funkci jakýchsi opěrných bodů a slouží učitelům k upamatování si na žáka a rozpominání na jeho školní výkony.

3.1.6 Diferenciační funkce hodnocení

Školní hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin. Tyto skupiny se odlišují např. různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním stanovených pravidel chování a společenského soužití ve škole, pracovním tempem, učebním stylem, svými společenskými zájmy, nadáním apod. Ve ýuce může učitel tohoto rozdělení využívat k přípravě různě obsahově zaměřených či různě náročných učebních úloh, které zadává žákům k řešení (Kolář, Šikulová, 2007, s 44-53).

3.2 Formy hodnocení žáků

Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Jakou formu hodnocení použijeme, bude záležet na konkrétní situaci ve vyučování, protože nám půjde o to, aby právě v této situaci bylo hodnocení pedagogicky neúčinnější.

3.2.1 Klasifikace

Klasifikace je v naší škole silně převažujícím vnějším formálním vyjádřením hodnocení. Problémem v této souvislosti je skutečnost, že je to jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, vztah žáka k předmětu, k učení apod. Do známky se může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. To lze jednou známkou jen velmi obtížně postihnout a vyjádřit. Tato obtížnost vyplývá z toho, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické.

3.2.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Slovní hodnocení má obsahovat nejen „informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje i postižení tzv. skrytého učiva“. V tomto smyslu má slovní hodnocení vyšší informační hodnotu a může také lépe motivovat (Kolář, Šikulová, 2007, s. 76-88).

3.3 Význam hodnocení žáků

Princip priority pozitivního hodnocení by měl být jedním ze základních pravidel moderního vyučování. Každý, kdo se trochu zabývá didaktikou, psychologii nebo kdo vyučuje, ví, že pozitivní hodnocení posiluje kladné vztahy člověka ke svému okolí i k sobě samému, na rozdíl od negativního hodnocení, které je spíše překážkou rozvoje osobnosti žáka. Účinky pozitivního a negativního hodnocení však nejsou zcela jednoznačné.

3.3.1 Pozitivní hodnocení

Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takovéto ocenění spojeno i s požitkem úspěchu, s pocitem uspokojení. Pozitivní hodnocení nemusí být v klasifikační řadě jenom jednička. Ale může to být jakákoliv známka, která je lepší než ta před týdnem. Pozitivní hodnocení znamená:

- ocenění popozitivního posunu ve výkonu žáka,
- uznání výkonu žáka,

- vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, nebo tento cíl splnil, nebo snad i přeskočil.

Pozitivní hodnocení je potvrzením žákova úspěchu a úspěch je silným motivačním faktorem, který posiluje žákův zájem o vykonávané činnosti, posiluje pocit sebedůvěry ve své vlastní síly.

3.3.2 Negativní hodnocení

Negativním hodnocením rozumíme takové hodnocení, které zdůrazňuje žákovy chyby, odmítá žákův výkon jako špatný, nesprávný, nedokonalý, výkon oceňuje známkou v horní polovině klasifikační stupnice (4-5) nebo body u nejnižší hranice bodového systému, doprovází výkon žáka negativními emocionálními projevy učitele, někdy i rozčilením a bohužel někdy i posměchem. Negativní hodnocení vyvolává u žáků stres a obavy z následků. Dotýká se nepříjemně žáka, ale i učitele. Vyvolává nepříjemné situace v rodině žáka, pro rodiče znamená často jakési nepříjemné „oceňování“ rodiny, snížení rodičovské prestiže. Rodiče často podrážděně reagují a tyto reakce se většinou pak obrací proti škole i proti učiteli. Negativní hodnocení bývá často spojováno se strachem. Vyplývá to z naší výrazně selektivní kvality školního hodnocení a z jeho orientace na chybu ve vyučování. Následkem toho se ze školního hodnocení vytrácí především jeho motivační a regulativní funkce. Tento strach z negativního hodnocení bývá často příčinou nejen tradičních žákovských „školních podvůdků a podvodů“, ale bohužel někdy vede až k osobním tragédiím žáků (Kolář, Šikulová, 2007, s 105-109).

4 MOTIVACE

Souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:

- vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání;
- zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem;
- řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;
- ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 127).

Motivaci lze charakterizovat jako popud, který vychází z potřeby, jež má být ukojena, nebo z cíle, který je stanoven a subjektem přijat. Člověk musí chtít něčeho dosáhnout. Motivy jsou tedy vnitřní hybné síly činnosti. Potřeba nebo cíl vyvolávají rozpor mezi dosaženým a tím, čeho má být dosaženo, nebo vyvolávají pocit nerovnováhy vyvolaný neukojenou potřebou. Tyto stavy vedou k tenzi (napětí), která je provázána různě silným emocionálním nábojem a navozuje tendenci k jednání, které by mělo vyřešit rozpor a obnovit stav rovnováhy. Není-li přes veškeré úsilí cíle dosaženo nebo není-li uspokojena potřeba, dochází k tzv. frustraci (pocitu zklamání). V motivaci se tedy projevuje energizující a řídicí aspekt.

4.1 Motivace a zájem žáků

4.1.1 Zájem žáků o učení

Zájem žáků o učení (ale také o jednotlivé profese, předměty, obory,...) budeme chápat jako souhrnné označení žákovy motivace ve vztahu k učení. Jde o motivaci značně složitou, zahrnující větší počet různých potřeb, citů, hodnot, dílčích motivačních momentů v kombinacích, jimiž se lidé odlišují a které jsou různé i v různých obdobích života téhož jedince.

4.1.2 Motivace žáků k učení

Motivace, zájem patří k nejdůležitějším činitelům v učení. Proto je pro učitele potřebné dokázat, odpovědět na otázky:

- umím vzbudit zájem žáků o učení ?
- kterými prostředky to lze udělat ?
- jak přimět žáka ke skutečné práci ?

V motivaci k učení se někdy rozlišuje vnější a vnitřní motivace. Vnitřní motivaci se rozumějí dílčí motivy spjaté s příslušným předmětem – zvědavost, radost z vykonávání příslušné činnosti.

Vnější motivace zahrnuje dílčí motivy, které jsou spjaty s předmětem a příslušnou učební činností zprostředkovaně – např. odměna, pochvala, trest, donucení, ale také vztah k učení k profesionální nebo jiné životní perspektivě. Rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací chápeme pouze jako relativní. V praxi užíváme obojí. Odpovídá to komplexnosti motivace k učení. Této komplexnosti odpovídá také větší počet různých vnějších pobídek (icentivů), které mohou motivaci ovlivňovat. Můžeme je utřídit do několika skupin:

1) Novost situace, předmětu nebo činnosti.

Upoutání novou situací, novou informací, je projevem zvědavosti, poznávací potřeby, popřípadě orientačního reflexu. Příprava prvních vyučovacích hodin nového předmětu často rozhoduje o úspěchu či neúspěchu výuky předmětu. První hodiny mohou žáka motivovat, ale i demotivovat. Příznivý motivační účinek je i to, když žák v novém předmětu a problému nachází zároveň něco známého a pochopitelného.

2) Úspěch v činnosti.

Dobry výsledek, úspěch v činnosti je „odměnou“, „zpevněním“. Je pro žáka i jeho okolí důkazem toho, že překonal překážky a obtíže, projevil schopnosti a dovednosti, vůli, ... Tím se uspokojuje potřeba dobrého výkonu, vyniknutí, společenského uznání. Úspěch zvyšuje sebehodnocení, žákovu jistotu, zdokonaluje jeho obraz sebe samého. Tím se zpravidla zlepšuje citový vztah příznivý pro výuku a zároveň stoupá motivace pro činnost, která vedla k úspěchu.

3) Žákova činnost a uspokojení z ní.

Přirozenou lidskou potřebou je aktivita, činnost. Působí zde radost z činnosti. Může jít o aktivity psychomotorické, stejně jako o aktivity intelektuální. Je proto žádoucí v závislosti na věkových zvláštностech žáků více kombinovat používané metody ve smyslu Komenského myšlenky, že žákovi náleží práce, učitelovi její řízení.

4) Sociální momenty

Silně působí zejména:

- pozitivní sociální hodnocení předmětů a činností,
- sociální hodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech,
- společná činnost,
- soutěžení.

Mladý člověk je při formování svých zájmů ve značné míře ovlivněn tím, co kladně hodnotí osoby, k nimž má pozitivní citovou vazbu – rodiče, oblíbený učitel, referenční skupina kamarádů, ale také

sdělovací prostředky a celková společenská atmosféra. Zejména na středních školách se nezdá se setkáváme se žáky, kteří dávají najevo, že jim nezáleží na pochvale, známce, uznání dospělých. Jde ale spíše o zdůraznění samostatnosti mladého člověka, nebo zakrývání zklamání z neúspěchu než o skutečnou lhostejnost k sociálnímu hodnocení.

5) Souvislost nového předmětu (nové činnosti) s předchozími žákovými činnostmi, zkušenostmi a zájmy.

Jde o časté případy vedoucí např. od různých zájmových činností (stavba modelů ...) až k hlubokému zájmu o předměty (technické předměty...) a činnosti.

6) Souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami

Žákům říkáme : „Učte se, budete to potřebovat.“ Zkušenost však říká, že to nestačí. Působivá je žákova zkušenost, zážitek s emočním zabarvením – např. rozhovor se zaměstnanci závodu při exkurzi může žáka lépe přesvědčit o potřebnosti např. technické předměty, matematika aj.

Uvedených šest činitelů navzájem souvisí a účinně působí v kombinaci. Vytvářejí ale jen možnost, nezajišťují nutně a ve všech případech formování motivace. Záleží na souhře mnoha činitelů, jak je to ve výchově a vzdělávání ostatně obvyklé.

Rušivě mohou působit na vývoj motivace k učení:

- rušivé vlivy prostředí,
- „nasyčení“ – nadměrné zabývání se jedním předmětem bez střídání s jinými činnostmi,
- opakované žákovi neúspěchy,
- nedostatky v osobních vztazích a v emoční atmosféře,
- nedostatky v metodě vyučování a ve způsobech výchovy,
- skutečnosti, které jsou opakem uvedených šesti skupin činitelů příznivě působících na motivaci k učení (Obst, 2006, s 152-155).

4.2 Motivace problémových žáků

Při stimulaci chuti do učení u „problémových“ žáků je nutné brát v úvahu jejich potřeby a přenechat jim určitou možnost ovlivňovat to, co a jak se budou učit. Faktory, které podporují motivaci žáka:

a) Motivace učitele

Kdo chce motivovat druhé, musí být sám motivován. Motivovat druhé předpokládá vydávat značné množství energie – platí to obzvlášť v případě tzv. „problémových žáků“ ; ale pokud se učitel podaří žáky motivovat, vzbudí u nich chuť do učení, změnit jejich chování, pak jejich pokrok motivuje zpětně učitele. Cílem učitel je vzbudit u žáků lásku k předmětu, který vyučuje a radost ze samotného učení, protože tak se bude mladý člověk rád učit po celý svůj další osobní i pracovní život.

b)Důvěra v pokrok

Není možné motivovat žáky, aniž by učitel věřil tomu, že je možné tyto žáky vzdělávat a vychovávat. Při vhodných podmínkách je každý žák schopen uspět, přestože se to jeví na první pohled nepravděpodobné. Jak zde už bylo uvedeno, právě v případě „problémových žáků“ je pozitivní pohled a kvalita vztahů s učitelem zásadní. Být přesvědčen o možnostech žáka znamená přenést na žáka víru v jeho schopnost dále se rozvíjet.

