

**Didaktické principy,  
formy a metody vyučování  
a učení dospělých**

**(struktura a glosář hlavních pojmů z andragogické  
didaktiky)**

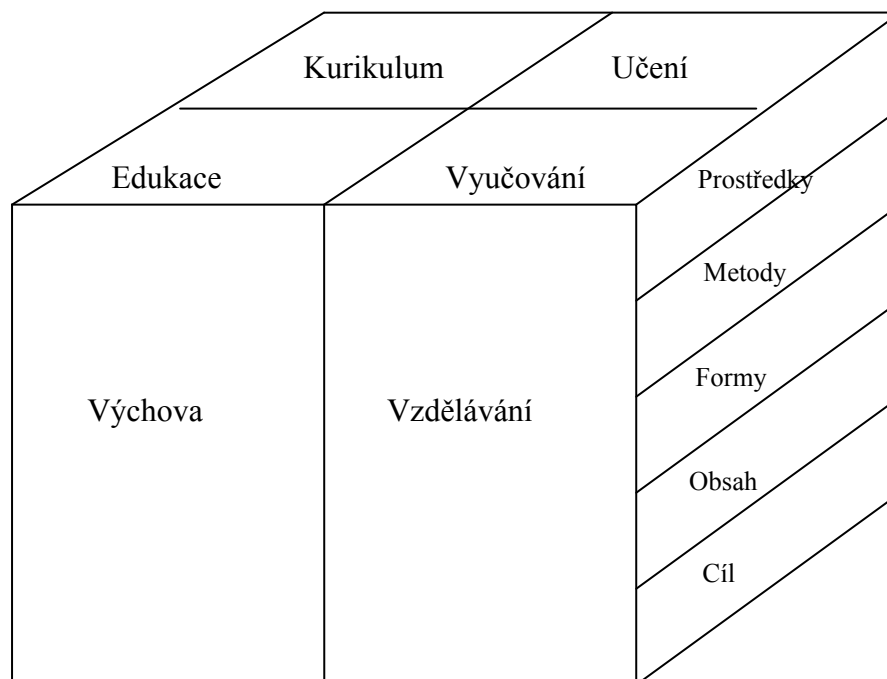
Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.  
Katedra andragogiky a personálního řízení  
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

[www.e-univerzita.cz/muzik](http://www.e-univerzita.cz/muzik)

[a-muzik@seznam.cz](mailto:a-muzik@seznam.cz)

**Andragogická didaktika** je teorie vzdělávání dospělých. Je však nutno vzít v úvahu i výchovné působení vzdělávacího procesu, jeho cílů, obsahu, forem, metod a prostředků.

Struktura základních pojmů lze znázornit takto:



Obr. č. 1 Struktura základních pojmů andragogické didaktiky

**Vzdělávání** lze charakterizovat v tzv. makro- i mikro- rámci jako komunikační proces, jehož hlavními články je vyučování a učení. „Vzdělávání je organizovaná a dlouhodobá komunikace určená k výukovým účelům ... Tato komunikace může být přímá (verbální nebo neverbální) nebo nepřímá (telekomunikace, při níž se využívá široká paleta kanálů a prostředků“ (Unesco, model ISCED – mezinárodní standardizace vzdělávání).

**Vzdělávání** je proces, v němž si prostřednictvím vyučování člověk osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním (zejména interiorizací) – učením – přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky. **Vyučování** je činnost lektora, který iniciuje, motivuje a usměrňuje učení účastníka tak, aby dosáhl žádoucího (cílového) stavu, tj. určité soustavy vědomostí, dovedností a návyků. **Učení** je aktivní činnost účastníka spočívající

v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v přenosu a případné změně hodnot, postojů, zájmů.

**Výuka** je komplexní proces, který tvoří jednota působení (synergický efekt) vyučování a učení, včetně působení různých vnějších vlivů jako je prostředí, organizace, zpětná vazba apod. Andragogické pojetí výuky akcentuje u účastníků plné přejímání odpovědnosti za jejich učení a zdůrazňuje stimulační a facilitační (usměřovací) roli lektora. Maňák (1990) označuje výuku za hlavní formu vzdělávací činnosti. Člení typy výuky na informativní (převládá předávání poznatků) heuristickou (převládá objevovací činnost), produkční (převládá praktická činnost) a regulativní (výuka je řízena převážně technickými prostředky).

**Vzdělávání dospělých** je chápáno jako další vzdělávání osob produktivního i postproduktivního věku a je charakteristické tím, že se nejedná jen o profesní vzdělávání, ale má i funkce společenské a politické (Bočková, 1994, s. 24). Lze ho charakterizovat jako „... proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.“ (Palán, 1997, s. 30)

Dokumenty Evropské Unie rozeznávají tři **hlavní podoby vzdělávání**, a to formální, neformální a informální vzdělávání. Pro formální vzdělávání je příznačné, že k němu dochází ve vzdělávacích institucích a že vede k získání uznávaných diplomů, certifikátů či kvalifikace. Neformální vzdělávání se uskutečňuje mimo sektor formálního školství, tedy na pracovištích a prostřednictvím dalších neškolských institucí. Informální vzdělávání vlastně prolíná celým životem člověka a často nebývá ani záměrné.

Stále více než pojem vzdělávání dospělých se v současnosti užívá pojem **učení dospělých** (Adult learning) zdůrazňující větší svobodu osobnosti, pocit nezávislosti, víry ve vlastní schopnosti. Člověk je schopen podle průběhu svého aktivního profesního života se aktivně rozhodovat, zda dá přednost formalizovanému vzdělávání (účast na kurzech, rekvalifikacích), nebo zda dá přednost vlastnímu, individuálnímu učení. Osobnost člověka je převážně produktem učení a čím více člověk v rámci svého dalšího vzdělávání na sobě pracuje, tím je jeho pozice na trhu práce pevnější a tím je oprávněnější jeho zdravé sebevědomí i psychické zdraví.

V této souvislosti je používán pojem **přípravenost k učení**. Přípravenost se učit začíná u dospělého pocitem nebo vědomím rozdílu mezi současnými vědomostmi či dovednostmi a tím, co by měl vědět a umět. K dalšímu vzdělávání motivuje snaha tento rozdíl odstranit. K rozeznání tohoto rozdílu by měl být dospělý schopen poznat sebe samého, posuzovat se a provádět sebekritiku.

Do andragogické didaktiky se také dostal (původně ekonomický) pojem **lidský kapitál**. Lidský kapitál představuje nejen osvojené vědomosti, dovednosti a návyky člověka, ale také schopnost je využívat v profesní praxi, pro účely zaměstnání i mimo ně. Důležitou součástí lidského kapitálu je též schopnost učit se, tj. jednotlivé prvky lidského kapitálu akumulovat.

Pro oblast profesního vzdělávání dospělých jsou důležité tři pojmy, a to je **profesní příprava, profesní rozvoj a výcvik**. **Profesní příprava** zahrnuje vyučování a učení směřující k tomu, aby člověk lépe vykonával svoji profesi, pracovní pozici a roli, aby získal odborné kompetence k pracovním činnostem. Pod **profesním rozvojem** rozumíme procesy zaměřené na získávání vědomostí, znalostí, dovedností, návyků a postojů, které mohou být požadovány z hlediska budování individuální pracovní kariéry člověka a z hlediska dosahování cílů podniku (organizace) a celé společnosti. **Výcvik** je specifický druh výuky umožňující osvojení motorických, senzomotorických či intelektuálních dovedností, žádoucích profesních návyků a vytváření adekvátních postojů k pracovním činnostem.

**Cíl výuky** zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky vědět nebo umět. **Učební cíl** tedy popisuje ne to, co lektori chtějí nebo mohou dělat, nýbrž konečné chování účastníka. Pouze pomocí cílů lze vzdělávání cílevědomě připravit, provést a kontrolovat jeho efektivitu.

**Obsah výuky** není v andragogické didaktice taxativně vymezen jako v didaktice školní (učivo). Stanovení obsahu vzdělávání dospělých je závislé na mnoha okolnostech, např. typu vzdělávací akce, zadání objednatele, profilu lektorů apod. Specifikace obsahu vzdělávací akce se provádí zpravidla v podobě učebního plánu a učební osnovy. **Učební plán** uvádí hlavní tematické celky (odborné předměty) výuky a jejich časovou dotaci. **Učební osnova** představuje naplnění učebního plánu učivem, konkrétními tématy obsahu vzdělávání.

V souvislosti s obsahem vzdělávání se v andragogické didaktice používají pojmy **standard vzdělávání, vzdělávací modul a vzdělávací projekt a vzdělávací program**.

**Standard vzdělávání** je definování znalostí a dovedností nutných pro zvládnutí určitých profesních činností jako výstupů výuky. Určení úrovně požadovaných vědomostí a dovedností se promítá do zkušebních požadavků při ukončení výuky.

**Vzdělávací modul** je základní jednotkou školicího procesu, která je základem pro jeho realizaci. Modul je zpravidla omezen na jedno úzké téma výuky a zpravidla obsahuje tyto prvky: vymezení učebních cílů, cílovou skupinu adresátů výuky, učivo, vzdělávací formu, didaktické metody realizace modulu, vyučovací pomůcky, organizační zajištění, způsoby ověření znalostí účastníků a předepsanou pedagogickou dokumentaci.

