

Předcházení šoku z reality u budoucích učitelů mateřských a základních škol v období profesního startu

Studijní opora č. 1

Pedagogické a psychologické základy práce fakultního učitele

prof. PhDr. Lukášová, Hana, CSc.

Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Mgr. Marie Pavelková

2018

Projekt Fondu vzdělávací politiky MŠMT

OBSAH

OBSAH	2
ÚVOD	3
1 JAKÉ VYBRANÉ OTÁZKY O ZDRAVÍ DĚTÍ, O BIO-SOMATICKÉM RŮSTU A ZRÁNÍ ŽÁKŮ SI MŮŽEME S UČITELI KLÁST?	5
2 JAKÉ VYBRANÉ OTÁZKY O PSYCHICKÉM VÝVOJI ŽÁKŮ MŮŽEME S UČITELI DISKUTOVAT?.....	11
2.1.1 Jaké jsou možnosti kognitivního rozvoje žáků, sledovaného v kontextu výuky?	11
2.2 Jaké jsou možnosti emocionálního rozvoje žáků?	19
2.3 Jaké jsou možnosti motivačně-volního (konativního) rozvoje žáků?	22
3 JAKÉ OTÁZKY O SOCIÁLNÍM ROZVOJI ŽÁKŮ MŮŽEME DISKUTOVAT S UČITELI?	29
3.1 Jaké jsou možnosti sociálního rozvoje žáků?	29
3.2 Jak žáci prožívají sociální klima školní třídy a školy?	30
3.3 Jak žáci prožívají a zvládají zátěže ve školních interakcích?	31
3.4 Jak pomoci žákům při hledání sociální pomoci, sociální opory?	32
4 JAKÉ OTÁZKY O ŽÁKOVSKÉ IDENTITĚ MOHOU BÝT PŘEDMĚTEM DISKUSE S UČITELI?.....	35
5 JAKÉ OTÁZKY O DUCHOVNÍM (SPIRITUÁLNÍM) ROZVOJI ŽÁKŮ MŮŽEME DISKUTOVAT S UČITELI?	40
6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	45

ÚVOD

Ve studijní opoře se zaměříme na vybrané pedagogické a psychologické aspekty činnosti učitele pedagogické praxe, které se budou týkat sdílení paradigmatu v konceptu **pojetí dětí a žáků z hledisek kvality života**.

Žák je dítě ve školní roli aktéra, které se postupně stává subjektem výuky (edukace). Tím, že vstupuje do role žáka, nepřestává ovšem být dítětem. V nové roli začíná významná **etapa životní cesty** dětí, která často klíčovým způsobem ovlivní předpoklady jejich budoucího samostatného rozvoje. Výuka ve škole se může podílet na **pozitivním rozvoji žáků**, který přináší postupné změny, jež jsou v souladu s předpoklady a možnostmi dětí. Ve vztahu ke **kvalitám života**, jež mohou být ovlivňovány výukou, ho lze popsat v následujících oblastech:

1. zdraví (somatický růst a zrání),
2. psychický (duševní) rozvoj na úrovni rozumové, myšlenkové (kognitivní), citové (emocionální, afektivní) a volní, konativní,
3. sociální rozvoj,
4. seberozvoj,
5. duchovní rozvoj.

Tabulka 1 uvádí model, v němž jsou uvedeny možnosti kvality rozvoje žáka a přehled oblastí, jichž se může ve výuce týkat.

Podíváme-li se na uvedené oblasti důkladněji, uvědomíme si, jak široce se týkají celé osobnosti dítěte. Jde o model, který postihuje dítě v jeho celistvosti. Ačkoli jsou oblasti v této publikaci rozděleny do jednotlivých kapitol, je zřejmé, že v reálné praxi jsou vzájemně velmi úzce provázány.