4.2.1 Strategie, které pomáhají žákům motivovat se

I.Mluvte se žáky o smyslu zadaných úkolů a dávejte najevo svůj zájem o věc

Konkrétně to znamená odpovídat žákům na otázky typů: „K čemu nám to bude?, Co se díky tomu naučíme?“ Nepodaří se nám motivovat žáka k učení, pokud nebude mít pocit, že to co se učí, mu bude k užítku! Jestliže učitel naproti tomu dává školní poznatky do souvislostí se situacemi z reálného života bude mít taková práce pro žáka smysl.

II.Zapojte žáky aktivně do vzdělávacího procesu

Není těžké někoho něco učit , zásadní je ovšem, zda se žák skutečně něco naučí. Výklad učitele i když je veden dialogicky, nemá pro většina času žádný vliv na to, co se žáci naučí. Aby se žák skutečně něčemu naučil, je potřeba ho spíše do aktivit zapojit, jeho práci pak sledovat a pomáhat mu při ní.

III.Vytvářejte interaktivní situace

Dobře řízená práce ve dvojicích nebo v malých skupinkách je silným motivačním prvkem, protože narušuje schéma jednostranného vztahu učitel-žák, kdy žáci pouze přijímají to, co jim učitel předkládá. Žáci, kteří pracují ve skupině, mají navíc příležitost vyjadřovat se, mohou konfrontovat své názory s ostatními, korigovat své chyby a také zažívat vzájemnou pomoc a spolupráci.

IV.Umožněte žákům zažít úspěch

Už jsme se zmínili o tom, že potřeba být oceněn je vlastní každému jedinci. Tak může učitel svým oceněním, lhostejností nebo nedoceněním žáka v každodenním kontaktu buď motivovat, nebo demotivovat. Ocenění vynaloženého úsilí a dílčích úspěchů je pro žáka odměnou a motivuje ho k dalšímu vzdělávání.

V.Uplatňujte formativní hodnocení

Tento způsob hodnocení se týká pokroku, který žák při učení udělá. Umožňuje žákovi, aby s učitelem probíral to, co se v něm při učení odehrává. Přenáší také určitou aktivitu na něho samého, protože ho vede k sebehodnocení.

VI.Žák má právo udělat chybu

Chybami se člověk učí, jak praví známé přísloví; prostřednictvím pokusů a omylů si žák postupně osvojuje určité znalosti a dovednosti. Chyba je nedílnou součástí žákovy činnosti a indicií, že se v něčem žák potřebuje zdokonalit. Pokud má žák po svém prvním pokusu něco nového se naučit ihned špatnou známku, zažívá pocit neúspěchu a pocit, že nebyl brán ohled na jeho právo udělat chybu (Auger, 2005,s 77-80).

5 ŽÁK

5.1 Osobnost žáka

Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent nebo dospělý. Žákem je označováno dítě navštěvující základní školu a studující na středních školách (Průcha, Walterová, Mareš, 2008,s.316)

5.1.1 Vývoj a rozvoj osobnosti žáka

Učební a pracovní činnost a současně postupující civilizace žáka vytvářejí významné podmínky pro formování jeho osobnosti. Intenzivní rozvoj poznávacích schopností, diferenciací a rozvoj citů, osvojování morálních norem a pravidel chování a upevňování volných vlastností se odrážejí v žákově osobnosti ,jež se postupně utváří. Prohlubují a diferencují se i některé potřeby a zájmy, které vedou žáka k poznávání, sebeuplatňování a sdružování. U žáků se postupně ztrácí nekritičnost a naivita při vysvětlování jevů přírodního a společenského dění, zvyšují se realistické prvky v hodnocení lidí i sebe samého, začínají se objevovat vnitřní rozpory mezi dosavadními postoji, povrchními náhledy a nově vznikající úrovni poznání. Ačkoli zájmy jsou ještě proměnlivé a rozšiřují se hlavně kvantitativně, má jejich realizace velmi kladný vliv na aktivačně motivační a výkonovou stránku formující se osobnosti. Různé postoje se postupně ustalují, kritéria pro hodnocení lidí i událostí v okolním životním prostředí nabývají stálejší podoby, týká se to i vlastního sebehodnocení žáka. Žák se z vlastní vůle snaží dodržovat určité zásady a pravidla společenského chování. Postupně se rozvíjí citová a volní stránka žákovy osobnosti a vlivem působení školy a jejich požadavků se vytváří disciplinovanost, která se na základě vyvíjeného se rozumového poznání, vzrůstu volných kvalit a mravního citění postupně přetváří z disciplinovanosti formální v disciplinovanost uvědomělou. Obohacení citů o nové mravní a sociální city, jakož i o city intelektuální a estetické, se projeví docela zřetelně v celé psychické struktuře žáka, zvláště v jeho chování v kolektivu. City žáka postupně ztrácejí afektivní charakter, diferencují se a dostávají pod vědomou kontrolu. Vůle žáka se rozvíjí v procesu činností, především činnosti učební, herní a při plnění pracovních úkolů. Žák postupně proniká do určitých pravidel chování už v prvním ročníku. Ale i doma začíná projevovat značnou cílevědomost při plnění uložených povinností, v nové situaci je však zpočátku nerozhodný a nesmělý. I morální citění, přesvědčení, uvědomění a chování má svou genezi. Dítě se nerodí s hotovými mravními vlastnostmi, ale musí si je postupně osvojovat tak, jako jiné psychické vlastnosti, charakterové rysy, dovednosti a návyky. Přitažlivé vzory „etalony“

mravního jednání ze skutečného života i ztvárněné v uměleckých dílech, pomáhají žákovi poznávat sebe samého, hodnotit mravní jednání a podněcují ho k žádoucímu chování. Škoda, že na žáka mají značný vliv nejen dobré, ale i špatné příklady, kterým často podléhá, a tak se u něho vytvářejí nežádoucí mravní a společenské návyky. Přemíra „konzumace“ televizních pořadů a nevhodných počítačových her ubíjí v dětech iniciativu, tvořivost, spontánnost v pozitivních duševních a tělesných aktivitách a způsobuje postupné poruchy nervového systému, v důsledku toho v psychice dítěte vzrůstá neklid, stavy úzkosti, napětí a podrážděnosti (Kuric, 2000, s 81-86).

5.1.2 Žák v současné škole

Období dospívání je tradičně spojováno s celou řadou rozporů, které jsou údajně zdrojem konfliktů a celkového bouřlivého vývoje jedince. Uvádí se např. rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí. Začátek dospívání se totiž posunuje do stále nižšího věku, ale společenské požadavky, nároky na vzdělávání a profesionální přípravu oddalují sociální zralost. Mladiství musí chodit do školy, i když se cítí být zralý pro pracovní činnost a ekonomickou i osobní nezávislost. Jiným problémem je rozpor mezi rolí a statutem. Od téměř dospělého jedince očekáváme dospělé chování, ale jeho status je nízký – jedinec je závislý na rodičích, má prakticky postavení dítěte.

Za významné problémy dospívání byly považovány rozpory mezi hodnotami mladé a starší generace a mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti. Poslední výzkumy v evropských zemích a v Severní Americe však ukazují, že adolescence není nutně bouřlivá a konfliktní. Současní adolescenti vypovídají, že si se svými rodiči rozumí a do závažných konfliktů s nimi se nedostávají. Ti, kteří zmiňují spory s rodiči, je často měli již v dětství. Je ovšem faktem, že v moderních společnostech se zvyšuje procento těch chlapců a dívek, kteří jsou v adolescenci vystaveni rizikovým faktorům vývoje. Tak již učitelé musí nezdědka řešit problémy užívání drog, gamblerství, šikany, upozorňují na zvýšenou agresivitu, nesnášenlivost, netoleranci mezi žáky.

Ve výzkumech z poslední doby se potvrdila klíčová role vztahu mezi učiteli a žáky. Učitelé nejsou hodnoceni jako vstřícné osoby, které respektují názory svých žáků. Stále platí, že učitelé vnímají svoje žáky více jako podřízené než partnery pro dialog. Zároveň je ale třeba říci, že dotazovaní mladí lidé nehodnotili sebe sama a svoji roli studenta příliš pozitivně. Chtěli by demokratickou a humánní školu v tom smyslu, že učitelé budou respektovat jejich názory a představy, ale zároveň nehodnotili příliš vysoko svoji schopnost a ochotu spolupracovat. Na jedné straně tedy potřeba svobody, nezávislosti, na druhé straně nezkušenost a nejistota, spojená s reakcí na tuto svobodu a nové možnosti. Diagnostiku je možno provést např. individuálním

rozhovorem, pozorováním, pomocí vhodně sestaveného dotazníku. V něm můžeme žákům nabídnout výběr hodnot s tím, že označí pořadí významnosti (Obst, 2006, s. 26-27).

5.2 Talentovaný žák

Talent, synon. nadání, znamená schopnost člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací. Podle některých teorií je nadání přirozenou vlastností každého normálního jedince (každý má dispozice k něčemu). V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména nadání intelektuálního typu (např. pro osvojování cizích jazyků, umělecký talent aj.). K tomu jsou uzpůsobeny i speciální vzdělávací programy, např. školy s rozšířeným vyučováním některých předmětů (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 131).

5.2.1 Práce s talentovanými žáky

Práce učitele s talentovanými žáky je činností, která od učitele vyžaduje výraznější orientaci na individualitu žáka, vyžaduje větší míru hledání a ověřování vlastních postupů. Prvním úkolem učitele při práci s talentovanými žáky je jejich identifikace, jejich poznání. V procesu běžné výuky mu k tomu mohou sloužit tyto ukazatele:

- žák svými znalostmi přesahuje stanovené požadavky,
- odpovídá rychle, s jistotou,
- snadno a rychle chápe nové učivo,
- objevují se často tvořivé odpovědi
- žák se spontánně zajímá o další informace, rozvíjí v tomto směru svou zájmovou činnost,
- má potřebu své znalosti a dovednosti projevit a uplatnit.

Jako vedlejší ukazatele se zde často uplatňují:

- pozitivní vztah ke škole a učitelům,
- postavení žáka v třídním kolektivu,
- úroveň sebehodnocení.

Z možných kombinací těchto vlastností vyplývá, jak různorodé jsou mimořádně talentované děti. Další prověřování talentu žáků je zároveň i cestou jejich rozvíjení. Jde zde především o posun cílů směrem k vyšším nárokům. Nemělo by však jít jen o rozšiřování rozsahu vědomostí, ale

především o rozvoj tvořivých schopností. Zvláštní situaci tvoří ve školních podmínkách práce s žáky se speciálním nadáním, zejména tam, kde se díky tomu vytváří značné rozdíly v hodnocení mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Charakter speciálního nadání zpravidla spoluurčuje postavení žáka ve škole i perspektivu jeho dalšího školního vývoje. Úloha učitele je v těchto případech dvojitá. Na jedné straně by měl dále rozvíjet u žáka speciální nadání, zejména:

- kladením náročnějších požadavků,
- podněcováním k rozšiřování zájmové činnosti v daném směru,
- ve spolupráci s rodiči vytvářením příznivých podmínek a postojů.

Na druhé straně by měl učitel co nejvíce eliminovat negativní vliv neúspěchu v ostatních vyučovacích předmětech na:

- rozvoj aspirační úrovně (aspirace-snaha, usilování, touha),
- utváření úrovně sebepojetí žáka (jak žák vnímá sám sebe),
- rozvoj a přetrvávání nevhodných emočních (citových) stavů v průběhu školní i mimo školní práce,
- utváření celkového vztahu žáka ke škole.