**Vzdělávací projekt** je vlastně popis základního produktu, kterým je ve vzdělávání dospělých (zvláště v jeho profesní části) kurz. Základem projektu je zjištění vzdělávací potřeby, tj. určitého deficitu informací, vědomostí, dovedností či návyků. Podoba vzdělávacího projektu je v praxi často odvozována od požadavků akreditační komise MŠMT pro rekvalifikaci. Projekt tvoří cíle vzdělávací aktivity, účastníci, obsah, forma vzdělávání, metody výuky, učební pomůcky a didaktická technika, způsob ukončení, vzdělávací akce, lektoři, organizační zajištění, kalkulace ceny a vedení pedagogické dokumentace. Vzdělávací projekty vznikají v praxi často sestavením jednotlivých vzdělávacích modulů, např. na základě přání a požadavků objednatele vzdělávací činnosti.

**Vzdělávací program** má v praxi dva významy. Vzdělávací program zahrnuje množinu kurzů, určitý (střednědobý či dlouhodobý) výhled vzdělávacích akcí určených pro konkrétní profesí (pozice) v podnicích jako cílové řešení jejich kvalifikace. V řadě podniků se rozpracovávají tzv. klíčové profesí, konkrétní cílové skupiny pro vzdělávání pracovníků. Pro tyto skupiny se vytvářejí vzdělávací programy a zpracovávají jednotlivé vzdělávací projekty.

Druhé pojetí vzdělávacího programu se blíží již zmíněnému pojmu vzdělávací projekt. Je spojeno s akreditací vzdělávání úředníků veřejné správy podle zákona č. 312/2002 Sb. Podle požadavku akreditační komise MV ČR má vzdělávací program tyto náležitosti: údaje o předkladateli (vzdělávací instituci), název vzdělávacího programu, typ programu (vstupní, průběžné vzdělávání, zvláštní odborná způsobilost apod.), forma vzdělávání, cíle vzdělávacího programu, cílová skupina, členění vzdělávacího programu na vzdělávací

předměty a jejich charakteristika, vzdělávací plán (posloupnost předmětů a doba vzdělávání), lektoři, seznam odborné literatury a studijních opor, způsob zajištění zpětné vazby s absolventy vzdělávacího programu. Vzdělávací program v tomto pojetí představuje základní dokument pro řízení, organizaci a vyhodnocování vzdělávacích akcí v této oblasti.

**Didaktickou formou** rozumíme určitý organizační rámec výuky, tj. vyučování a učení. Vzdělávací teorie i praxe rozlišuje dělení forem podle mnoha kritérií. Zkušenosti ukazují, že při rozlišování forem je nutno upřednostňovat dvě kritéria. Kritérium didaktické (tj. umožnit účastníkům soustředit se na výuku a naučit se v daném čase co nejvíce) a kritérium ekonomické (hospodárné využívání nákladů spojených s uvolňováním účastníků z pracovního procesu, jejich cestováním, ubytováním apod.). Podle těchto kritérií rozlišujeme tyto základní didaktické formy ve vzdělávání dospělých: Přímá výuka, kombinované vzdělávání, distanční vzdělávání a sebevzdělávání.

**Didaktická metoda** je postup, jímž se lektor řídí při vyučování. Metoda je prostředek stimulace učení dospělého, vede ho k výukovému cíli a činí proces učení efektivním. Je spojena s naplňováním vzdělávacích cílů a s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání. Realizuje se v rámci dané didaktické formy a za určitých výukových situací a za určitých podmínek. V odborné literatuře najdeme mnoho členění didaktických metod. Jedno z hlavních členění je provedeno podle vztahu metod k praxi dospělého účastníka výuky. Z tohoto hlediska je možno metody členit na teoretické, teoreticko-praktické a praktické. Mezi teoretické metody se zahrnují metody přednášení, cvičení, semináře. Mezi teoreticko-praktické metody pak diskusní metody, problémové metody, programovaná výuka, diagnostické a klasifikační metody a projektové metody. Mezi praktické metody pak instruktáž, koučinky, asistování, stáže, exkurze, workshopy, Open Space a další. V současnosti se v praxi objevují stále nově koncipované metody založené na nových poznatcích o procesu vyučování a učení. Metody se stávají výrazným know-how andragogické didaktiky a předmětem inovací ve vzdělávání.

**Metodika vzdělávání** představuje souhrn postupů lektorů ve výuce. Tyto postupy by v oblasti vzdělávání dospělých měly respektovat zákonitosti a specifika učení účastníků výuky.

**Didaktické prostředky** v nejširším slova smyslu zahrnují vše, co napomáhá dosažení cílů vzdělávání. Jsou to zejména obsah, formy, principy, metody, pomůcky a didaktická technika, organizace, materiálně technické zajištění výuky atd. Didaktické prostředky v užším slova smyslu zahrnují jen prostředky s vysokou didaktickou relevancí, tj. ty které přímo působí na účastníka výuky, tj. formy, metody, pomůcky s technikou či výuková komunikace. Didaktické prostředky v nejužším slova smyslu zahrnují učební pomůcky a didaktickou techniku, tj. vybavení školních prostor.

**Učební pomůcka** je materiální prostředek výuky, který napomáhá k interpretaci obsahu vzdělávání. Umožňuje lektorovi didakticky zpracovat učební látku a zdůraznit, jaké informace má účastník ve vyučování prioritně vnímat. Učební pomůcky s didaktickou technikou plní důležitou zprostředkující funkci mezi lektorem a účastníkem výuky. Pomáhají zprostředkovat učební látku a tím také přímo přispívají k tomu, aby si účastníci vzdělávacího procesu mohli efektivněji osvojovat potřebné informace, vědomosti, dovednosti, případně profesní návyky.

V andragogické didaktice se dále používá pojem **výstupy výuky**. Za hlavní výstupy výuky se považují **informace, znalosti, vědomosti, dovednosti a návyky**.

**Informace** je možno definovat jako sumu faktů, které dospělý člověk, podnik či jiný hospodářský či společenský subjekt ve své činnosti nemůže ignorovat a bez jejichž znalosti nemůže v hospodářském i širším společenském kontextu bez konfliktů existovat. Jsou to např. zákony, předpisy, marketingové studie apod.

**Znalostmi** se rozumí souhrn konkrétních teoretických vědomostí a praktických zkušeností v určitém oboru, v určité profesi.

**Vědomosti** je možno definovat jako osvojené a v paměti člověka uložené informace, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný výkon určité pracovní činnosti. Z hlediska podniku či jiného hospodářského subjektu mohou pomoci v jeho úspěšné existenci – např. vědomosti o marketingových strategiích, obchodních praktikách apod.

**Dovednosti** je možno definovat jako určité dispozice prakticky aplikovat určité informace a vědomosti. Jsou nástrojem úspěšného provádění různých pracovních úkolů, zejména v měnících se podmínkách pracovní činnosti.

**Návyky** je možno definovat jako automatizované dovednosti, resp. prvky dovedností. Projevují se rychle prováděným sledem řady úkonů či operací. V profesním vzdělávání dospělých jsou návyky významné tím, že utvářejí a upevňují vnější způsoby chování lidí.

Mohou se rozšířit i na další struktury chování člověka, postupně se zpevňovat ve vlastnosti osobnosti.

Zatímco vzdělávání je spojeno s osvojováním informací, znalostí, vědomostí, dovedností či návyků, je **výchova** většinou spojována s **rozvojem osobnosti člověka** jako celku. V anglosaské terminologii používaný pojem education obsahuje procesy výchovy a vzdělávání, pojem training pak praktický výcvik a školení.

**Výchova** je „vědomé a přímé formování člověka, přičemž pod pojmem formování lidí se rozumí všechny změny člověka, resp. vývoj, jímž člověk v průběhu společenské činnosti prochází“ (Schaller, 1963, s. 4).

Pojem výchova je třeba rozlišit od pojmu **socializace**. „Výchova – na rozdíl od socializace jako celkového procesu, v němž na základě souboru všech možných vlivů dochází k formování člověka jako společenské bytosti – se vyznačuje prvkem záměrnosti. **Výchova** – to je záměrné formování osobnosti, realizovaného v rámci výchovného vztahu a řídí se podle výchovného ideálu, který byl v určité skupině přijat“ (Alán, 1974, s. 28).

**Socializaci** lze tedy vymezit jako proces, ve kterém se člověk začleňuje do společnosti, je ji možno chápat jako sled adaptačních procesů. Hlavními činiteli socializace je, jak dále uvádí Alán, rodina (působení rodinného prostředí), škola (školská soustava a její postavení ve společnosti) či masově komunikační prostředky.