Tabulka 1 Model možností rozvoje kvality života žáků ve výuce
 z pedagogických i psychologických hledisek

Dítě v roli žáka a kvality jeho života	Oblasti hodnot a cílů primární edukace
Možnosti somatického růstu a respektování zrání – identifikace těchto potencií učitelem a žákem.	Somatický růst a zrání – tělesné a duševní zdraví, hygiena, životní prostředí apod.; hodnoty zdravého životního stylu; materiální podmínky zdraví, psychomotorické a senzorické předpoklady k učení.
Možnosti duševního rozvoje – oblasti kognitivního, emocionálního, volního a motivačního vývoje.	Duševní rozvoj – myšlenkový (kognitivní), citový (afektivní, emocionální), motivační (volní), decizní (rozhodovací) a konativní .
Možnosti sociálního rozvoje – vzájemné poznávání, sdílení vztahů, spolupráce, přátelství, porozumění, soutěžení, postavení ve skupině, status, prestiž.	Sociální rozvoj – vnímání vztahů, sociálního prožívání, úcty, spolupráce, porozumění, radosti ze setkávání, spokojenosti v klimatu školní třídy a školy, lásky k sobě a k ostatním, ke světu, lásky k pravdě aj.
Možnosti seberozvoje dětského JÁ – realizace vlastních možností; sebepoznání – sebeprožívání – sebehodnocení – seberozvoj.	Rozvoj vlastních kvalit a seberozvoj – sebeběhající tendence vlastního JÁ , sebeuskutečňování, sebepoznání, sebeúcta, sebekontrola, sebehodnocení, sebedůvěra, víra v možnosti svého rozvoje i ve vyšší vedení.
Možnosti duchovního (spirituálního) rozvoje v oblasti axiologické, estetické, etické a kreativizační (hledání hodnot a rozvoj tvořivosti).	Duchovní rozvoj – vedení k hodnotám pravdy, krásy, dobra, spravedlnosti a dalším duchovním hodnotám a ctnostem lidství ; radost z objevování a tvorby života, pravdy, krásy a dobra, tvorby a sebetvorby na všech uvedených úrovních; existenciální a sebeběhající kulturní aspekty (tvořivost, moudrost, charakter, úcta).

Reflektující učitel by měl být tedy vybaven „detektory“, aby mohl svou **reflektivní citlivost** pro mimořádné jevy a situace prohlubovat. Přitom si musí uvědomovat, že dítě potkává na začátku školní docházky, kdy už prošlo řadou proměn v osobnostním zrání, v psychickém, sociálním a duchovním rozvoji i seberozvoji. Tyto proměny, odehrávající se v předškolním věku, se mohly formovat v různé charakteristiky zdraví, ve vlastnosti a sklony dítěte, v jeho postoje a návyky, v citlivost i bariéry, které ho mohou později více otevírat či uzavírat vůči interaktivnímu ovlivňování výukou.

1 JAKÉ VYBRANÉ OTÁZKY O ZDRAVÍ DĚTÍ, O BIO-SOMATICKÉM RŮSTU A ZRÁNÍ ŽÁKŮ SI MŮŽEME S UČITELI KLÁST?

Už v předškolním věku dítě výrazně rostlo a zrábalo jako bio-psycho-sociální a spirituální celost. Tento proces pokračuje i v období školní docházky a morfologické změny odlišují **raný a střední školní věk**. Toto období je z hlediska zdraví, nemocnosti a somatického zrání velmi dynamické. Tomu by měla odpovídat **školní zátěž**. Zároveň je však třeba upozornit, že tempo vývoje je značně individuální (Thorová, 2015) a u stejně starých dětí mohou být patrné značné individuální rozdíly nejen v oblasti růstu (výšky, hmotnosti), ale také z hlediska fyzické výkonnosti, svalové síly i úrovně (kvality) jemné a hrubé motoriky.

V raném školním věku je celkový tělesný obraz dítěte určován jeho končetinami s hbitou **pohyblivostí**. Děti jsou většinou štíhlé. Intenzivní růst, především končetin, jde na úkor vyplňování postavy. Jednoduše lze pozorovat také výměnu zubů. Ta může mít přechodný vliv na kvalitu výslovnosti. Velmi výrazně se mění i obličej. Roste brada, ústa i nos, což je možné pozorovat z fotografií, které děti nosí do školy, např. k tématu má rodina. Obličej nabývá stále více individuálních rysů.