Práce s těmito by pak měla vyústit v kvalifikovanou pomoc při jejich rozhodování o dalším zaměření vzdělávání (Obst, 2006, s. 27-28).

5.3 Neprospívající žák

V užším smyslu žák klasifikovaný stupněm „neprospěl“ na školním vysvědčení. Kromě toho jsou za neprospívající žáky považováni i žáci dosahující velmi nízkých či nedostačujících výsledků při měření vzdělávacích výsledků. V širším smyslu jde o složitý jev edukační reality. Neprospívající žáci představují v řadě zemí sociální a ekonomický problém projevující se v nedokončení studia nebo i povinné školní docházky, v absentérství a záškoláctví žáků, v nedosahování kvalifikace aj. Zkoumají se různorodé příčiny proč žák neprospívá, např. znevýhodňující podmínky sociálního prostředí, etnické faktory ve vzdělávání aj. K tomu účelu jsou vytvářeny různé typy kompenzačního vzdělávání pro tyto žáky (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 136-137).

5.3.1 Práce s neprospívajícími žáky

Mezi nejvýznamnější zřetelové body při práci s prospěchově slabými žáky patří poznání příčin jejich zaostávání. Je zde však třeba pamatovat na to, zda se určitá příčina objevuje u žáka zatím krátce neprospívajícího či neprospívajícího velmi dlouho. Jde zde tedy o posouzení příčiny v jejím širším

rámci. Prvním důležitým praktickým krokem učitele je identifikace, určení výkonu, který by mohl signalizovat možnost rozvíjejícího se neprospěchu. Z hlediska výskytu jde zpravidla o období setkání žáka s nároky školy a potom vždy, kdykoliv dochází k nárůstu nároků. Učební výkony signalizující možnost rozvoje školního neprospěchu, mají zpravidla tyto znaky:

- postupné narůstání chyb, selhání při plnění úkolů,
- prodlužování reakční doby na odpověď, nepravidelný rytmus řeči, změny intonace, mlčení,
- projevy strachu, napětí, pokusy o únik ze situace (omluvy, onemocnění),
- narůstání žádostí o pomoc (hledání pomoci u žáků – nápověda, opisování, u učitelů – časté žádosti o další vysvětlení, čekání na nápovědu),
- nárůst odklonů pozornosti při výuce, růst vedlejší činnosti,
- zvyšování doby nutné k domácí přípravě, opisování výsledků zadaných domácích úkolů ve škole,
- narušování vztahů ke škole, učiteli, školním povinnostem,
- rozšiřování učebního selhávání i na další učební předměty.

V této fázi jde o přesné, co nejobjektivnější zachycení, popis výkonu a chování žáka. Po identifikaci učebních výkonů, které nám signalizují možnost rozvoje neprospěchu a jsou samozřejmě rovněž identifikovány jako objektivní ukazatele zjevných mezer ve vědomostech či dovednostech, si musíme klást otázku po příčinách tohoto stavu. První otázka, kterou si zde klademe, je: zda příčiny učebního selhávání jsou trvalého, obtížně odstranitelného charakteru, či zda jde o příčiny dočasné, odstranitelné. Mezi příčiny trvalého, obtížně odstranitelného charakteru řadíme především snížené rozumové předpoklady. Pro jejich existenci by mohlo vypovídat:

- postupné prohlubování neprospěchu s nárůstem učiva,
- obtíže v chápání i mimo školní problematiky a v orientaci v ní,
- celkový nezájem o intelektovou činnost i v oblasti zájmové, herní činnosti,
- setrvalost nízkého učebního výkonu i po řadě pokusů o individuální pomoc v učení,
- zvládání pouze snadných, jednoduchých úkolů.

Je zde však třeba pamatovat na to, že u některých dlouhodobě trvajících případů školního neprospěchu, a to u žáků s normálními rozumovými předpoklady, může být, zejména ve škole obraz žáka podobný. Diferencujícími znaky by zde mohly být:

- občasné výskyty „pozitivních reakcí“ (nečekaná bystrá, pohotová odpověď, tvořivý nápad, řešení atd.),

- bohatá zájmová mimo školní činnost, zejména pokud by nesla prvky i intelektuálního zaměření,
- zjištění zjevných mimo intelektových příčin školního selhávání.

Mezi mimointelektové příčiny školního neúspěchu můžeme řadit řadu činitelů. Pozornost je třeba věnovat těm, které můžeme zjistit dříve než dojde ke školnímu selhávání. Jde zejména o tyto činitele:

- problémy vnímání (poruchy zraku, sluchu), které omezují učení,
- výrazně pomalé pracovní tempo,
- emoční nestabilita dítě (např. nadšení, které ale dlouho nevydrží),
- nerozvinuté řečové dovednosti,
- nepodnětné rodinné prostředí,
- dlouhodobé zdravotní problémy dítěte.

Řada příčin mimointelektové povahy se však objevuje relativně nečekaně, často může jít o souhru řady nepříznivých činitelů. Do této kategorie příčin většinou zapadají činitelé vztahující se ke školní motivaci, k postoji žáka k učení. Obvykle jsou sem řazeny:

- změny vztahu k učení podmíněné zahájením dospívání,
- narušení zájmu o učení podmíněné změnami v rodinných vztazích žáka,
- nárůst učebních nároků, které přesahují úroveň dosavadních pracovních návyků, rozvoje volných vlastností,
- negativní důsledky nezvládnutí sociálních rolí, konflikty s vrstevníky,
- nevhodná orientace mimoškolních zájmů (Obst, 2006, s 30-32).

5.3.2 Vlivy školního neúspěchu na osobnost žáků

G.Wiel se zabýval vlivem neúspěchu ve škole na osobnost žáků, zvláště na středních odborných školách. Podle něj vědomí školního neúspěchu spolu se sebepohrdáním, pocity studu, ponížení a s úzkostí má pro žáka hluboké a trvalé psychologické následky, které se projeví v chování, jež utváří osobnost dospívajícího člověka. Takovému jevu říká Wiel „syndrom školního neúspěchu“. Vznik tohoto syndromu charakterizují tři aspekty – dlouhá doba trvání, opakující se zážitky neúspěchu a přijetí vzorce chování vedoucího k neúspěchu. Žák, který je ve škole neúspěšný je ten, který si myslí: „Nikdy to nedokážu.“ Existuje určitý druh rozhodnutí akceptovat neúspěch jako něco osudového, takže už nemá smysl dál investovat do svého učení. G.Wiel vidí původ syndromu školního neúspěchu, který považuje za patologický stav způsobený vlivem školy,

jako instituce v situacích, kdy se žák doma učí, a blíže to vysvětluje: „Nejničivější a největší vliv na vznik syndromu školního neúspěchu nemají krizové okamžiky ani psychicky náročná období, ale na základě pozorování se domníváme, že spíše v naprosto všedních a obyčejných situacích, kdy je člověk sám, jakoby opuštěný, se zážitek neúspěchu nepříjemně ozve a promísí se s pocity neporozumění, pohrdání, zneužití, s pocitem vnitřního protestu, který sílí... A tak se to děje den po dni, hodinu po hodině. Ano, existuje úzkost spojená se školou, nepříliš uznávaná, která se objevuje nejčastěji, když se dítě doma učí. Mít za povinnost nespočet úkolů, se kterými si nevíte rady, vědět, že odevzdáte čistý list papíru a že tohle „martýrium“ potrvá ještě dlouhé měsíce, může u neúspěšného žáka spolu s úzkostnými pocity vyvolat syndrom školního neúspěchu.“ Tento syndrom je patologickým projevem vůle a jednání. Žák chce uspět, ale zachvátí ho strach, že se to nepodaří, úzkost, že selže. „To, co jsem se ve škole naučil nejlépe, bylo vědomí, že jsem úplný hlupák,“ tvrdí jeden z žáků střední odborné školy, se kterým Wiel hovořil. Tato výpověď ukazuje, že se jedná především o vztah k vlastní osobě, o víru v sebe sama. Syndrom školního neúspěchu má ve škole několik důsledků:

- nekomunikativnost, slovní neúčast, která někdy vede až k „absolutnímu mlčení“;
- nenaslouchání, protože naslouchání je již jistou formou pozitivní odpovědi na požadavky školy;
- citovou závislost na učiteli, která se projevuje chybějící sebedůvěrou; přesto ve chvíli, kdy žák zažije skutečně neúspěch, nepožádá o pomoc;
- nesystematický přístup, žáci postupují metodou pokus-omyl, poléhají na náhodu;
- absenci vlastních ambicí a plánů.

Pobyť ve škole je pro mnoho žáků zdrojem frustrací, které způsobuje například:

- vzdělávání, které neodpovídá potřebám mladých lidí a které není dostatečně otevřené okolnímu světu;
- trvalá selekce, která žáky nutí spíše se svých představ vzdávat, než by umožňovala svobodnou volbu;
- pohrdání sebou samým.

U žáků, kteří zažívají školní neúspěch způsobí pocity ponížení, studu a úzkosti, trvalé psychologické následky, hovoříme o tzv. syndromu školního neúspěchu (Auger, 2005, s 24-26).

5.3.3 Příčina neprospěchu

Příčiny vzdělávacích problémů jsou velmi různorodé. V současnosti mnozí učitelé komentují neznalost svých žáků pouze výroky: „Neumíte!“ „Neznáte!“ „Zase jste se nenaučili!“ atd. Znalost či neznalost je převážně přisuzována faktorům, které by měl žák snadno a bez pomoci sám ovlivnit, ale v mnoha případech to není pravda. J.Mojžíšová (1989) uvádí přehled potenciálních příčin neúspěchu:

- nízká motivace k učení- nerozvinuté zájmy v daném směru, negativní zkušenosti s opakovanými neúspěchy, přílišná náročnost učiva a učitele s ohledem na intelektuální nebo jiné možnosti žáka (nedostatečně rozvinutá pozornost, lehká mozková dysfunkce), nezáměr rodičů o prospěch svého dítěte, nízká úroveň sebepojetí žáka, nízká aspirační úroveň, záporný postoj k předmětu z jiných příčin, nezajímavý nebo nevhodný způsob výuky (didaktické nedostatky učitele).
- Chybějící dovednost učit se – slabší intelektové předpoklady, nepružnost při transferu dovedností, nedostatečné pracovní návyky, chybějící organizační dovednosti, nevhodný režim dne.
- Nižší úroveň rozumových schopností – kvalita osobních dispozic (může se jednat o celkovou nižší úroveň, nebo jen o určité složky intelektu), nižší sociálně kulturní úroveň prostředí, ve kterém žák žije.
- Mezery ve vědomostech nutných ke zvládnutí dalšího učiva – důsledek dlouhodobé absence žáka ve výuce, důsledek nesoustředění, poruchy pozornosti, nezvládnutí, nepochopení důležitých partií učiva, učitel nevěnoval pozornost klíčovým pojmům (místům) v učivu.
- Špatný zdravotní stav žáka – trvale zhoršený zdravotní stav v důsledku dlouhodobého onemocnění, přechodné zhoršení zdravotního stavu, psychický handicap (zraková, sluchová nebo jiná vada, která nebyla dosud odhalena).
- Sociálně nepříznivé postavení žáka ve třídě – důsledek nepříznivých povahových vlastností, necitlivost a nepochopení ze strany třídního kolektivu, chybějící sociální dovednosti žáka, fyzické a psychické zvláštnosti žáka (obezita, nešikovnost, celkový vzhled apod.), samotářství, nízké sebepojetí žáka, jeho špatný prospěch, silně rozdílné hodnotové zaměření žáka ve srovnání s ostatními, záporný vztah třídního kolektivu k učení.