V andragogické didaktice je také používán **pojem edukace a pojmy navazující**, které zavádí Průcha (202, s. 15–18). Tento autor rozumí pod **edukací** „takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje“. Dalším pojmem je **edukační realita** „jde o jakýkoliv úsek objektivní reality, v němž probíhají nějaké edukační procesy. Ty se vždy uskutečňují v určitých konkrétních podmínkách“. **Edukační prostředí** je „souhrn mnoha různorodých podmínek, u nichž se ocitají subjekty při realizaci edukačních procesů“. Edukační prostředí může kromě školy a rodiny být vytvářeno i v dalších společenských institucích s různými ekonomickými, kulturními, etnickými či demografickými charakteristikami. Uvedený autor používá dále pojem **edukační konstrukt**, pod který zařazuje „modely, plány, scénáře, předpisy a další teoretické výtvořky, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy“. Podle tohoto autora jsou edukační konstrukty učební plány a osnovy, vzdělávací normy



a standardy, didaktické testy, učebnice, monografie apod. Pospíšil (2001, s. 10) užívá pojem **celoživotní edukace**, pod který zahrnuje „proces kontinuálního (trvalého, průběžného, stálého) získávání vědomostí, dovedností, zkušeností i postojů, umožňující udržovat stálý rozvoj osobnosti člověka i kontaktů se světem a společností“. Celoživotní edukaci vnímá Wesołowska (1994, s. 5) jako součást lidského života, neboť se dotýká všech vývojových stadií – od přípravy na zrození až po stáří a smrt. Celoživotní edukace „... obsahuje všechny rozměry a aspekty lidského života: osobního, rodinného, společenského, politického a kulturního“. Tuross (1994, s. 436) používá pojem **edukace dospělých**, který charakterizuje jako „proces individuálního rozvoje dospělého člověka, který usiluje o dosažení vymezených úrovní vědy, orientace ve světě, stylu života, světovém názoru, potřeb, zájmů ...“.

Za **kurikulum** v andragogické didaktice jsou označovány tyto prvky didaktického procesu: vzdělávací program, vzdělávací projekt (plán vzdělávání), obsah vzdělávání doplněný o poznatky a zkušenosti účastníků a průběh vzdělávání a hodnocení výchovné a vzdělávací činnosti. Kurikulární přístup k didaktickému procesu lze charakterizovat jako rozvoj cílů, obsahů, forem a metod vzdělávání probíhající za spoluúčasti tvůrci vzdělávacích programů, lektorů, účastníků i objednatelů vzdělávacích aktivit. Kurikulum vede k formulování strategie vzdělávání, zdokonalení jeho plánování, realizace a vyhodnocení.

Každé vzdělávání, ať již institucionalizované a organizované či sebevzdělávání prostřednictvím různých médií má svoji kurikulární podstatu. Je posuzováno ve třech rovinách jako kurikulum zamýšlené, realizované a skutečně dosažené. Dále se kurikulum dělí na otevřené a skryté. **Otevřené kurikulum** obsahuje konkrétní vzdělávací programy a projekty, jejich cíle, obsahy, formy, metody a způsoby evaluace a realizace výsledků vyučování a učení. Podle Beneše (2001) je kurikulum ve vzdělávání dospělých principiálně koncipováno jako otevřené. Ve výuce vede k vytváření prostoru pro konkrétní problémy, zájmy a zkušenosti účastníků, pro kooperaci a interakci lektora, účastníky, respektování individuálních rozdílů a potřeb mezi účastníky. Nicméně platí, že i ve vzdělávání dospělých má význam **skryté kurikulum** představující tzv. vedlejší efekty výuky. Ty mohou spočívat v nesystematizovaném učení v procesu prožívání životních situací a jejich promítání do vzdělávacího procesu.

## Výchozí literatura

Alán, J. Společnost, vzdělání, jedinec. Svoboda: Praha, 1974.

Beneš, M. Andragogika, filozofie, věda. Eurolex Bohemia: Praha, 2001. ISBN 80-86432-03-3

Cies'lak, A. Rozvoj teorii i praktyky ksztatczenia ustawicznego. WSP: Varšava, 1981. ISBN 83-02-01315-3

Maňák, J. Alternativní metody a postupy. PF MU: Brno, 1997. ISBN 80-210-1549-7

Mužik, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Fraus: Plzeň, 2005. ISBN 80-7238-220-9

Nezel, I. Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Haupt Verlag: Stuttgart, 1992. ISBN 3-8252-1684-5

Participative Teaching Mettods. ICA CEMAS: Ženeva, 1981. ISBN 0904380-37-8

Pavlů, J. Edukace dospělých v pojetí polských andragogů. Rukopis disertační práce, KAPR, FF UK: Praha, 2006.

Pospíšil, O. Pedagogika dospělých, andragogika. PF UK: Praha, 2001. ISBN 80-7290-064-1

Průcha, J. Moderní pedagogika. Portál: Praha, 2006. ISBN 80-7178-631-4

## **Přehled materiálů k množení**

1. Nevydařený kurz
2. Náhradní lektor
3. Případové studie
4. Carnaby Street
5. Kolomon
6. Trenink ve Slovenské
7. Brainwriting

### **Didaktické principy jako podmínka účinnosti výuky.**

#### **Didaktické principy jako podmínka účinnosti výuky**

##### **1. princip CÍLEVĚDOMOSTI**

- jasné stanovení cílů
- cíle dostatečně zdůvodnit, objasnit

##### **2. princip SOUSTAVNOSTI (systematičnosti)**

- výchovné podněty uspořádány do zdůvodněných systémů
- působení pedagoga na jedince co nejsoustavnější
- výchova usiluje o vědecký rozvoj jedince

##### **3. princip AKTOVNOSTI**

- opřít se o samostatnou činnost jedince
- aktivizovat jeho poznávací, citové a volné procesy
- opírat se o jeho zájem, stimulovat jej, ...

##### **4. princip NÁZORNOSTI**

- nejdůležitější princip J.A. Komenského
- vycházet ze smyslového vnímání předmětů a jevů skutečnosti
- opírat se o dosavadní představy a zkušenosti
- rozvíjet nazírací a představovací schopnosti

## 5. princip UVĚDOMĚLOSTI

- osvojené učivo ve formě jasných představ a přesných pojmů. Soudů a úsudků
- zkoumané jevy promýšlet
- získané vědomosti správně vyjadřovat
- využití vědomostí v praxi

## 6. princip TRVALOSTI

- opakování a procvičování
- důsledkem zachování předchozích základních principů

## 7. princip PŘIMĚŘENOSTI

- přiměřené pracovní tempo

## 8. princip EMOCONÁLNOSTI

- probouzet citové prožitky jedince
- opírat se o ně
- udržovat trvale radostnou atmosféru

## 9. princip JEDNOSTI VÝCHOVNÉHO PŮSOBENÍ

## Metodicko-didaktické principy

- Dítě v centru pozornosti
- Odborní vychovatelé a učitelé jazyků
- Rodiče
- Učební prostory
- Cíle
- Vhodné učivo
- **Metodicko-didaktické principy**
- Média
- Hodnocení
  
- Principy k učebním cílům a k obsahu výuky
- Principy k interakci v učební skupině
- Principy k vyučovacímu postupu
- Principy k učební atmosféře a k učebně
- Principy k učebním materiálům a učebním médiím

### *Principy k učebním cílům a k obsahu výuky*

Při rané výuce cizího jazyka by se na dítě mělo působit v celé jeho komplexnosti a se zřetelem k jeho základním potřebám. Vedle fází intenzivního vypořádávání se s novým jazykem a kulturou je nutné dítěti dopřát i „klidové“ fáze k přemýšlení a k rozvoji soustředění, ale také k realizování jeho motorických potřeb.

Níže uvedené principy se vztahují k faktorům, které určují dění ve výuce, a podchycují tedy aspekty z

výše uvedených kapitol. Tyto principy mají – každý sám o sobě – stejně velký význam pro zdar raného začátku osvojování cizího jazyka.

- Dítě musí být v centru pozornosti učebního procesu.
- Vychovatelka nebo učitel by měli znát a zohledňovat individuální tělesné a smyslové učební potřeby dětí, a tím v rámci výuky cizího jazyka podporovat jejich emocionální, sociální a motorické kompetence.
- Cíle, témata, obsah a učební formy by měly být definovány tak, aby navazovaly na to, co dítě zná ze svého života a svých zkušeností. Měly by mít bezprostřední význam a využitelnost v běžném životě dítěte.
- Podle vývojového stadia dítěte je výuka zejména v počáteční fázi zaměřena především na slyšený a mluvený jazyk.
- Čtení a psaní by se mělo v předškolních zařízeních a v prvních ročnících základní školy vyučovat až později a pouze v malých krocích. Recepce má přednost před produkcí, porozumění před mluvením, mluvení před psaním. Upouští se od rozsáhlého seznamování dětí s jazykovými strukturami.
- Jazykové znalosti by měly být rozvíjeny spirálovitě.
- Koncepty, které osvojování jazyka úzce vážou na zprostředkování obsahu, umožňují otevřenější formy výuky, např. učení přesahující rámec jednotlivých oborů.

[nahoru](#)

## ***Principy k interakci v učební skupině***

---

- Děti by měly brát ohled na individuální učební pokroky ostatních dětí ve skupině a učit se vzájemnému respektu.
- Dětem by mělo být povoleno spolurozhodovat při zadávání úkolů ve vyučovacím procesu.
- Děti by se měly uvnitř skupiny při komunikaci vzájemně podporovat.