Období středního školního věku je charakterizováno fází, kterou je možné nazvat „*druhé vyplňování*“ (Lievegoed, 1992 s. 36). Trup roste v tomto období výrazněji do délky než předtím i potom. Do popředí vystupuje rozšiřování trupu a tvorba podkožního tuku. Děti se začínají jevit jako méně pohyblivé a více uzavřené do sebe. Ve výuce je zapotřebí omezovat volbu takových aktivit, které vyžadují jednostrannou zátěž, hlavně proto, že hrudník, především plíce, zajišťující dýchání, a srdce, zajišťující krevní oběh, jsou ještě ve vývoji a průběžně se mění.

Objem srdce se zvětšuje. Je zajímavé, že za stejných podmínek standardního zatížení lze zjistit jinou tepovou frekvenci u dívek a u chlapců. **Dýchání i práce srdce** jsou funkce, které probíhají v pravidelných rytmech, a je možné předpokládat, že právě v období, kdy se tyto orgány vyvíjejí, působí na žáky

příznivě, když i učební činnost je charakterizována **pravidelným rytmem a opakováním**. Pravidelné rytmické střídání činností, které např. počítají s velkými intervaly mezi bděním a spánkem, tedy aktivity a odpočinku, mohou být cennými synchronizátory, jež jsou prospěšné biorytmům dýchání a krevního oběhu – a tím i krevního tlaku (Carlgren, 1991, s. 49). Na nutnost respektovat denní, týdenní, sezonní a roční rytmické aktivity z hlediska biologického kolísání funkcí upozorňuje také Provazník a kol. (1998, s. 60).

Tradiční výuka stále považuje za nezbytné, aby žák ve výuce přizpůsoboval své individuální tempo a rytmus úkolům výuky, i když psychohygienické výzkumy dávno konstatují, že **vnucené tempo** vede ke zvyšování pocitů námahy a obtížnosti práce. „*Při kladení otázek musí dát učitel žákům dostatečný čas k tomu, aby si mohli dobře promyslet odpověď na otázku*“ (Zormanová, 2012, str. 48). Přitom však podle McCarthyho (2018) průměrná doba, kterou dává učitel žákovi na odpověď, je 0,9 sekundy. Pro mnohé žáky takové podřízení vnucenému tempu výuky znamená, že provádějí učební činnost v časové tísní, což s sebou nese zvýšenou pravděpodobnost horších učebních výkonů, zvyšování počtu chyb, tepové frekvence, v krajních zátěžích pak mentální bloky a neschopnost pokračovat v plnění zadaných úkolů. Dále byla zjištěna celková snížená výkonnost a zpomalení průběhu učení. V somatické oblasti se projevuje nechutenství, bolesti břicha, poruchy spánku, bušení srdce, bolesti zad, noční pomočování, tiky, koktavost (Provazník, 1998, s. 61). Závažná jsou zjištění o změnách krevního tlaku a celkových vyšších nárocích na organismus dítěte. Písemné zkoušení ve vymezeném čase, diktáty z jazyků a desetiminutovky na začátku vyučovací hodiny, např. z matematiky nebo netrpělivost učitele při ústním zkoušení ovlivňují somatické procesy těla i orgány krevního oběhu a dýchání, které se teprve vyvíjejí.

Zajímavá zjištění pro pedagogickou praxi přinášejí výzkumy mozku a jeho činnosti. Na jejich základech zformulovala Susan Kovalik (1995; 2014) teorii

mozkově kompatibilního vzdělávání¹. Mezi zásady mozkově kompatibilního vzdělávání patří také zásada dostatečného času. Podle Kovalík potřebuje žák dostatek času na porozumění učivu (vyhledání tzv. vzorových schémat²) a realizaci mentálního programu (individuálních postupů učení se). Nerespektování těchto zásad, narušení mentálního programu pak vede ke stresu, frustraci až k prožitkům úzkosti.