- Jiné příčiny – nepříznivé podmínky pro domácí přípravu, nedostatek odpočinku, nepříznivé interpersonální vztahy uvnitř rodiny, nepřiměřená péče rodičů (prarodičů), častá změna životních podmínek (personální změny v rodině, změna bydliště, školy, učitele apod.).

Pro zjištění opovědí na nabízené okruhy problémů je například vhodná metoda rozhovoru se žákem, s rodiči (Kalhous, Obst, 2001, s 49-50).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 AKČNÍ VÝZKUM

Akční výzkum je nesen pedagogickým jednáním učitele, které vychází z reflexe určité problematické situace a směřuje k jejímu řešení. Toto jednání je v podstatě řešením problému a může se odehrávat na intuitivní úrovni, stejně jako na úrovni vědomé. Uvažujeme-li o učiteli jako o profesionálovi, jehož jednání je cílevědomým, systematickým a kompetentním řešením problémů vzdělávací praxe, přikláníme se tím k pojetí učitele jako racionálně jednající bytosti. Praktikování akčního výzkumu potom chápeme nikoliv jako záležitost intuice, ale vědomou záležitost opírající se o důkladnou znalost toho, jak akční výzkum provádět. Výchozím momentem akčního výzkumu a současně motivem jeho provádění je určitá problémová situace, kterou učitel prožívá jako subjektivně významnou. Lze říci, že akční výzkum začíná v okamžiku, kdy má učitel dojem, že ve třídě něco nefunguje (Maňák, Švec, 2004, s. 55). Cílem mého výzkumu bylo zjistit příčinu neprospěchu žáků 1.ročníku oboru opravář zemědělských strojů na Střední škole-Centrum odborné přípravy technické Kroměříž.

6.1 Definice problému

V 1.ročníku oboru opravář zemědělských strojů je velký počet neprospívajících žáků z předmětu strojnictví, tedy z předmětu, který vyučuji. Uvědomuji si, že hodnocení je nedílnou součástí každého předmětu a ovlivňuje vztah každého žáka k předmětu, jeho další sociální a osobnostní rozvoj. Přitom všem je jasné, že se vždy jedná o činnost učitele a jeho odraz v činnostech žáků. V knize *Hodnocení žáků 2007* se zabývá Zdeněk Kolář a Renata Šikulová negativním hodnocením kde uvádí „*Negativní hodnocení vyvolává u žáků stres a obavy z následků. Dotýká se nepříjemně žáka, ale i učitele*“. Z mého pohledu v této třídě tomu tak ze strany žáků není. K hodnocení jsou lhostejní, stejně tak jejich rodiče. Toto si mohu dovolit tvrdit, protože za celou dobu jsem nebyl kontaktován žádným z rodičů, který by se zajímal proč jejich syn je hodnocený nevyhovující známkou. O žácích mohu tvrdit to samé, protože na konzultační hodiny nepřišel doposud nikdo z neprospívajících. Vzhledem k tomu, že konzultační hodiny jsou až po ukončení vyučování, navrhoval jsem žákům konzultaci i o přestávce, případně i v jinou odpolední hodinu podle toho, jak jim bude konzultace vyhovovat. Žáci této možnosti rovněž nevyužívají. Hodnocení žáků je vlastně odraz mojí výuky a tudíž se naskytá otázka, jaká je vlastně moje výuka? Podávám informace pro všechny srozumitelně? Je moje hodnocení adekvátní, nechci toho po žácích moc? Protože chci znát na tyto otázky odpověď a se třídou dosáhnout co nejlepších výsledků rozhodl jsem se realizovat v této třídě akční výzkum.

6.2 Zjištění problému

Pro získání informací jsem následující metody:

1. analýza výsledků studia žáků

Pro analýzu jsem použil skutečné výsledky, které žáci dosáhli za čtvrtletí a pololetí školního roku 2007/2008.

2. metoda dotazníků

V dotaznících (příloha č.5 a 6) jsem zvolil otevřené otázky volné odpovědi, čímž jsem se snažil vytvořit žákům prostor pro vyjádření vlastního názoru. Před vyplněním dotazníku jsem žáky seznámil s formou vyplňování, možností zeptat se na případné nejasnosti s vyplněním dotazníku a se zaručenou anonymitou. Otázky jsem zaměřil na neprospěch, přípravu na vyučování a formu výkladu učitele. Z jednotlivých odpovědí jsem si vytvořil výsledkové kategorie.

6.2.1 Výsledky studia

V začátku výzkumu tj. po klasifikaci za 1.čtvrtletí školního roku 2007/2008 bylo ve třídě 30 žáků. Na první dotazník odpovědělo 25 žáků a čtvrtletní klasifikace byla následující:

Předmět/ % / známka	1	2	3	4	5
Strojnictví	-	2	7	10	11
Procento žáků	0	6,7	23,3	33,3	36,7

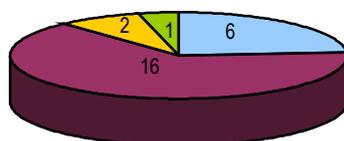
Druhý dotazník jsem zadával po pololetí školního roku. Během pololetí školu opustili z různých důvodů 4 žáci a dotazník vyplnilo 21 žáků. V době výzkumu bylo v ročníku celkem 26 žáků a za první pololetí jsem klasifikoval žáky následovně:

Předmět/ % /známka	1	2	3	4	5
Strojnictví	-	3	8	10	5
Procento žáků	0	11,5	30,8	38,5	19,2

6.2.2 Výsledky dotazníku po 1.čtvrtletí

1.Obor jsem si vybral protože:

a) zajímá mě zemědělská technika, doma máme hospodářství	6
b) nabízí mi získání různých oprávnění jako řidičský průkaz,svářečský průkaz	16
c) někam jsem musel jít	2
d) obor mi vybrali rodiče	1



■ a) zajímá mě zemědělská technika

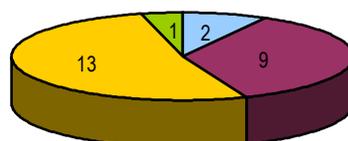
■ b) nabízí mi získání různých oprávnění

■ c) někam jsem jít musel

■ d) obor mi vybrali rodiče

2.Přípravě na vyučování věnuji denně:

a) více jak hodinu	2
b) méně jak hodinu	9
c) nepřipravuji se	13
d) pouze před písemkou	1



■ a) více jak hodinu

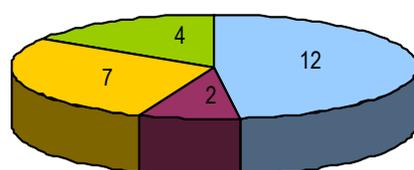
■ b) méně jak hodinu

■ c) nepřipravuji se

■ d) pouze před písemkou

3. Do školy chodím protože:

a) chci se vyučit v oboru	12
b) po vyučení chci dál studovat	2
c) musím	7
d) mám tu kamarády	4



□ a) chci se vyučit v oboru

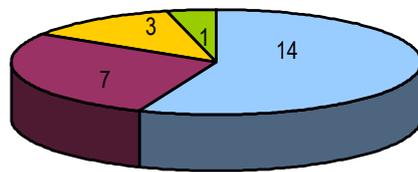
■ b) po vyučení chci dál studovat

■ c) musím

■ d) mám tu kamarády

4. Jaký jsi měl prospěch z matematiky a fyziky na základní škole

a) známku 4	14
b) známky 3 a 4	7
c) známku 3	3
d) známky 2 a 3	1

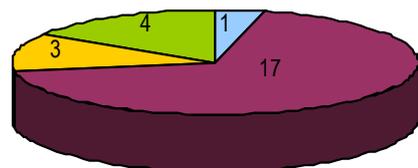


■ a) známku 4 ■ b) známky 3 a 4

■ c) známku 3 ■ d) známky 2 a 3

5. Jaké máš oblíbené předměty

a) výpočetní technika	1
b) odborný výcvik	17
c) nemám oblíbený předmět	3
d) tělocvik	4



■ a) výpočetní technika

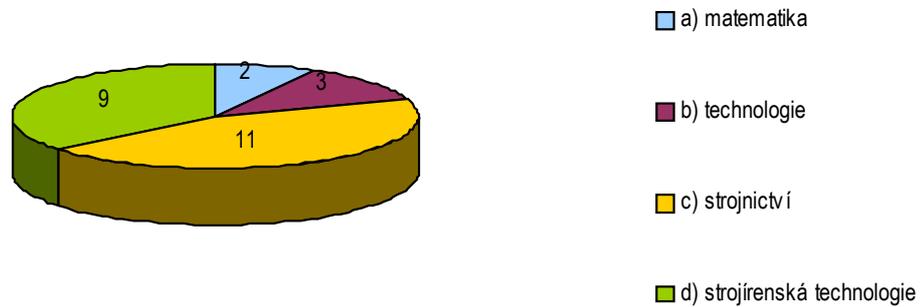
■ b) odborný výcvik

■ c) nemám oblíbený předmět

■ d) tělocvik

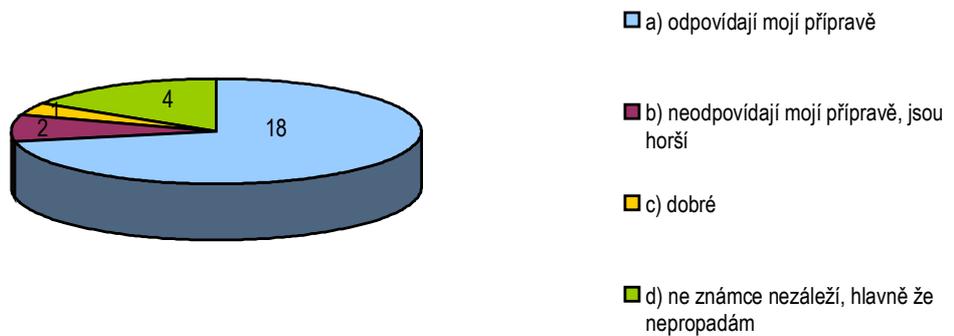
6. Které předměty Ti jdou nejhůř

a) matematika	2
b) technologie	3
c) strojnictví	11
d) strojírenská technologie	9



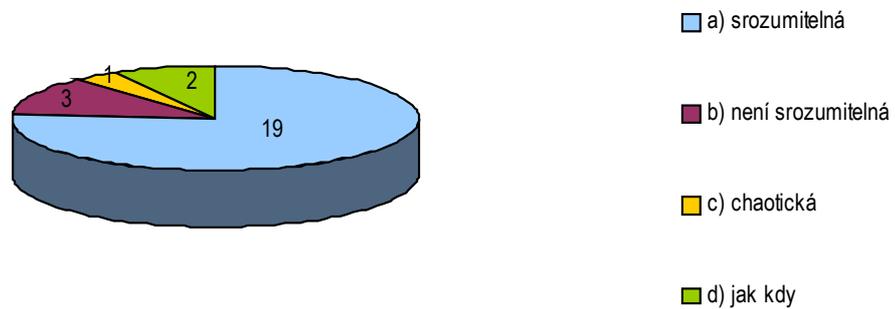
7. Moje studijní výsledky ve strojnictví jsou

a) odpovídají mojí přípravě	18
b) neodpovídají mojí přípravě, jsou horší	2
c) dobré	1
d) na známce nezáleží, hlavně že nepropadám	4