[nahoru](#)

## ***Principy k vyučovacím postupům***

---

- Učební procesy mladých žáků, učících se cizí jazyk, by se měly orientovat na hry a praktické jednání.
- Pravidla a souvislosti by měli žáci zažívat, imitovat a eventuálně i sami objevovat na základě příkladů (induktivní vyučovací postup resp. proces objevování).
- Během všech fází výuky by se mělo využívat co největšího počtu různých učebních kanálů, aby se každému typu žáka vyšlo optimálně vstříc (multisenzorické/ celostní učení prostřednictvím sluchu, zraku, hmatu, čichu, čtení, pohybu, mluvení, psaní a malování).
- Učební procesy je nutné usnadňovat s pomocí příkladů a znázorňování. Zadávání úkolů, které probíhá v malých krocích a je vnitřně diferencované, podporuje proces chápání a používání jazyka.
- Časté střídání sociálních forem (individuální práce, partnerská spolupráce, práce v malých nebo naopak velkých skupinách) a forem výuky (tzv. staniční výuka, učební scénáře, projektová práce) zaručuje proměnlivost vyučování, která podporuje zájem a soustředění žáků.
- Různé metodické přístupy (princip úplné fyzické odezvy /total physical response/, narativní přístup apod.) je nutné uvést do souladu s cíli a obsahem a (pokud to učební situace připouštějí) navzájem kombinovat.
- V rané výuce cizího jazyka není dítě nuceno k mluvení, ale nejprve naslouchá, snaží se porozumět, vstřebává nově naučené a reaguje často až po určité době, např. imitováním jednotlivých slov cizího jazyka nebo jejich zapojováním do vět v mateřském jazyce.
- Vychovatelka nebo učitel mluví k dětem podle možnosti výhradně cizím jazykem, ale dává na srozuměnou, že dětem rozumí, když ji/ho oslovují ve svém mateřském jazyce. Jako nejvyšší princip pro ranou výuku cizího jazyka určitě platí: Tolik cizího jazyka, kolik je možné, a tolik mateřského jazyka, kolik je nutné.
- Učitel by měl přesně vědět, jaké zkušenosti s učením cizího jazyka jeho žáci už mají, a měl by přihlížet k individuální vícejazyčnosti resp. k celkové jazykové výbavě jednotlivců a podle možností je ve výuce využít. V příznivých situacích lze příležitostným, pro děti srozumitelným upozorňováním na analogie nebo rozdíly mezi mateřským a cizím jazykem (případně i dalšími jazyky, které dítě obklopují) podporovat jazykové povědomí dítěte.
- Učitel by měl vždy bezprostředně pochválit úspěšnou účast příslušného žáka na výuce. Obzvláště motivačně působí umocnění pozitivního hodnocení.

- Chyby jsou normální součástí rozvíjejících se jazykových znalostí a lze je podchytit prostřednictvím různých strategií zpětné vazby. Žákovu ústní jazykovou produkci nesmí učitel přerušovat opravováním chyb.

[nahoru](#)

## ***Principy k učební atmosféře a k učebně***

---

- Učitel se stará o to, aby atmosféra při výuce byla přizpůsobena dětským potřebám, aby byla uvolněná, aby děti nepocítovaly strach, aby přinášela výzvy a podněty a zvyšovala ochotu dětí ke spolupráci.
- Výuka cizího jazyka probíhá podle možností ve stálém, neměnném prostředí, např. ve stejné místnosti nebo ve stejném učebním koutku, aby byly zajištěny prostorové předpoklady pro udržení dětské pozornosti a soustředěnosti.
- Učebna by měla být vybavena tak, aby potřebné materiály a přístroje byly snadno dosažitelné a použitelné, aby nebyl narušován průběh výuky a aby ani děti ani vychovatelka nebo učitel při běžném vyučování nezpůsobovali zbytečný shon nebo neklid.
- Jasně struktury (např. při rozvrhování času, při určitých rituálech nebo u zasedacího pořádku), které se např. i díky popiskům a dohodám stávají rutinou, automatizují učební procesy a vyhovují dětské potřebě, aby měl průběh výuky jasná pravidla.

[nahoru](#)

## ***Principy k učebním materiálům a učebním médiím***

---

- Média (zejména nová média) by měla být používána cíleně, promyšleně a v omezených časových úsecích.
- Používáním autentických médií a materiálů (rýmů, písniček, příběhů, dětských knížek, názorných pomůcek, televizních programů, filmů) se zprostředkovává kombinace jazykového a kulturního obsahu.
- Učební materiály mají nejen zprostředkovávat jazykový a kulturní obsah, ale také v dětech prakticky pěstovat odpovědný přístup k životnímu prostředí.

## ***Jaký je význam didaktických principů***

Zásady, principy, tak nějak jsou označována pravidla, která slovy Komenského „je nutno dodržet, aby se najisto výsledek musil dostavit“. On sám zformuloval pět nejdůležitějších: zásada názornosti, systematičnosti, aktivity, trvalosti a přiměřenosti.

Principy jsou velice užitečné. Mohou dát odpověď na otázku, zda jednotlivá metoda či postup, jsou dobré, zda vedou k cíli.

V různých historických údobích a v různých didaktických systémech byly doplňovány, obměňovány, propojovány.... To, co zůstalo nezměněno, je fakt, že nedodržením některých z nich, ať jsou pojmenovány jakkoliv, k učení nedojde nebo nebude učební látka fixována trvale.

Při zpracování této kapitoly jsme vycházely z následujících zdrojů:

[RVP ZV](#)

[Susan Kovaliková: 8 principů mozkově kompatibilního vzdělávání](#)

## 1. Bezpečné prostředí

Bezpečné prostředí je z hlediska učení takové, ve kterém dítě necítí ohrožení. Nemusí se obávat, že bude zesměšňováno, vyloučeno ze skupiny, že se bude dostávat do situací, ve kterých selhává a je vystavováno ponížení nebo šikaně. Bezpečné prostředí je takové, ve kterém nenastávají obranné reakce dítěte. Pokud se člověk cítí ohrožený (fyzicky nebo psychicky), začínají pracovat nižší části mozku (mozkový kmen a limbický systém), činnost vyšších center kůry mozkové, ve kterých probíhá za normálních situací učení, je v těchto případech ochromena. Pokud nepracují vyšší mozková centra, neprobíhá učení – nenastává porozumění novým znalostem, jejich propojení s již poznaným, ukládání do dlouhodobé paměti.

Učební prostředí ale není jen prostor tvořený věcmi, tvoří ho především lidé a **vztahy** mezi nimi, vztahy mezi učitelem a dětmi i mezi dětmi navzájem. Vytvoření takového prostoru vyžaduje od učitele velké úsilí i profesní um. Klade velké nároky na něj osobně i na výchovu sociálních dovedností u dětí. Bohužel, na našich vysokých školách se mladým učitelům nedostává v tomto směru dostatečná příprava.

Jen omezený počet dětí přichází do školy s vžitými dobrými pravidly soužití. Ostatní se je musí učit stejně jako vyjmenovaná slova, rovnice nebo fyzikální zákony.

Na prvním místě musí uznat a respektovat hodnotu každého člověka, jeho jedinečnost, připustit odlišnost, respektovat dohodnutá pravidla, musí se učit poctivosti, vytrvalosti, odvaze projevit názor a ochotě naslouchat druhým, neponižování, nevysmívání se...

Jakými prostředky může učitel vylepšovat **sociální klima třídy tak, aby se v něm všichni cítili bezpečně?**

- Být vzorem a přibližovat dětem osobnosti, které mohou vzorem být – ve škole i mimo ni, mezi dospělými i mezi jejich vrstevníky.
- Oceňovat dobré příklady chování. Učit děti, které ve svých domovech nezažívají dobré sociální klima, rozpoznat pozitivní sociální dovednosti. Oceňovat i malé individuální pokroky.
- Vést děti k tomu, aby samy reflektovaly své chování, uměly přijmout selhání, chybu i rozpoznat osobní pozitivní změnu v některé sociální dovednosti.
- Učit sociálním dovednostem v modelových situacích, speciálně zaměřených hrách.
- Pracovat dobrými didaktickými metodami s texty a příběhy, ve kterých je obsažen sociální problém, dobrý příklad sociálního chování.
- Být s dětmi i mimo výuku – před vyučováním, o přestávkách, v zájmových kroužcích.
- Vytvořit společně s dětmi pravidla soužití, vyvést je a průběžně reflektovat jejich dodržování, vyhodnocovat změny.

## 2. Smysluplnost

Lidé se rodí se silným pudem porozumět svému světu. V přirozeném prostředí domova a jeho okolí je mozek vystaven obrovskému množství podnětů a informací přicházejících různými způsoby skrze všechny smysly. Jsou neutříděné, chaotické, odlišné ve své intenzitě a četnosti. Mozek je zpracovává a třídí. Těmi, které vyhodnotí jako smysluplné, se dál zabývá. Tato práce je pro mozek přirozená a nezatažující. Tímto způsobem se malé dítě naučí během krátké doby obrovskému množství informací. Když zbavíme učební prostředí bohatosti skutečného života a předkládáme dětem k učení holé, logicky řazené hotové informace, jdeme proti přirozeným schopnostem mozku. Přestože takto podávaná výuková látka nepostrádá logiku, mozek ji nemusí vyhodnotit jako osobně významnou a smysluplnou, neuloží ji do dlouhodobé paměti.