8. Forma výkladu učitele je

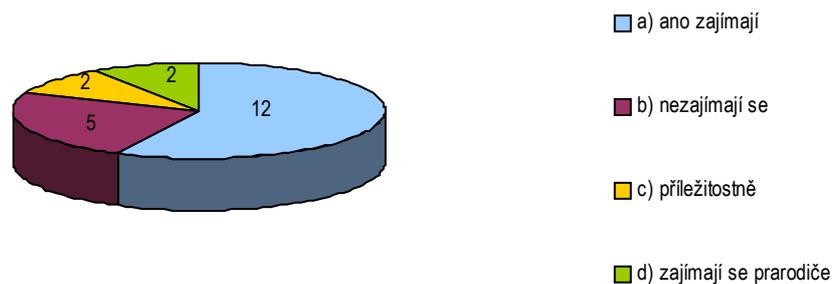
a) srozumitelná	19
b) není srozumitelná	3
c) chaotická	1
d) jak kdy	2



6.2.3 Výsledky dotazníku po pololetí

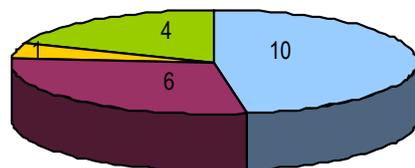
1. Zajímají se rodiče nebo někdo z rodiny o Tvoje výsledky ve škole?

a) ano zajímají	12
b) nezajímají se	5
c) příležitostně	2
d) zajímají se prarodiče	2



2. Konzultuješ s rodiči nebo s někým s rodiny svoje známky?

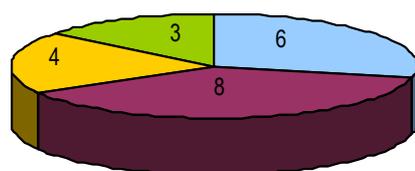
a) ano konzultuji	10
b) nekonzultuji	6
c) příležitostně	1
d) s prarodiči	4



- a) ano konzultuji
- b) nekonzultuji je
- c) příležitostně
- d) s prarodiči

3. Pomáhají Ti rodiče nebo někdo z rodiny s učením?

a) ano pomáhají	6
b) nepomáhají	8
c) sourozenci	4
d) prarodiče	3



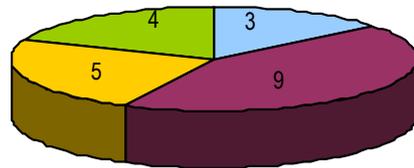
- a) ano pomáhají
- b) nepomáhají mi
- c) příležitostně
- d) prarodiče

4. Kolik času Ti zabere domácí příprava?

a) víc jak hodinu	3
b) nepřipravuji se	9
c) míň jak hodinu	5

d) přestávku před písemkou

4



□ a) víc jak hodinu

■ b) nepřipravuji se

■ c) míň jak hodinu

■ d) přestávku před písemkou

5. Moje studijní výsledky ve strojnictví jsou:

a) odpovídající mojí přípravě

14

b) neodpovídají mojí přípravě, jsou horší

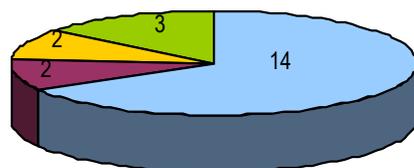
2

c) dobré

2

d) nezáleží mi na známce, hlavně že nepropadám

3



□ a) odpovídající mojí přípravě

■ b) neodpovídají mojí přípravě, jsou horší

■ c) dobré

■ d) nezáleží mi na známce, hlavně že nepropadám

6. Proč jsou výsledky takové jak uvádíš?

a) neučím se

9

b) ve škole nestíhám

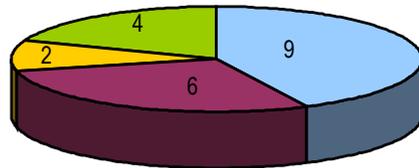
6

c) dlouho jsem chyběl

2

d) probírané látce nerozumím

4



■ a) neučím se

■ b) ve škole nestíhám

■ c) dlouho jsem chyběl

■ d) probírané látce nerozumím

7.Co Ti ve škole nejvíc stěžuje dosažení lepších výsledků?

a) u spolužáků bych byl šprt

2

b) rychlé tempo výuky

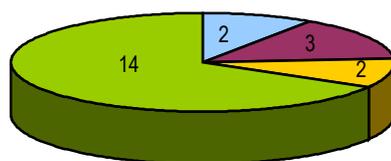
3

c) absence

2

d) hodně kreslení obrázků

14



■ a) u spolužáků bych byl šprt

■ b) rychlé tempo výuky

■ c) absence

■ d) hodně kreslení obrázků

8.Stačíš překreslovat obrázky z tabule a dělat si k nim poznámky?

a) ano

5

b) pouze jednoduché

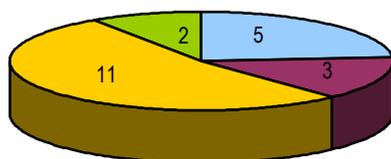
3

c) nestačím

11

d) někdy, pokud se mi chce

2



■ a) ano

■ b) pouze jednoduché

■ c) nestačím

■ d) někdy, pokud se mi chce

9.Co by měl podle Tvého názoru učitel změnit

a) nic

5

b) zrušit kreslení obrázků

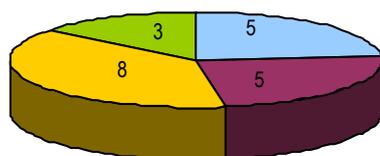
5

c) nedělat složité obrázky

8

d) snížit počet obrázků

3



■ a) nic

■ b) zrušit kreslení obrázků

■ c) nedělat složité obrázky

■ d) snížit počet obrázků

6.3 Interpretace dat

Provedenou analýzou výsledků dotazníků a přiřazením těchto výsledků k dříve položeným otázkám, neprospěch, příprava na vyučování a forma výkladu učitele, jsem dosáhl následující výsledky:

a) neprospěch žáků (z testu po čtvrtletí)

Otázka	Počet odpovědí	Procento
Neprospěch na základní škole : známky 4	14 z 25	56 %
známky 4 - 3	7 z 25	28 %
Výběr oboru: získání různých oprávnění	16 z 25	64 %
zájem o zemědělskou techniku	6 z 25	24 %
Nejhorší předmět oboru: strojnictví	11 z 25	44 %
strojírenská technologie	9 z 25	36 %
Oblíbené předměty: odborný výcvik	17 z 25	68 %
tělesná výchova	4 z 25	16 %
Hodnocení v pololetí: známka 5	5 z 26	19,2 %
známka 4	10 z 26	38,5 %

Z výsledků dotazníku vyplývá, že problémy s prospěchem měli žáci již na základní škole, kde 56 % dotazovaných mělo z matematiky a fyziky známku 4. Zjištěné procento prospěchu ze základní školy je téměř shodné s hodnocením z předmětu strojnictví za pololetí, kde známkou 4 a 5 je hodnoceno 57,7 % dotazovaných žáků. Neprospěch se projevuje rovněž na výběru oboru, který žáci podmiňují získáním různých oprávnění (řidičský průkaz, svářečské průkazy) 64 % a také na oblibě či neoblibě předmětů. Mezi nejhorší předmět řadí strojnictví 44 %, za oblíbený předmět považují odborný výcvik 68 %, přestože teoretické znalosti ze strojnictví jsou s odborným výcvikem provázány.

b) neprospěch žáků (z testu po pololetí)

Otázka	Počet odpovědí	Procento
Co Ti nejvíc ve škole stěžuje dosažení lepších výsledků:		
kreslení obrázků	14 z 21	66 %
rychlé tempo	3 z 21	14 %
absence	2 z 21	10 %
u spolužáků bych byl šprt	2 z 21	10 %
Stačíš překreslovat obrázky z tabule a dělat si k nim poznámky		
nestačím	11 z 21	52 %
stačím	5 z 21	24 %
pouze jednoduché	3 z 21	14 %
někdy	2 z 21	10 %

Z výsledků testu je patrné, že největší problém dělá žákům kreslení obrázků strojních součástí, což má podle jejich názoru velký vliv na jejich hodnocení.

c) příprava na vyučování (z testu po čtvrtletí)

Otázka	Počet odpovědí	Procento
Příprava na vyučování: denně se připravuji	11 z 25	44 %
denně se nepřipravuji	14 z 25	56 %
Studijní výsledky ve strojnictví: odpovídají mojí přípravě	18 z 25	72 %
na známce nezáleží, nesmí být 5	4 z 25	16 %

Z výsledku dotazníku vyplývá, že 14 tj. 56 % z dotazovaných žáků se na vyučování vůbec nepřipravuje a pouze 11 tj. 44 % z dotazovaných žáků se připravuje pravidelně. V hodnocení svých výsledků dotazovaní žáci odpovídají v 72 %, že jsou odpovídající jejich přípravě.

d)příprava na vyučování (z testu po pololetí)

Otázka	Počet odpovědí	Procento
Příprava na vyučování: denně se připravují	8 z 21	38 %
denně se nepřipravují	13 z 21	62 %
Zajímají se rodiče o Tvoje výsledky ve škole: ano	12 z 21	57 %
ne	5 z 21	24 %
ostatní příbuzní	4 z 21	19 %
Konzultuješ s rodiči svoje známky: ano	10 z 21	48 %
ne	6 z 21	29 %
ostatní příbuzní	5 z 21	23 %
Pomáhají Ti rodiče s učením: ano	6 z 21	29 %
ne	8 z 21	38 %
ostatní příbuzní	7 z 21	33 %
Studijní výsledky ve strojnictví: odpovídají mojí přípravě	14 z 21	67 %
na známce nezáleží, nesmí být 5	3 z 21	14 %
Proč jsou výsledky takové jak uvádíš: neučím se	9 z 21	43 %
ve škole nestíhám	6 z 21	29 %
látce nerozumím	4 z 21	19 %
dlouho jsem chyběl	2 z 21	9 %

Z porovnání výsledků testů po čtvrtletí a po pololetí je patrné, že v přípravě na vyučování k žádným změnám nedošlo. Z testu, že víc jak 50 % rodičů se o známky zajímá, ale svým dětem pomáhá pouze 29 %. Svoje špatné výsledky ve 43 % žáci přisuzují tomu, že se neučí.

e)forma výkladu učitele (z testu po čtvrtletí)

Otázka	Počet odpovědí	Procento
Forma výkladu učitele je: srozumitelná	19 z 25	76 %
není srozumitelná	3 z 25	12 %
jak kdy	2 z 25	8 %
chaotická	1 z 25	4 %

Podle vyjádření většiny žáků je výklad srozumitelný.

e)forma výkladu učitele (z testu po pololetí)

Otázka	Počet odpovědí	Procento
Co by měl učitel změnit: nic	5 z 21	24 %
zrušit kreslení obrázků	5 z 21	24 %
nedělat složité obrázky	8 z 21	38 %
snížit počet obrázků	3 z 21	14 %

Z výsledků testu je patrné, že by žáci přivítali snížení počtu obrázků a schémat, které jsou součástí výuky.

6.4 Návrh řešení problému - akce

Z výsledků testu je patrné, že největším problémem neprospěchu domácí příprava a malý zájem rodičů o výsledky svých dětí. V otázkách na způsob výuky žáci poukazovali na velké množství překreslovaných obrázků z tabule a 52 % z dotazovaných žáků si k obrázkům nestačí udělat poznámky. Pro naplnění učebních osnov (příloha č.1) ve vztahu k názornosti je nezbytně nutné ukázat principy činnosti a strojní součásti pomocí nákresů a pomůcek. Proto, aby se počet neprospívajících žáků (hodnocených známkou 4 a 5) co nejvíce snížil, rozhodl jsem se poněkud upravit skladbu vyučovací hodiny. Původní formu (příloha č.3- Písemná příprava), ve které poměrně velkou část zabralo kreslení obrázků na tabuli a následné překreslování obrázků žáky do sešitu,

jsem omezil pouze na nejzákladnější a nejméně náročné na čas. Tyto obrázky vyjadřují nejzákladnější principy funkce strojních součástí a technologie výroby. Obrázky složitější a na kresbu časově náročnější jsem žákům dával formou již hotových obrázků k nalepení do sešitu a současně jsem obrázků zobrazil pomocí dataprojektoru s následným výkladem (příloha č.4- Písemná příprava). Ušetřený čas jsem věnoval diskusi (Maňák, Švec Výukové metody, 2003) na zopakování probíraného učiva formou otázek na které žáci odpovídali. Tímto opatřením jsem se snažil dosáhnout toho, aby si žáci co nejvíc poznatků odnesli přímo z vyučovací hodiny, aby v nich po vyučovací hodině zůstalo co nejvíce poznatků. Takto upravenou skladbou vyučovací hodiny jsem chtěl se žáky dosáhnout snížení počtu neprospívajících žáků. Celá akce proběhla v průběhu 2.pololetí se třídou prvního ročníku oboru opravář zemědělských strojů, na Střední škole –Centrum odborné přípravy technické v Kroměříži.

6.5 Ověření výsledků

Pro ověření výsledků jsem následující metody:

1.analýza výsledků studia žáků

Pro analýzu jsem použil skutečné výsledky , které žáci dosáhli na konci školního roku 2007/2008. Během druhého pololetí se opět změnil počet žáků, kdy 2. žáci odešli a 3.žáci byly do třídy zařazení z jiných oborů v rámci školy. Na konci školního roku bylo ve třídě 27 žáků.

2.metoda dotazníků

K ověření výsledků výzkumu jsem na konci školního roku zadal žákům třetí dotazník (příloha č.7). Pro ověření výzkumu nebyli příchozí žáci testováni z 24.žáků dotazník vyplnilo 21 žáků.

V dotaznících jsem znovu zvolil otevřené otázky volné odpovědi, čímž jsem se snažil vytvořit žákům prostor pro vyjádření vlastního názoru. Před vyplněním dotazníku jsem žáky seznámil s formou vyplňování, možnostmi zeptat se na případné nejasnosti s vyplněním dotazníku a se zaručenou anonymitou. Otázky jsem zaměřil na neprospěch, přípravu na vyučování a formu výkladu učitele. Z jednotlivých odpovědí jsem si vytvořil výsledkové kategorie.

6.5.1 Výsledky studia

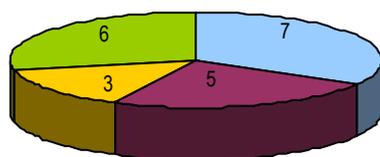
Klasifikace žáků za 2.pololetí byla následující (tabulka je bez příchozích žáků):

Předmět/ % /známka	1	2	3	4	5
Strojnictví	-	4	11	6	3
Procento žáků	0	16,7	45,8	25	12,5

6.5.2 Výsledky dotazníku

1.Daří se Ti vlastními slovy odpovědět na otázku z probírané tematiky

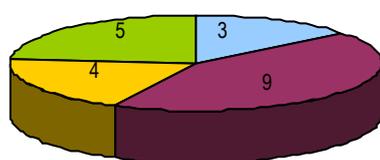
- | | |
|------------------------------|---|
| a) ano daří | 7 |
| b) částečně s pomocí učitele | 5 |
| c) nedokáži odpovědět | 3 |
| d) částečně se spolužákem | 6 |



- a) ano daří
- b) částečně s pomocí učitele
- c) nedokáži odpovědět
- d) částečně se spolužákem

2. Dokážeš přednést co jsi se v hodině naučil

a) ano	3
b) částečně s pomocí učitele	9
c) nedokážu	4
d) nevím	5



- a) ano dokážu
- b) částečně s pomocí učitele
- c) nedokážu
- d) nevím

Jak se projevila změna formy vyučovací hodiny

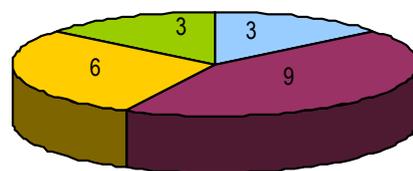
a) méně kreslíme	9
b) změnu jsem nepoznal	2
c) učitel klade víc otázek	4
d) mám lepší známku	6



- a) méně kreslíme
- b) změnu jsem nepoznal
- c) učitel klade víc otázek
- d) mám lepší známku

Co má největší podíl na Tvém závěrečném hodnocení

a) domácí příprava	3
b) konzultace při hodině	9
c) pozornost na hodině	6
d) zájem o předmět	3



□ a) domácí příprava

■ b) konzultace při hodině

■ c) pozornost na hodině

■ d) zájem o předmět

7 ZÁVĚR

Já, jako učitel mám za povinnost žákům učivo vysvětlit, přednést, ukázat na modelech a pomůckách pro výuku, procvičovat učivo, ale i zkoušet a hodnotit. V hodnocení žáků se nejvíce zaměřuji na osvojení a pochopení učiva, přesnost a výstižnost vyjadřování, grafický projev, aktivitu, samostatnost, zájem o učení, postoj k vyučovacím předmětům a v neposlední řadě na kvalitu domácí přípravy. Z výsledků výzkumu je patrné, že žáci domácí přípravě věnují velmi málo času nebo se vůbec nepřipravují. Zanedbatelným faktorem není ani velká absence, která je 67,4 hodiny na žáka, ale ta by byla předmětem dalšího výzkumu. Z ověření výsledků výzkumu je patrné, že žáci změnu formy vyučovací hodiny hodnotí pozitivně. Přestože na konci školního roku byly ještě 3. žáci hodnoceni známkou nevyhovující, se tato změna projevila na hodnocení žáků, kde oproti počátku výzkumu klesl počet žáků hodnocených známkou 4 a 5 téměř o 50%. V případě nevyhovujícího hodnocení se jedná o žáky, kteří byli hodnoceni známkou nevyhovující z více předmětů a školu opustili. V současné době v této třídě vyučuji předmět motorová vozidla, zvolil jsem stejnou formu vedení vyučovací hodiny a na čtvrtletním hodnocení nebyl žádný žák známkou nevyhovující hodnocený.

RESUMÉ

V bakalářské práci jsem se zabýval problematikou neprospěchu žáků z předmětu, který vyučuji. V teoretické části jsem se zaměřil na výchovně vzdělávací proces, výchovu, postavení učitele, žáka a školní hodnocení. V praktické části jsem zjistil, že s neprospěchem se žáci potýkali již na základní škole a v tomto trendu pokračují dále. Příčinou jejich neprospěchu je velmi slabá, nebo žádná, příprava na vyučování, což souvisí i s malým zájmem rodičů. Proto, aby se prospěch žáků zlepšil upravil jsem skladbu vyučovací hodiny tak, že jsem dával žákům kopírované obrázky a čas ušetřený kreslením jsem využil k opakování látky. Tato metoda se mi osvědčila a výsledky se projevily v hodnocení žáků na konci školního roku.

RESUMÉ

In the Bachelor thesis, I focused on the issue of failure of pupils in the school subject, which I teach. In the theoretical part, I dealt with the educational process, training, status of the teacher, pupil and the school assessment. In the practical part, I discovered that the pupils had been failing already at elementary school and they have continued in this trend. The reason of their failure is a very poor or no preparation for lessons, which is in connection with little interest on the part of parents. Therefore, in order to improve the grades of the pupils, I adjusted the structure of the lessons in that I gave to the pupils copies of paintings and I used the time saved by drawing for a repetition of the topic. This method was a success and the results showed up in the assessment of pupils at the end of school year.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AUGER, M.-T. BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*, Praha, Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- [2] CANGELOSI, J., S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*, Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- [3] ČÁP, J., *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, Praha, ISV-nakladatelství, 1996, ISBN 80-85866-15-3.
- [4] ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*, Praha, Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X.
- [5] HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*, Praha, Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-245-4.
- [6] HOLT, J. *Jak se děti učí*, Praha, Agentura STROM, 1995, ISBN 80-901662-7-X.
- [7] HOMOLA, M., *Motivace lidského chování*, Praha, SPN, 1972.
- [8] HRABAL, V., ml., MAN, F., PAVELKOVÁ I. *Psychologické otázky motivace ve škole*, Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1990. ISBN 14-566-84.
- [9] CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*, Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] CHUDÝ Š., KAŠPÁRKOVÁ S., *Didaktická propedeutika*. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-225-4.
- [11] KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-7067-920-4.
- [12] KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Hodnocení žáků*, Praha, Grada, 2007, ISBN 80-247-0885-X.
- [13] KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ R. *Vyučování jako dialog*, Grada Publishing, 2007. ISBN 80-247-1541-4
- [14] KOTRBA, T., LACINA, L., *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, Brno, Společnost pro odbornou literaturu Barrister&Principal, 2007, ISBN 978-80-87029-12-1.
- [15] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*, Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- [16] MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Cesty pedagogického výzkumu*, Brno, Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6
- [17] MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, Brno, Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- [18] MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ/UNESCO, *Efektivní učení ve škole*, Praha, Portál, 2005, ISBN 80-7178-556-3.
- [19] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- [20] OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1360-4.
- [21] PAŘÍZEK, V., *Učitel a jeho povolání*, Praha, SPN, 1988.
- [22] PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé školní situaci*, Státní pedagogické nakladatelství Praha 1990. ISBN 80-04-23897.
- [23] PETTY, G. *Moderní vyučování*, Praha, Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0.
- [24] PRŮCHA, J. *Učitel- současné poznatky o profesi*, Praha, Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- [25] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, Praha, Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- [26] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- [27] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha, Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-416-8.
- [28] SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*, Praha, Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.
- [29] SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, M. *Problémové dítě v rodině a ve škole*, Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-174-6.
- [30] ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., A KOL., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.
- [31] ŠVEC, V., *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, Praha, ASPI, 2005, ISBN 80-7357-072-6.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1 – výpis z učebních osnov opravář zemědělských strojů

Příloha č.2 – učební plán

Příloha č.3 – písemná příprava I

Příloha č.4 – písemná příprava II

Příloha č.5 – dotazník pro žáky OZS-1 I.

Příloha č.6 – dotazník pro žáky OZS-1 II.

Příloha č.7 – dotazník pro žáky OZS-1 III.