Co kdo považuje za smysluplné, je značně individuální, přesto však můžeme konstatovat, že obecně je pro dítě smysluplné :

- to, co je ze skutečného života a co navíc může dítě v životě použít
- to, co s ním osobně nějak souvisí, s čím má už nějakou zkušenost
- to, o čem má již předchozí znalosti (nerozhoduje, zda související předchozí látka byla "probrána", ale zda z ní zůstaly trvale uložené vědomosti)
- to, co mu pomáhá začlenit se do sociální skupiny (rodiny, třídy, party, klubu)
- to, co je mu předkládáno v bohatosti a rozmanitosti podnětů, prostřednictvím více smyslů, což mu umožní nalézat vzorová schémata v mozku
- to, co směřuje k jasně definovanému cíli učení

Má-li dojít k učení, musí být alespoň některé z uvedených předpokladů splněny.

### **Rozvedení tématu, odborné články**

[Jak být učedníkem v dílně kognitivních dovedností](#) (Robert Fischer)

[Pokus na Harvardské univerzitě](#) (Susan Kovaliková)

## 3. Možnost výběru

Všechny děti se neučí stejným způsobem, mnohé se liší tempem učení, předchozími zkušenostmi a znalostmi, odlišným fungováním mozku, typem dominantní inteligence... Pokud při výuce vytvoříme podmínky pro to, aby si děti mohly vybírat podle svých potřeb např. tempo práce, stupně obtížnosti nebo způsobu učení, pak docílíme toho, že:

- žáci si budou postupně osvojovat způsob učení pro ně nejúčinnější a nejspolehlivější, takový, který mohou uplatnit v celoživotním vzdělávání,



- je větší šance, že budou pracovat na své nejlepší úrovni.

Umožnit takovýto výběr neznamená v žádném případě volit mezi „dělat nebo nedělat“ nebo volbu s ničím nesouvisející zábavy. *Nedáme dítěti možnost vybrat si, jestli se chce nebo nechce učit např. násobilku, ale umožníme mu zvolit si, jestli si ji chce procvičovat sám nebo ve dvojici, jestli si ještě potřebuje upevňovat číselné řady nebo už je připravený počítat příklady, dáme mu možnost zvolit si, kdy chce přejít od příkladů procvičování pouze omezeného počtu řad k příkladům celé násobilky, necháme na něm, jaké si zvolí tempo.*

Připravovat nabídku různých způsobů osvojování znalostí a dovedností nebude asi ještě dlouho v běžné metodologické výbavě učitelů. **Princip výběru** se ale může realizovat daleko skromněji:

- možnost vybrat si z několika úkolů
- možnost vybrat si pořadí, v jakém na úkolech pracovat
- možnost vybrat si, zda pracovat individuálně nebo ve dvojici
- možnost zvolit si obtížnost úkolů

Možnost volby není jen nástroj pro efektivnější učení, ale výrazně se **vztahuje i ke klíčovým kompetencím**. Umět se rozhodovat a nést za svou volbu zodpovědnost je kompetence, kterou používáme každodenně. Když dětem nedáme příležitosti, aby se trénovaly v této důležité dovednosti, bude to do budoucna prohlubovat jejich nesamostatnost, závislost na autoritách (a ne každá autorita to myslí s druhými dobře).

### **Rozvedení tématu, odborné články**

[\*Svoboda, samostatnost, disciplína\*](#) (Marie Montessori)

[\*Tajemství úspěchu finského vzdělávání\*](#) (Ivana Procházková, Ondřej Hausenblas)

(pomoc a podpora slabším dětem, svobodná volba)

## **4. Spolupráce**

Jsme sociální bytosti. Snaha navazovat sociální vztahy patří mezi základní lidské potřeby naprogramované v nejstarších částech mozku. Je zajímavé, že když zažíváme nepříjetí, či dokonce odmítnutí nebo vyloučení ze skupiny, aktivují se stejná centra, jako když pocítíme fyzickou bolest.

Volání po spolupráci a kvalitní interakci je silné a přichází ze všech stran: z domovů, pracovišť i vědeckých institucí zabývajících se sociálními výzkumy.

V roce 1989 např. vydalo Ministerstvo práce USA zprávu, ve které se obrací na školy: *Naléhavě upozorňujeme školy, aby více přizpůsobily své výukové metody situacím, kterým budou studenti čelit na svých pracovištích – práci v kooperativních skupinách.*

Domov je místem, kde dítě získává hluboce zakořeněné vzorce chování ve skupině. Téměř 50 % rodin ale přestává fungovat a rozpadá se. Pozitivní výbava do života získaná od rodičů je v tomto směru pro řadu dětí minimální. Hovoří se o tzv. socializační prázdnotě. Jestliže škola je dalším sociálně prázdňným prostředím, pak řada dětí nemá šanci na potřebnou socializaci.

Škola by se měla stát prostorem, kde si dítě může fungování ve skupině vyzkoušet a naučit se dovednostem tak důležitým pro život, pro své profesní uplatnění i pro fungování své vlastní rodiny.

Jakým dovednostem především? Pohledu na sebe a na druhé. Přijetí sebe samého i přijetí druhých takových, jací jsou. Nejen připustit odlišnost, ale dokonce ji vidět jako obohacení vztahů i obohacení života (to škola zatím moc neumí, naopak jako by cílem bylo, aby všichni byli stejní). Umění komunikovat, sdělit svůj názor, umění naslouchat, schopnosti stanovit pravidla a dodržet je, **naučit se spolupracovat ve dvojici i skupině.**

Pro zdravý vývoj dítěte je výhodné, aby získalo zkušenosti z více sociálních skupin: rodiny, širší rodiny, sousedů, přátel, ..., aby to byly skupiny rozmanité věkem, názory, zkušenostmi. Řada autorů pedagogické literatury (M. Montessori, S. Kovaliková, E. Cohenová, J. Gibbsová a další) uvádějí, že z tohoto pohledu je výhodnější a i z hlediska učení efektivnější výuka v heterogenních třídách, kde jsou seskupeny děti různého stáří i odlišné rozumové úrovně.

*(Metody rozvíjející schopnosti kooperovat jsou uvedeny níže.)*

## **Rozvedení tématu, odborné články**

[Spolupráce](#) (Susan Kovaliková)

## **5. Podnětné prostředí**

Bylo by nošením dříví do lesa připomínat, že je to příjemné prostředí třídy, ve kterém se dětem dobře pracuje: barevně teplé, s obrázky, knihovničkami, místy pro hru nebo pohyb o přestávce. Podnětné prostředí je ale ještě něco navíc, je to prostor, který není jen umělý, ve kterém není skutečný svět přítomný pouze zprostředkovaně pomocí knih, obrazů, modelů, popř. videa. Podnětné prostředí je to, ve kterém je přítomen i skutečný svět, předměty související s právě probíraným tématem, věci různých tvarů, barev, vůní, se svým vlastním příběhem. **Styk s prostředím mimo školu, kde je řada podnětů**, které můžou děti vnímat všemi **smysly**, způsobuje v mozku elektrické nebo chemické buzení, podněcuje ho k činnosti, připravuje k učení.

Když vnímáme něco více smysly, zvyšuje se tím pravděpodobnost, že si to zapamatujeme. Paměť má také své zákonitosti. Na začátku je ultrakrátká paměť (cca 15 – 18 vteřin). V tomto krátkém časovém úseku musí mozek zjistit, že nová informace se dá propojit s něčím, co už

v mozku je, že to má nějaký smysl. Právě smyslový vjem (např. vůně) může být tím známým podnětem, který umožní, že se nový podnět hned nevypustí, ale že se „uzná hodným“, aby se jím mozek dál zabýval.

## 6. Okamžitá zpětná vazba

Ve skutečném světě dostává ten, kdo se učí, okamžitou zpětnou vazbu, takzvaně „z první ruky“. Když se dítě učí mluvit a řekne něco nesprávně, opravíme ho správným výrazem, ukážeme na věc. Při prvních krocích, hrách, sportu, práci a mnoha dalších životních situacích dostáváme neustále zpětnou vazbu o tom, jak se nám činnost daří. Pokud nejsme úspěšní, zkusíme to znovu a jinak, po zdařilém pokusu jsme odměněni dobrým pocitem. „Sladkost“ tohoto pocitu má chemickou příčinu. Jsou to tzv. endorfiny, které se vylijí do krevního řečiště. Je to úžasný nástroj přírody, aby učení nemuselo být závislé na druhých lidech, aby puzení učit se dál a dál bylo řízeno zevnitř. Ovšem pokud budeme učení odměňovat „zvenku“ (pochvaly, odměny), může se tento základní mechanismus narušit a děti se stanou v učení závislé na řízení zvenčí. Kyne odměna – budu se učit, nekyne – proč bych se namáhal?

Učení nepotřebuje ani odměny ani tresty, ovšem neobejde se bez okamžité zpětné vazby. Zpětná vazba je v podstatě neutrální informace, zda něco ob stojí nebo ne. Aby dobře proběhl proces učení, je třeba, aby zpětná vazba byla součástí tohoto procesu a uložení do paměti se „nemuselo opravovat“. Bourání toho, co se do paměti uloží, je velmi obtížné. Zpětná vazba musí přijít včas! Ve škole poskytuje žákům zpětnou vazbu převážně učitel. Vzhledem k velkému počtu dětí je to ale často se zpožděním i několika dní.