PŘÍLOHY

Příloha č.1

MINISTERSTVO HOSPODÁŘSTVÍ

**PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY
UČEBNÍHO OBORU**

45-74-2

**OPRAVÁŘ
ZEMĚDĚLSKÝCH STROJŮ**

Denní studium pro absolventy základních škol

Vydalo Ministerstvo hospodářství
dne 6. srpna 1993, č.j. 714 O54/93-74
s platností od 1. září 1993 počínaje 1. ročníkem

3. Zdravotní požadavky na uchazeče

Při výběru do oboru z hlediska zdravotního stavu uchazeče vadí poruchy nosného a pohybového systému omezující dobrou pohybovou funkci a práce ve vynucených polohách, postižení dolních končetin, postižení horních končetin, omezující manuální zručnost. Dále vadí sklon k chorobám z nachlazení, chronická a alergická onemocnění kůže, zejména rukou, přecitlivělost na chemická, mechanická a biologická dráždiva, chronická a alergická onemocnění dýchacích cest. Rovněž vadí onemocnění srdce, vleklé zánětlivé stavy, vady srdeční haemodynamicky významné, onemocnění zažívacího ústrojí, závažné vleklé stavy vyžadující trvalé dietní stravování, onemocnění uropoetického systému, chronické záněty močových cest, nephropatie s poruchou funkce ledvin. Také vadí nemoci nervové, zejména onemocnění provázená poruchami pohybových funkcí a koordinací, záchvatové stavy dekompenzované i subkompenzované, poruchy sluchu, recidivující a chronické otitidy a sinusitidy, poruchy zraku, nedosahuje-li centrální ostrost zraková alespoň jednoho oka 5/5 a J.Č. 1 s případnou korekcí síly, poruchy barvocitu, chronické nebo alergické konjunktivitidy.

Poznámka: Obor není vhodný pro mladistvé se ZPS.

Do učebního oboru mohou být přijati pouze mladiství, jejichž zdravotní způsobilost posoudil a písemně potvrdil dorostový lékař. V případě ZPS v souladu se stanovisky PKSZ.

4. Profil absolventa oboru

Absolvent učebního oboru opravář zemědělských strojů umí se znalostí základů zemědělské výroby provádět technickou údržbu, seřizování a opravy traktorů, samojízdných strojů a mechanizačních prostředků používaných v technologických procesech pěstování rostlin a chovu hospodářských zvířat.

Umí provádět jednoduché renovace součástí, demontáže, výměny podskupin a částí strojů a zařízení. Umí svařovat elektrickým obloukem, plamenem a řezat kyslíkem, řídit motorová vozidla v rozsahu řídičského oprávnění skupiny C.

Zná obsluhu diagnostických přístrojů a zařízení a umí využívat výsledků diagnostických prohlídek ke zvyšování provozní spolehlivosti a hospodárnosti zemědělské techniky.

Absolvent se umí orientovat v základních vztazích své profese k životnímu prostředí a v zásadách jeho ochrany před možnými negativními vlivy. Dovede své pracovní činnosti v rámci plnění pracovních úkolů vykonávat tak, aby životní prostředí nenarušoval, ale naopak přispíval k jeho zlepšení. Zná zásady a předpisy ochrany, bezpečnosti a hygieny práce, předpisy protipožární ochrany a umí zacházet s protipožárním zařízením.

5. Požadavky na bezpečnost a ochranu zdraví při práci a hygienu práce

Neoddělitelnou součástí teoretického i praktického vyučování je problematika bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, požární ochrany a hygieny práce.

Ve výchovně vzdělávacím procesu musí výchova k bezpečnosti a ochraně zdraví vycházet z platných právních předpisů, zákonů, prováděcích vládních nařízení, vyhlášek a norem. Výklad musí směřovat od všeobecného ke konkrétnímu, tj. specifickému pro učební obor.

V prostorách určených pro vyučování žáků je třeba vytvořit podle platných předpisů podmínky pro zajišťování bezpečnosti a hygieny práce. Je nevyhnutelné žáky o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci poučit.

Nácvik a procvičování činností, odpovídajících pracím zakázaným mladistvým příslušným resortním seznamem, mohou žáci vykonávat při výuce pouze v rozsahu stanoveném učební osnovou, pod přímým dozorem odpovědného pracovníka.

Základními podmínkami bezpečnosti a ochrany zdraví při práci se rozumí:

1. Důkladné seznámení žáků s předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci, s protipožárními předpisy a s technologickými postupy.
2. Používání technického vybavení, které odpovídá bezpečnostním a protipožárním předpisům.
3. Používání osobních ochranných pracovních prostředků podle platných předpisů.
4. Vykonávání dozoru nad žáky odpovědným pracovníkem podle náročnosti činností.

MINISTERSTVO HOSPODÁŘSTVÍ

Učební osnova předmětu

STROJNICTVÍ

učebního oboru

45-74-2 Opravář zemědělských strojů

1. Pojetí vyučovacího předmětu

Vyučovací předmět strojnictví poskytuje žákům přiměřené vědomosti a dovednosti o strojních součástech a mechanismech a vytváří tak základ pro navazující učivo z dalších speciálních odborných předmětů.

Výchovně vzdělávací cíle předmětu spočívají zejména ve vytváření komplexního názoru žáků na přírodní děje a na možnost jejich využití v technických aplikacích. Kladením základů obecně technického myšlení se vytvářejí dovednosti praktické aplikace teoretických poznatků a rozvíjí se samostatné logické myšlení žáků.

Funkce předmětu spočívá ve vytváření širokého obecně technického základu odborného vzdělání v úzké návaznosti na všeobecně vzdělávací složku, především matematicko-přírodovědnou.

Obsah předmětu zahrnuje dva poměrně samostatné okruhy učiva. Jsou to strojní součásti a mechanismy strojů a zařízení.

Organizace vyučování je určena převahou odborně teoretického charakteru učiva. Důležité je, aby vyučovací proces probíhal při zachování nejdůležitějších pedagogických zásad, zejména zásady názornosti, přiměřenosti a trvalosti. Při vyučování je třeba, aby vyučující využíval všech dostupných moderních vyučovacích metod a pomůcek v souladu s probíraným učivem.

2. Rozpis učiva**1. ročník**

(1,5 hodiny týdně, celkem 49,5 hodiny)

	Počet hodin
1. Úvod	1
1.1 Funkce a rozdělení předmětu	
1.2 Technika a její význam pro rozvoj společnosti	
1.3 Význam normalizace a použití norem	
2. Spoje a spojovací součásti	12
2.1 Rozdělení spojů	
2.2 Spoje se silovým stykem	
2.2.1 Spoje šroubové	
2.2.2 Spoje svěrné	
2.2.3 Spoje tlakové	
2.2.4 Spoje klínové	
2.2.5 Spoje nýtové	
2.2.6 Spoje pružné	
2.3 Spoje s tvarovým stykem	
2.3.1 Spoje kolíkové a čepové	
2.3.2 Spoje perové	
2.4 Spoje s materiálovým stykem	
2.4.1 Spoje svarové	
2.4.2 Spoje lepené a pájené	
3. Potrubí a armatury	4
3.1 Potrubí	
3.1.1 Základní veličiny určující potrubí a jeho částí	
3.1.2 Druhy a spojování trub	
3.1.3 Izolace, ochrana a uložení potrubí	
3.2 Přístroje uzavírací, pojistné a regulační	
3.2.1 Uzavírací přístroje	
3.2.2 Pojistné a regulační přístroje	
3.3 Montáž, demontáž a údržba potrubí a armatur	

4. Části strojů umožňující pohyb	10
4.1 Hřídele a čepy	
4.1.1 Princip, účel, použití, rozdělení	
4.1.2 Hřídelové čepy	
4.1.3 Nosné hřídele	
4.1.4 Hybné hřídele	
4.2 Uložení	
4.2.1 Princip, účel, použití, rozdělení	
4.2.2 Kluzná ložiska	
4.2.3 Valivá ložiska	
4.2.4 Kluzná a valivá vedení	
4.2.5 Mazání ložisek a vedení	
4.3 Hřídelové spojky	
4.3.1 Princip, účel, použití, rozdělení	
4.3.2 Neovládané spojky	
4.3.3 Mechanicky ovládané spojky	
4.3.4 Hydraulické spojky	
4.3.5 Elektrické spojky	
5. Utěšňování součástí a spojů	3
5.1 Utěšňování rozebíratelných spojů	
5.2 Utěšňování pohybujících se strojních součástí	
5.2.1 Ucpávky	
5.2.2 Těsnící kroužky	
5.2.3 Labyrintové těsnění	
6. Mechanismy	15
6.1 Definice mechanismu, rozdělení a použití mechanismů - roboty, manipulátory, stroje a zařízení pro strojírenskou výrobu	
6.2 Mechanismy s tuhými členy - převody	
6.2.1 Třecí převody	
6.2.2 Řemenové převody	
6.2.3 Variátory	
6.2.4 Řetězové převody a převody ozubenými řemeny	
6.2.5 Převody ozubenými koly	

Příloha č.2



Střední škola-Centrum odborné přípravy technické Kroměříž,

TEMATICKÝ PLÁN PŘEDMĚTU STROJNICTVÍ

Obor (kód a název): 41 - 55 - H / 003 Opravář zemědělských strojů

Ročník: ...1...

Vyučující :Ing.Alois Ambrož

Hodin:1,5/50

Šk. rok: ...2007/08...

Měsíc	Hod.	Tematický celek a téma	Poznámky
IX	1hod	1. Úvod 1.1 Význam předmětu a jeho cíle	
	6hod	2. Spoje rozebíratelné 2 2.1 Šrouby, matice, podložky 1 2.2 Klíny a pera 1 2.3 Kolíky, závlačky	
X	1	2.4 Spoje s pružnými elementy	
	1	2.5 Spoje svěrné a tlakové	
XI	4hod	3. Spoje nerozebíratelné 1 3.1 Spoje nýtované 1 3.2 Spoje svařované	
	1	3.3 Spoje pájené	
	1	3.4 Spoje lepené	
	8hod	4. Části strojů umožňující pohyb 2 4.1 Čepy a hřídele 2 4.2 Ložiska kluzná	
XII	2	4.3 Ložiska valivá	
	2	4.4 Těsnění a mazání ložisek	
I	4hod	5. Spojky 1 5.1 Spojky pevné 1 5.2 Spojky pružné 1 5.3 Spojky ovládané 1 5.4 Spojky speciální, volnoběžné a pojišťovací	
		Opakování- časová rezerva	

Měsíc	Hod.	Tematický celek a téma	Poznámky
II	4hod	6. Potrubí a armatury 1 6.1 Účel a druhy potrubí 1 6.2 Označování potrubí 1 6.3 Armatury uzavírací 1 6.4 Armatury regulační, pojistné a měřicí	
III	10hod	7. Převody 2 7.1 Převody řemenové 2 7.2 Převody řetězové 2 7.3 Převody třecí	
IV	4	7.4 Převody ozubené	
	13hod	8. Mechanizmy 1 8.1 Definice mechanismů a jejich rozdělení 1 8.2 Mechanizmy kinematické 2 8.2.1 Klikový mechanismus 2 8.2.2 Šroubové mechanismy 2 8.2.3 Vačkový a kulisový mechanismus 3 8.3 Hydraulické mechanismy 2 8.4 Pneumatické mechanismy	
V			
VI		Opakování - čas. rezerva	

Kontroloval PPK dne:

Schválil:

Příloha č.3

Příprava na vyučovací hodinu – Strojnictví**Třída:** OZS-1**Téma:** kluzná ložiska**Vzdělávací cíl:** seznámit žáky s využitelností kluzných ložisek**Výchovný cíl:** hospodárnost se surovinami**Pojmy:** ložisko, mazání,