### Jak účinně poskytovat okamžitou zpětnou vazbu?

- Vyhledávat a začleňovat do výuky témata, kde zpětnou vazbu poskytne dětem život, skutečný svět za zdmi školní budovy.
- Používat dobrý učební materiál, který sám umožní okamžitou zpětnou vazbu.
- Vytvořit větší prostor pro způsob výuky, při které je žák schopen poskytovat si zpětnou vazbu sám.
- Využívat ve větší míře skupinovou výuku, při které si zpětnou vazbu mohou poskytovat navzájem děti.
- Pokud zprostředkovává zpětnou vazbu učitel, tak především tam, kde dochází k učení. V procesu učení, při kterém dochází k myšlenkové činnosti, při kterém se tvoří a ukládají vzorová schémata, propojují nové informace s již uloženými. Tam, kde má zpětná vazba hodnotu pro učení. Nehodnotit pouze to, co je snadno hodnotitelné, tedy výstupy a chyby.

## 7. Dokonalé zvládnutí

Děti jsou dnes velmi často gramotné jen zvnějšku. Ve škole zvládnou čtení, psaní, matematické úkony. Proberou historická fakta a společenské otázky. Ale pochopí je? Mají je v trvalé paměti? Jsou schopny pomocí nich řešit problémy života?

Ve skutečném světě jsou trojka nebo už dvojka nepřijatelné. *Kdo by chtěl letět v letadle, které opravoval mechanik s dovednostmi na trojku*, píše Susan Kovaliková. Kdo by chtěl svěřit dítě učiteli, který není dobrý, a kdo dá bez obav dítě k lékaři, který není výborný? Jedno z velkých rizik známkovacího systému je, že učí děti spokojit se s nedokonalostí. Stačí na jedničku vyjmenovat tři kytičky? Tak proč se snažit znát jich víc? Dvojka je přece pěkná známka, tak proč se namáhat? Když žák látku nezvládne, dostane špatnou známku. A dál nic. Jde se na další učivo. Jak konstatuje S. Kovaliková – *základní trénink v nedokonalosti dostáváme ve škole*.

Obsah vzdělání by měl být takový, aby žáci měli šanci jeho převážnou část zvládnout dokonale: upevnit si pojmy nebo dovednosti, vědět, jak je využít, a být schopni si je kdykoliv vybavit a použít v životě. K tomu by měla směřovat vnitřní diferenciacce – ne všichni žáci můžou zvládnout všechno učivo, ale některé učivo je podstatnější, jiné méně. To, co je opravdu důležité, by měli umět dokonale všichni žáci.

## 8. Přiměřený čas

Dokonale zvládnutí úzce souvisí s přiměřeným časem. V životě neděláme "na pokračování" věci, které mají být udělány v jednom celku. Když potřebujeme něco udělat, rezervujeme si na to čas. Uplatnit totéž ve výuce je mnohem obtížnější. Tradiční výuka rozdělená do 45 minutových intervalů není v souladu s tím, jak pracuje mozek. V některých školských systémech se více praktikuje výuka v blocích a projektech, která je bližší přirozenému učení. Tento trend pomalu proniká i do českých škol.

## 9. Respektování individuálních potřeb

Každý člověk je jedinečný. Lidé se navzájem liší temperamentem, rozumovými schopnostmi, citovou výbavou, úrovní vědomostí, předchozími zkušenostmi i osobnostní výbavou získanou v rodinách.

Z hlediska učení je důležité vědět, že kromě těchto rozdílů existuje ještě celá řada dalších odlišností, které mají vliv na to, jakým způsobem se člověk učí: jak přijímá informace, jak a na základě čeho se rozhoduje, jak řeší problémy, jaký je jeho učební styl.

Poznatků v tomto směru stále přibývá, a tak se snad brzy dočkáme toho, že absolventi pedagogických škol budou v tomto směru dobře vybaveni pro pedagogickou práci a příznivě ovlivní učební prostředí ve školách.

V poslední době se často setkáváme s výrazem **rovný přístup ke vzdělání**. Dodržením tohoto přístupu by v optimálním případě škola poskytovala každému dítěti možnost pracovat optimálním tempem a takovým způsobem, který odpovídá jeho učebnímu stylu a vědomostní

úrovni. Pokud by se podařilo realizovat rovný přístup ke vzdělání, vytvořily by se předpoklady pro to, aby každé dítě mohlo **pracovat na úrovni osobního maxima**.

V našich školách se zatím většinou učí všechny děti stejný obsah, podle stejných osnov, ze stejných učebnic přibližně stejným tempem. Učitelé navíc nemají dobré vzdělání ani v oblasti týkající se osobnosti učitele a typologie osobnosti, a tak se nezřídka stává, že učební styl, který preferuje učitel, vyžaduje i od svých žáků, ačkoliv jejich způsob učení se od učitelova liší.

Nedá se předpokládat, že by se v brzké době výrazně snížil počet žáků ve třídě a že by mohlo dojít k většímu prostoru pro individuální přístup. Rovněž se nedají očekávat významnější změny v diferenciaci osnov.

Co může napomoci realizaci rovného přístupu ke vzdělání již nyní?

- Zavádět demokratičtější principy výuky, umožnit dětem spolurozhodovat o dílčích cílech a způsobech vlastního učení
- Obohacovat výuku o metody a výukové činnosti, které umožňují diferencovaný přístup, výuku, při které mohou žáci uplatnit individuální dispozice a učební styly
- Uplatňovat ve větší míře kooperativní výuku, spolupráci v malých i větších skupinách
- Zajistit dozdělení učitelů v oblasti osobnostní typologie, dominantní inteligence a paměti a osobních učebních stylů

### **Rozvedení tématu, odborné články**

[Individuální vedení](#) (Robert Fischer)

[Sedm typů inteligence](#) (Gardner Howard)

[První měsíce](#) (Jana Nováčková)

[Typologie MBTI a škola aneb Může Být Také Individualizace](#) (Šárka Miková, Jiřina Stang)

## **10. Integrace**

Aby děti porozuměly skutečným problémům skutečného světa, je třeba, aby se už ve škole učily vnímat a nahlížet témata a události **propojeně, jako celek**. Výuka rozdělená do izolovaných předmětů má své výhody, ale bohužel i řadu nevýhod. V našich školách pravděpodobně nedojde v nejbližší době v tomto směru k výrazným změnám, proto je třeba využít všech možností, jak předměty nebo alespoň jejich obsahové části smysluplně propojovat.

Každé téma, které může dítě nahlédnout v jeho celistvosti, má větší šanci na trvalé ukotvení v jeho paměti. Například řeka Vltava, odučená pouze jako zeměpisná látka, může řadu dětí takříkajíc „minout“, zatímco téma Vltava, které je ve stejném čase probíráno zároveň ve více předmětech, má větší šanci probudit zájem a vytvořit spojovací můstek přes jednu oblast k celému tématu. Téma Vltava je možné přiblížit v hudební výchově Smetanovou Vltavou, ve fyzice výukou o výrobě elektřiny v soustavě přehrad, v českém jazyce prostřednictvím zajímavé práce s historickými texty o vorařích na Vltavě a v dalších předmětech prostřednictvím aktuálního problému příčin a následků ničivých povodní.

Nejde ale pouze o spojování předmětů nebo učebních látek – vědomostních a faktografických dat, integrace by se měla týkat i integrace dovedností.

Na prvním stupni základní školy je integrace jednodušší, zvláště tam, kde třídu vede jeden učitel, na druhém stupni to nejde bez spolupráce učitelů.

### **Téma**

Nosná učební témata jsou především ta, která souvisejí se životem. Mohou jimi být výrazné přírodní prvky, historické události nebo události ze současného života. Je dobré, aby téma mělo název, který už sám o sobě vzbudí zájem. Pro dítě není příliš poutavé téma např. Obojživelníci, zatímco název Přežijí čolci v Ryčlovce rok 2020? zájem vzbudit může. (Podstatný obsah učiva může být v obou případech stejný.)

Každé téma by měl učitel promyslet a rozčlenit do podtémat (především podle předmětů), pro ně vybrat klíčové učivo, které mají zvládnout všechny děti (vědomosti a dovednosti), a pokusit se vytvořit pro některá podtémata aplikační úkoly. Na těch si děti ověří porozumění klíčovému učivu a vlastní schopnost s ním pracovat.

V našem programu Místo pro život je téma klíčovým prvkem výuky, a to především téma blízké životu a místu školy. Jak s ním pracovat integrovaně, to ukazují příspěvky učitelů různých škol, kteří se svými žáky integrovaná témata na školách již zrealizovali.