P.č.	Struktura	Čas	Metody	Pomůcky	Otázky
1	Zahájení + zápis do TK	2'			
2	Opakování	10'	Ústní přezkoušení		1.Složení kluzného ložiska 2.Druhy tření 3.Uložení kluzných ložisek
3	Nové učivo: 1)Význam uložení - charakteristika - podstata funkce kluzných ložisek 2)Konstrukce hydrodynamického.lož. - hl.části - využití - přesnost výroby 2)Konstrukce hydrostatického.lož. - hl.části - využití - přesnost výroby	25'	Přednáška Nákres na tabuli Nákres na tab	Stroj.tabulky Kluzné ložisko	
4.	Shrnutí učiva	2'	Výklad		
5.	Opakování nového učiva a otázky k opakování	5'	Diskuse		1.charakterizuj kluzné uložení 2.popiš hlavní části hydrodynamických ložisek 3. popiš hlavní části hydrostatických ložisek 4.jaký vliv má přesnost výroby na činnost mech- .ved' použití ložisek
6.	Závěr	1'			

Příprava na vyučovací hodinu – Strojnictví**Třída:** OZS-1**Téma:** Valivá ložiska**Vzdělávací cíl:** seznámit žáky s využitelností valivých ložisek**Výchovný cíl:** hospodárnost se surovinami**Pojmy:** uložení, radiální, axiální,

P.č.	Struktura	Čas	Metody	Pomůcky	Otázky
1	Zahájení + zápis do TK	2'			
2	Opakování	10'	Ústní přezkoušení		1.Ložisko hydrostatické 2.Ložisko hydrodynamické 3.Výroba kluzných ložisek
3	Nové učivo: 1)Význam uložení - charakteristika - podstata funkce valivých ložisek 2)Konstrukce val.lož. - hl.části - využití - přesnost výroby 3)Druhy valivých ložisek - Kuličková lož. - Válečková lož.	25'	Přednáška Nákres na tabuli Nákres na tab Nákres na tab	Stroj.tabulky Kuličkové ložisko Válečkové ložisko	
4.	Shrnutí učiva	2'	Výklad		
5.	Opakování nového učiva a otázky k opakování	5'	Diskuse		1.charakterizuj valivé uložení 2.popiš hlavní části valivých ložisek 3.ved' použití kul.ložisek a jejich druhy
6.	Závěr	1'			

Příloha č.4

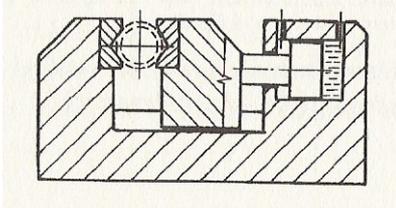
Příprava na vyučovací hodinu – Strojnictví**Třída:** OZS-1**Téma:** *Hydraulické mechanismy***Vzdělávací cíl:** *seznámit žáky s využitelností hydraulických mechanismů***Výchovný cíl:** *hospodárnost se surovinami***Pojmy:** *mechanismus, hydraulický prvek, zvedák*

P.č.	Struktura	Čas	Metody	Pomůcky	Otázky
1	Zahájení + zápis do TK	2'			
2	Opakování	10'	Ústní přezkoušení		1.Vačkový mechanismus 2.Druhy vaček, použití 3.Kulisový mechanismus
3	Nové učivo: 1)Tekutinové mech. - charakteristika - výhody 2)Hydraulické mech. - charakteristika - využití - přesnost výroby 3)Hydraulické prvky - hydraul.obvod - čerpadlo,pojistný ventil, rozvaděč 4)Hydraulický zvedák - popis zákl.částí - činnost	20'	Přednáška Obr.schéma Obr.schéma Nákres zvedáku na tabuli	PC + dataprojektor PC + dataprojektor	
4.	Shrnutí učiva	2'	Výklad		
5.	Opakování nového učiva a otázky k opakování	10'	Diskuse		1.charakterizuj tekutinové mechanismy 2.jaký vliv má přesnost výroby na činnost mech- 3.popiš činnost hydraulického zvedáku
6.	Závěr	1'			

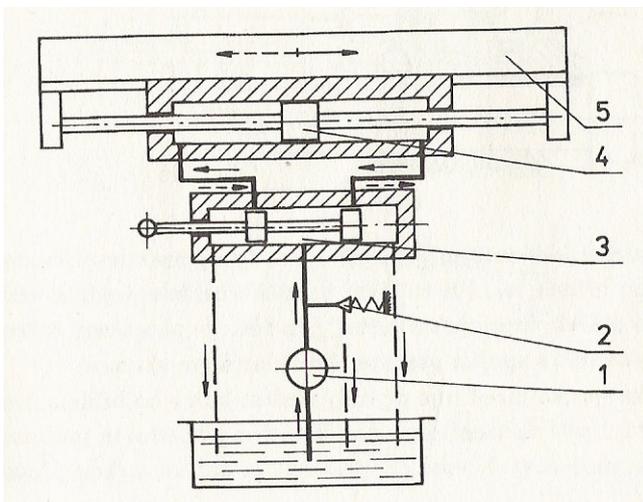
Příprava na vyučovací hodinu – Strojnictví**Třída:** OZS-1**Téma:** *Hydraulické mechanismy***Vzdělávací cíl:** *seznámit žáky s využitelností hydraulických mechanismů***Výchovný cíl:** *hospodárnost se surovinami***Pojmy:** *mechanismus, hydraulický upínač, hydraulický posuv*

P.č.	Struktura	Čas	Metody	Pomůcky	Otázky
1	Zahájení + zápis do TK	2'			
2	Opakování	10'	Ústní přezkoušení		1.charakterizuj tekutinové mechanismy 2.jaký vliv má přesnost výroby na činnost mech- 3.popiš činnost hydraulického zvedáku
3	Nové učivo: 1)hydraulický upínač - charakteristika - použití 2)Hydraulický posuv - charakteristika - využití - přesnost výroby	20'	Přednáška Obr.schéma k nalepení Obr.schéma k nalepení	PC + dataprojektor PC + dataprojektor	
4.	Shrnutí učiva	2'	Výklad		
5.	Opakování nového učiva a otázky k opakování	10'	Diskuse		1.charakterizuj hydraulický upínač 2.popiš činnost hydraulického posuvu 3.jaký vliv má přesnost výroby na činnost mech-
6.	Závěr	1'			

Hydraulický upínač



Hydraulický posuv pracovního stolu



Příloha č.5Dotazník pro žáky OZS-1 I.

1.Obor jsem si vybral protože:

2. Přípravě na vyučování věnuji denně:

3.Do školy chodím protože:

4.Jaký jsi měl prospěch z matematiky a fyziky na ZŠ

5.Jaké máš oblíbené předměty:

6.Které předměty Ti jdou nejhůř:

7.Moje studijní výsledky ve strojnictví jsou:

8.Forma výkladu učitele je:

Dotazník pro žáky OZS-1 I.

1. Obor jsem si vybral protože:

Každina má zemědělská technika

2. Přípravě na vyučování věnuji denně:

asi 100 hodin

3. Do školy chodím protože: mám zde kamarády

4. Jaký jsi měl prospěch z matematiky a fyziky na ZŠ:

3 a 4

5. Jaké máš oblíbené předměty: Dějepis

6. Které předměty Ti jdou nejhůř: Technologie

7. Moje studijní výsledky ve strojnictví jsou: odpovídají mému přípravě

8. Forma výkladu učitele je:rozumitelná

Dotazník pro žáky OZS-1 I.

1. Obor jsem si vybral protože:

Získám individuální a svobodný přístup .

2. Přípravě na vyučování věnuji denně:

Neopisovuji se .

3. Do školy chodím protože:

Chci se vyučit .

4. Jaký jsi měl prospěch z matematiky a fyziky na ZŠ:

Sami chyby .

5. Jaké máš oblíbené předměty:

Odborný výcvik .

6. Které předměty Ti jdou nejhůř:

Strojnictví .

7. Moje studijní výsledky ve strojnictví jsou:

Na znance mi nesáhlí, hlavní je nepropadám .

8. Forma výkladu učitele je:

Chaotická .

Příloha č.6Dotazník pro žáky OZS-1 II

1. Zajímají se rodiče nebo někdo z rodiny o Tvoje výsledky?
2. Konzultuješ s rodiči nebo s někým s rodiny svoje známky?
3. Pomáhají Ti rodiče nebo někdo z rodiny s učením?
4. Kolik času Ti zabere domácí příprava?
5. Moje studijní výsledky ve strojnictví jsou:
6. Proč jsou výsledky takové jak uvádíš?
7. Co Ti ve škole nejvíc stěžuje dosažení lepších výsledků?
8. Stačíš překreslovat obrázky z tabule a dělat si k nim poznámky?
9. Co by měl podle Tvého názoru učitel změnit?

Dotazník pro žáky OZS-1 II

1. Zajímají se rodiče nebo někdo z rodiny o Tvoje výsledky ve škole?

Ano

2. Konzultuješ s rodiči nebo s někým s rodiny svoje známky?

s rodiči

3. Pomáhají Ti rodiče nebo někdo z rodiny s učením?

pomáhajími rodiče

4. Kolik času Ti zabere domácí příprava?

asi hodinu

5. Moje studijní výsledky ve strojnictví jsou:

odpovídají tomu jak u učím

6. Proč jsou výsledky takové jak uvádíš?

byl jsem dlouho nemocen

7. Co Ti ve škole nejvíc stěžuje dosažení lepších výsledků?

byl jsem nemocen

8. Stačíš překreslovat obrázky z tabule a dělat si k nim poznámky?

nově jednoduché

9. Co by měl podle Tvého názoru učitel změnit

nedělat stovité obrázky

Dotazník pro žáky OZS-1 II

1. Zajímají se rodiče nebo někdo z rodiny o Tvoje výsledky ve škole?

s dědou

2. Konzultuješ s rodiči nebo s někým s rodiny svoje známky?

nekonzultuji

3. Pomáhají Ti rodiče nebo někdo z rodiny s učením?

pomáhá mi bratr

4. Kolik času Ti zabere domácí příprava?

neučím se

5. Moje studijní výsledky ve strojnictví jsou:

hlavně zě nepropadám, známka mě nezajímá

6. Proč jsou výsledky takové jak uvádíš?

neučím se

7. Co Ti ve škole nejvíc stěžuje dosažení lepších výsledků?

moc kreslím a pak nestíhám

8. Stačíš překreslovat obrázky z tabule a dělat si k nim poznámky?

nestačím

9. Co by měl podle Tvého názoru učitel změnit

zrušit kreslení obrázků

Příloha č.7

Dotazník pro žáky OZS-1 III

1. Daří se Ti vlastními slovy odpovědět na otázku z prob
2. Dokážeš přednést co jsi se v hodině naučil
3. Jak se projevila změna formy vyučovací hodiny
4. Co má největší podíl na Tvém závěrečném hodnocení

Dotazník pro žáky OZS-1 III

1. Daří se Ti vlastními slovy odpovědět na otázku z probírané tematiky

Ano

2. Dokážeš přednést co jsi se v hodině naučil

Částečně

3. Jak se projevila změna formy vyučovací hodiny

Méně kreslíme

4. Co má největší podíl na Tvém závěrečném hodnocení

Pozornost v hodině

Dotazník pro žáky OZS-1 III

1. Daří se Ti vlastními slovy odpovědět na otázku z probírané tematiky

s pomocí učitele

2. Dokážeš přednést co jsi se v hodině naučil

nedokáže

3. Jak se projevila změna formy vyučovací hodiny

učitel se nás víc ptá

4. Co má největší podíl na Tvém závěrečném hodnocení

Konzultace s učitelem