### **Rozvedení tématu, odborné články**

[\*Myslet, učit se ... a zapomínat?\* \(Frederic Vester\)](#)

Taková normální hodina matematiky. Zadáváte žákům slovní úlohu. Zatímco někteří pečlivě opisují zadání a poté se otázkou: „Mám to dobře, paní učitelko?“ – ujišťují o správnosti každého provedeného kroku, jiní vyřeší úkol rychle v hlavě, zápisem se neobtěžují, psát odpověď je vyloženě otravuje a k tomu následně zjistíte, že při výpočtu použili úplně jiný postup, než který jste minule procvičovali. Znamená to, že ti první jsou méně inteligentní a navíc mají nízké sebevědomí a že ti druhí jsou sice chytří dost, ale ignorují vaši upřímnou snahu naučit je spolehlivé postupy? A ještě jsou tu další žáci, kteří by místo počítání doby, kterou budou potřebovat k jízdě z místa A do místa B, raději tuto cestu přímo absolvovali na kole nebo v nějakém rychlém autě. Počítají, protože musí, ale zpestřují si tento poněkud nudný proces povídáním s kamarádem o výsledcích posledního závodu formule 1 či se snaží podstatu slovní úlohy vyjádřit nějakou vtipnou kresbičkou. Je tu ale ještě jedna skupinka žáků – slovní úloha pro ně není právě atraktivním úkolem, avšak vyřeší ji, protože se snaží učitelé vyhovět, popř. pomoci slabšímu spolužákovi, který si s řešením neví rady. Nejvíce je pravděpodobně zaujme ta část slovní úlohy, kde se bude počítat brzdná dráha auta při srážce s jiným autem – hlavou se jim budou honit barvitě představy důsledků takové dopravní nehody a vlhký lesk v jejich očích prozradí soucit, který s jejími účastníky cítí.

Vysvětlení pro tuto a jí podobné situace ve škole nám může poskytnout typologie MBTI. Je velmi bohatým a citlivým nástrojem k odhalování rozdílů mezi lidmi, současně díky poznání těchto rozdílů vede k většímu porozumění a pochopení sebe sama i lidí kolem nás. Autoři této typologie postihují podstatu lidského chování a prožívání ve čtyřech základních dimenzích: první podle toho, kam je zaměřeno naše reagování, zda ven – extroverze (E), anebo dovnitř – introverze (I). Druhá dimenze rozlišuje, jakým způsobem přijímáme informace, jestli prostřednictvím smyslového vnímání (S), nebo intuice (N). Třetí dimenze je o tom, co bereme v úvahu při našem rozhodování – zda spíše objektivní fakta, a preferujeme tudíž myšlení (T), či pocity a hodnoty a naše rozhodování vede k citění (F). Poslední, čtvrtá dimenze ukazuje, máme-li tendenci věci uzavírat (J), anebo je nechávat otevřené (P). Vzájemnou kombinací některých z těchto „písmenek“ vznikají čtyři základní typy temperamentu, které se od sebe liší hodnotami, které vyznávají, a činnostmi, jež preferují. Tyto čtyři typy se dále větví do šestnácti typů, jejich popisu se ale na tomto místě nebudeme věnovat.

Chtít na tak malém prostoru postihnout už jenom to, jak se od sebe liší čtyři základní typy temperamentu v dětství a jak se to odráží ve škole, je od nás velmi troufalé. Při čtení následujících řádek budete mít jistě tendenci porovnávat zde popsané projevy s tím, s čím se setkáváte ve škole u svých žáků. Na některé otázky nedostanete odpovědi prostě proto, že tento popis nemůže být vyčerpávající. Berte jej, prosíme, jako výzvu k zamyšlení nad vlastní výukou – do jaké míry respektujete přirozenost svých žáků, zda poskytujete ve výuce dostatek příležitostí k tomu, aby se uplatnili a své vrozené dispozice co nejlépe využili. Možná vám tento článek může dát odpovědi na některé otázky, které vám doposud vrtaly hlavou, třeba odhalí příčiny některých situací, se kterými se opakovaně ve své učitelské praxi setkáváte.

Protože jsme se typologii MBTI na stránkách *Kritických listů* věnovali zatím pouze okrajově, pro lepší uvedení do tématu uvádíme každý ze čtyř typů temperamentu veršovaným popisem jeho základních charakteristik.

### **Prometheovské děti – malí „racionalové“**

Jak v rodině, tak ve škole jsou zpravidla nepřehlédnutelní pro svou neustálou potřebu se něco nového dozvědět, zkoumat, proč a jak věci fungují, proč se některé události dějí. Všechny děti jsou určitým způsobem zvědavé, malí „racionálové“ se však od všech ostatních liší tím, že neopijete rohlíkem. Na všechny otázky žádají logicky konzistentní odpovědi jdoucí do skutečné podstaty věcí. Pokud sami neznáte na jejich otázku odpověď nebo se vám zkrátka nechce vysvětlovat složité technické či přírodní zákonitosti, obraťte se raději na někoho, kdo dá vašemu dítěti dostatečně fundovanou odpověď. Pokud totiž na otázku: „Proč prší?“ – reagujete: „Aby sis mohl vzít tu novou pláštěnku...“ či metaforickou fabulací, že „obloha pláče“, koledujete si minimálně o pochybovačný pohled a důrazné zopakování otázky. Jestliže na své odpovědi trváte a podobně reagujete i na jiné dotazy, vaše dítě vás bude mít jistě stále rádo, ale příště se se svou otázkou obrátí na někoho fundovanějšího, a budete-li se mu snažit někdy v něčem poradit, jeho shovívavý úsměv odhalí, že vás bere s rezervou, přesvědčeno o vaší nekompetentnosti.

Jinak se samozřejmě projevují introvertní a extrovertní „racionálové“. Zatímco introverti si spíše myslí své a pouze z výrazu jejich obličeje poznáte nedůvěru a pohrdání, extroverti přispěchají s nějakou připomínkou či návrhem, jak by se daná věc dala udělat lépe, jindy přímo polemizují s vaším názorem. Nutno dodat, že rozsah jejich vědomostí v některé oblasti může přesáhnout ten váš. Měli byste si před nimi dávat pozor na to, co říkáte – odhalí snadno logickou nekonzistentnost, či naopak najdou souvislost tam, kde vy byste ji nečekali.

Ve 3. třídě paní učitelka vyprávěla dětem o tom, že opilí lidé dělají různé nerozumné věci, třeba vyhazují věci z okna. A plynule navázala směrem k mému synovi: „Když budeš mít na lavici pořad takový nepořádek, vyhodím ti ty věci z okna!“ Dostala, co žádala: „Vy jste snad opilá, paní učitelko?“

Aby vás jako učitele mohli respektovat, musí u vás nalézat podobné vlastnosti, jako mají oni sami – především snahu vědět stále víc a osvojovat si nové dovednosti. Anž si to uvědomují, denně vás testují. Pokud dojdou k závěru, že někdo jen bezduše omílá naučené pořad dokola, aniž ví proč, neubrání se dát najevo své pohrdání. V podstatě neustále prověřují schopnosti a kvalifikaci pedagogů a současně i svou vlastní kapacitu zvládat nové poznatky.

Jejich přístup ke škole není charakterizován přehnanou pílí, nevyhovují jim rutinní úkoly, podrobné vysvětlování, neustálé opakování, protože většinou napoprvé snadno pochopí, o co jde, a pak se už nudí. Potřebují úkoly, které jsou pro ně intelektuální výzvou, potřebují přicházet věcem na kloub, řešit problémy, nacházet souvislosti.

Přestože navenek dávají najevo, že pro ně nic není problém, že všechno zvládají, a k ostatním se někdy stavějí s prezíravou arogancí, vnitřně jsou velmi zranitelní. Jejich výše zmíněná silná zvědavost je spojena s potřebou učit se nové věci, zdokonalovat sami sebe, stále však mají pocit, že neznají dost, že nejsou v tomto smyslu „dost dobří“. Z toho pak vyplývají jejich pochybnosti o sobě a pro nás dospělé velké riziko při komunikaci s nimi. Naši snahu pomoci jim při odstraňování chyb berou jako nemístnou kritiku a přijímají ji s jakousi nadřazenou nelibostí – o svých chybách dobře vědí, ale nechtějí je veřejně přiznat, protože tím v očích ostatních – a především svých vlastních – bloudí na cestě k dokonalosti. Mimořádně urážlivé a ponižující jsou pro ně psychické i fyzické tresty, neboť porušují jejich svrchovanost a integritu – na takový akt reagují s přehnanou citlivostí. Podobně těžce snášejí posměch a znevažování jejich schopností, protože důstojnost je pro ně nesmírně důležitá.



Bylo mi divné, když si paní učitelka stěžovala, že můj syn použil velmi, ale velmi sprosté slovo, kterým nazval svou spolužačku. Byla jsem až doposud přesvědčena, že taková slova nepoužívá, protože je považuje za stupidní a nedůstojná. S pláčem na krajíčku mi pak vysvětlil, že tímhle slovem zareagoval, když mu řekla, že „nemá mozek v hlavě“. Horší nadávku opravdu nemohla vymyslet..

### **Dionýsovské děti – malí „hráči“**

Jsou popoháněni vnitřními impulzy, a dělají tedy nejraději to, co je právě napadne. Rádi řeší věci „teď a tady“, nikoli to, co bylo, a příliš se ani nezabývají tím, co bude. Pokud ano, tak na úrovni představ, které se mohou velmi rychle měnit. „Hráči“ působí jako nepořádní a chaotičtí, v jejich lavicích je vše v neustálém v procesu. Přestože se snaží přizpůsobit našim požadavkům na úklid, výsledek neodpovídá našemu očekávání nebo mu velmi rychle odpovídat přestane. Chtít po nich, aby to, co právě použili, uklidili předtím, než začnou dělat něco jiného, je zcela v rozporu s jejich přirozeností. Běžně používaný způsob výuky „výklad – procvičení – zkoušení“ jde zcela proti jejich vrozeným dispozicím.

Oni totiž potřebují nejprve „něco dělat“ předtím, než mají celou věc teoreticky zvládnout. Teorie jako takové jim nic neříkají, považují je za suché, nezábavné a nedůležité. Chtějí vědět, k čemu jim „to“ je a co se „s tím“ dá dělat. Pokud se tedy mají k teorii propracovat a pochopit ji, pak nejlépe přes praktické činnosti. Většinou pookřejí tam, kde si mohou něco „naostro“ vyzkoušet. Vykládat jim v chemii, jaké jsou vlastnosti látek, není právě efektivní způsob. Zkuste jim dát krabici plnou různých chemických látek, kádinky, zkumavky, přidejte kahan i zápalky a nechte je experimentovat. Pro svůj klid předtím zkontrolujte funkčnost hasicího přístroje a svou dovednost jej ovládat, vaše obavy se však pravděpodobně nenaplní. A kdyby přece jen ano, můžete se spolehnout, že vše dopadne dobře. Dionýsové jsou totiž mimo jiné mistry krizových situací a velmi rádi a pohotově se obsluhy hasicího přístroje zhostí místo vás.

Poměrně dobře snášejí kritiku, především proto, že si z ní nic nedělají. Nemají sklon se nad sebou hluboce zamýšlet, reflektovat své činy, chybu berou jako náhodné selhání, oklepou se a jdou dál. Ve škole mají často kázeňské problémy, protože se nechovají tak, jak to od nich učitelé (většinou typu SJ) očekávají. Neodevzdávají úkoly včas, nepracují podle návodů, prostě nejedou v těch správných kolejích. Tresty však na ně nemají zásadnější vliv a učitelé se o nich vyjadřují slovy: „Už jsem to vyzkoušel po dobrém i po zlém, nic nefunguje.“ Na 2. stupni dokážou extrovertní odrůdy tohoto typu učitele nejvíc „vytočit“. Klasická výuka nebývá zrovna plná akce a oni chtějí, aby se „něco dělo“. Pokud se nic neděje, rádi k tomu přispějí sami. Mají vtipné poznámky, na všechno mají pohotovou odpověď či připravují učitelům legrácky a drobné nástrahy (ve stylu napínáčku na židli...). Nejedna paní učitelka díky nim skončila s pláčem na chodbě. Pokud je za to trestáme, neuspějeme. Naše vytočení a jejich tresty jsou pro ně výhrou. O nic jiného jim totiž ani nešlo. Pomůže humorný nadhled a to, když vyjádříme, že jsme jejich záměr prokoukli a že u nás nepadne na úrodnou půdu, jinými slovy, že „nás nedostanou“.

### **Epimetheovské děti – malí „strážci“**

Ve škole mají nejméně problémů s chováním, protože se snadno přizpůsobují požadavkům, jež na ně kladou učitelé. Mají většinou připravené pomůcky, tužky v penále ořezané, kružítko nepolámané, i v třípatrovém penálu je vše na svém místě. Učitelé s nimi rádi pracují a dávají je za vzor ostatním, protože většinou nezlobí a neodmlouvají. To ovšem neznamená, že

udělají okamžitě vše, co se jim řekne. Naopak, „strážci“ mají sklon reptat nad úkoly a povinnostmi, které přicházejí neočekávaně zvenčí a oni je zatím nestihli zabudovat do svého plánu. Toto hudrování bychom si neměli vykládat jako projev odporu, ale odraz potřeby získat čas na adaptaci a vyrovnání se se změnou. Podobně jako na změny reagují citlivě také na jakoukoli nestabilitu – ať už v rodině (např. když každý z rodičů říká a chce něco jiného), či ve škole (když se např. ze dne na den změní jejich učitelka). Vyhovuje jim, když požadavky na ně kladené jsou jasné, předvídatelné a stálé.

Nejlépe se učí, je-li jim nová látka předkládána postupně, mohou ji zvládat po jednotlivých krocích. Navíc se potřebují neustále ujišťovat, zda daný krok dobře zvládli, odpovídá-li zadání či požadavkům učitele. Jsou to ty děti, které se o správnosti svého počínání ujišťují slovy: „A mám to dobře, paní učitelko?“ Naše ujištění potřebují pro pocit jistoty a bezpečí, že jdou správnou cestou a zodpovědně plní úkol správným způsobem. Souhlas, přijetí a pochvalu potřebují více než ostatní. Pokud těmito prostředky pozitivní zpětné vazby šetříme, mohou dokonce časem vymizet jejich přednosti, jako je sklon ke spořádanosti, dodržování pravidel.

Když jim zadáváme nějaký úkol, měli bychom myslet na to, že širší zadání vyžadující jejich invenci a hledání vlastních způsobů řešení je znejišťuje. Dožadují se konkretizace, přesného vyjasnění podmínek. Výše uvedený příklad z chemie by epimetheovské děti vyvedl z míry – chtěly by přesný návod, jak mají postupovat, obávaly by se možných nepříjemných následků („Karle, neblázni, nelij to tam, co když to bouchne!“ – netušice, že právě o toto vzrušení malému Dionýsovi-Karlovi jde...). Abychom je nevystavovali přílišné frustraci, dejme jim zodpovědný úkol – zapisovat zjištěná fakta zodpovědně a systematicky do předem připravené tabulky.

### **Apollonské děti – malí „idealisté“**

Od útlého dětství mají tyto děti blízko ke slovům. Jako jedny z prvních začínají mluvit a v jejich mluvě se brzy začnou objevovat i obrazná a metaforická vyjádření.

*Moje dcera v necelých čtyřech letech na otázku: „Proč některé stromy na zimu neopadají, zůstávají zelené?“ – po krátkém zamýšlení odpověděla: „Protože podzim ještě nestihl namíchat všechny barvy, nemůže tak chvátat, to by se unavil.“*

V tomto vyjádření se kromě velké obrazotvornosti a schopnosti vyjádřit ji slovy odráží rovněž další rys – srdečnost, ohled na ostatní, snaha jim porozumět a sblížit se s nimi. Ostatním přejí jen to nejlepší a mají starost o jejich spokojenost. Totéž zároveň očekávají od ostatních a podobně jako malí Epimetheové bývají i apollonské děti citlivé na to, jak se s nim zachází. Zatímco u Epimetheů se to týká spíše stability prostředí a požadavků, které jsou na ně kladeny, u Apollonů jde především o vztahy s druhými lidmi. Na konflikty, emocionální odmítnutí, výkyvy v přízni či náladě ostatních reagují s velkou citlivostí. Už odmala je jim totiž vlastní tendence k sebepochybování a rozvažování, zda to, co jsem udělal, bylo správné a pro ostatní přijatelné. Na své cestě životem tedy potřebují mnoho povzbuzení a podpory, protože jinak trpí jejich sebeúcta a sebedůvěra, což může v budoucnu negativně ovlivnit jejich schopnost navazovat a udržovat trvalé vztahy.

Ve škole uvítají, budeme-li praktikovat osobní přístup, který bere ohled na jedinečnost každého žáka, projevovaný třeba tím, že jej zásadně oslovujeme jménem či kromě známky připojíme na okraj sešitu drobnou povzbuzující poznámku. Ačkoli tyto děti nemívají ve škole potíže – snaží se totiž vyhovět a maximálně přizpůsobit požadavkům okolí – nejhůře ze všech

snášejí testy, které mají jedinou správnou odpověď. Více jim vyhovují komplexní zadání, kde mohou své znalosti propojit do většího obrazu, popř. zapojit svou představivost či umělecké nadání. Nevítají také další z oblíbených školních činností – nejrůznější soutěže a soupeření. Ačkoli ve známé matematické soutěži „Na zmrzlíka“ jsou zpravidla těmi prvními, kdo se po vyřčení správného výsledku mohou posadit, příliš je to netěší. Mají totiž soucit s těmi, kteří stojí a trpí v důsledku neschopnosti rychle reagovat na další učitelovy požadavky. Jediné soutěži se oddávají dobrovolně a často – boji se svými slabostmi a nedokonalostmi.

Jak už bylo řečeno, většinou snadno dosahují výborného prospěchu, a mají tedy otevřenou cestu k dalšímu vzdělání. Mohou se však zcela minout ve výběru studijního oboru, tj. vybrat si obor, který není příbuzný jejich naturelu, a to jen proto, že chtějí vyhovět očekávání okolí – tatínkovi, který je středoškolským profesorem matematiky, či mamince, která pracuje jako vedoucí ekonomického oddělení. Paradoxní je, že studium samotné jim nebude dělat potíže, možná někdy v budoucnu ale zjistí, že je daná práce nenaplňuje, že vlastně celý život chtějí dělat něco jiného.

Jak jsme naznačily, na tak malém prostoru není možné toto téma vyčerpat – spíše jsme jej otevřely a snad i vyvolaly ve vašich hlavách mnoho otázek: „Co s tím? Jak to mám ve výuce zařídit, aby se tam uplatnily všechny typy? To mám pokaždé vymýšlet čtyři typy úkolů či zadávat tentýž úkol čtyřmi různými způsoby? A není vlastně respektování a vycházení vstříc individualitám v dnešní době kontraproduktivní? Neměli bychom děti rozvíjet rovnoměrně ve všech oblastech, aby mohly dosáhnout stejných cílů formulovaných např. jako klíčové kompetence?“

Odpovědi na tyto otázky najdete v publikaci *Osobnostní typologie u dětí*, Šárka Miková, Jiřina