Provazník s kolegy (1998, s. 59–62) konstatuje, že **morfologické změny** (urychlení růstu, změna tělesných proporcí, rozvinutí jemné motoriky a další) u dítěte v mladším věkovém období nezůstávají bez odezvy ve **funkční regulaci** – dochází k relativnímu rozkolísání vegetativní regulace, tj. činnosti srdce a plic, apod. Postižena může být i **tepelná regulace**, která se stává labilnější a snad méně pohotová. Je velmi pravděpodobné, že na vysoké nemocnosti této věkové skupiny se podílí částečně také důsledky začínající rozkolísanosti činnosti žláz s vnitřní sekrecí. Uvedené somatické zvláštnosti je potřebné respektovat i ve školní výuce. Celkové **oslabení organismu** při nemoci doznívá ještě v rekonvalescenci a zátěž ve výuce by tomu měla odpovídat. Důsledky se projevují i v rychlejším odčerpávání funkční kapacity centrálního nervového systému, což vede k časté **únavě**. Není proto správné, když se žáci po návratu do školy po nemoci musí v krátkém čase přizpůsobit podmínkám zvýšené zátěže a dohánět zameškané učivo nebo když jsou vystaveni ústnímu nebo písemnému zkoušení jako ostatní. Ve spolupráci s lékařem by měla být dohodnuta doba ochranného režimu.

¹ Zásady vycházejí z neurologických poznatků. Autoři se snažili co nejlépe porozumět činnosti mozku při procesu učení. Sledovali, jaké podmínky tento proces podporují a které jej naopak brzdí či zcela blokují. Klíčovým poznatkem je, že mozek se orientuje především na přežití organismu. Vyhledává tedy takové podněty, které jsou v souladu s tímto cílem.

² Vzorovým schématem rozumí Kovalík (1995) klíčové, záchytné body, informace či charakteristiky, které vedou k identifikaci a rozpoznání situace. Ve vztahu k učení jde především o provázání nově učeného obsahu s dřívějšími zkušenostmi, uvědomění si, do jaké oblasti nová látka patří a s jakými stávajícími vědomostmi (či obecněji zkušenostmi, naučenými obsahy) souvisí.

Dodejme ještě, že i hmotnost mozku dítěte vzrůstá a v jeho sedmi letech dosahuje 90 % celkové hmotnosti v dospělosti. Ve výzkumech bylo zjištěno, že rychlost vedení vzruchu nervem je již v tomto věku na svých maximálních hodnotách a při dalším zrání se mění pouze nevýrazně. Přesto nelze děti zatížit jednostrannou intelektuální činností, protože **schopnost koncentrace** organismu v nepřetržité pozornosti je v 1. – 2. ročníku 10 – 15 minut, ve 3. – 5. očníku 15 – 20 minut. Při uvedených hodnotách nás napadá, zda není konvenční závazná délka vyučovacích hodin již přežitá a zda v budoucnosti nebudou věkovým možnostem žáků více odpovídat jiné možnosti organizace vyučování.

Kubíčková (1996, s. 50) navrhuje držet se osvědčeného postupu zkušených pedagogů, tj. školní aktivity rytmicky střídat a vyvažovat: „S ohledem na omezené trvání fáze pozornosti u dětí a na rychlou únavnost, na schopnost zážitku okamžiku, na radost z pohybu a hluku, na věčnou touhu po přitakání a pocitu bezpečí, na fantazii a na potřebu hry, je záhodno **vyučování rytmicky členit**. Přitom je také třeba brát ohled na střídání soustředěného zaměstnání a ústního vyjádření, ticha a hlučnosti, klidu a pohybu i na fáze samostatné práce a pozorného přijímání.“ Ačkoli je zřejmé, že jde vzhledem k tolika individualitám ve třídě o velmi namáhavou činnost, učitel by měl vědomě a citlivě měnit tempo výuky, a to s ohledem na různé tempo a rytmy vrozených temperamentů žáků. Dobrým příkladem práce s těmito individuálními zvláštnostmi je **tvořivé vyprávění učitele**, v němž se najde klidná, pomalá a plynulá část pro flegmatiky, ohnivá a důrazná formulace pro choleriky, veselá, lehká a úsměvná část pro sangviniky a tíživější, smutná pasáž pro melancholiky. Vyberte si některé pohádky, bajky a jiné příběhy pro děti, zkuste je dětem vyprávět právě s ohledem na popsané skutečnosti.

Školní výuka podstatným způsobem zasahuje také do režimu dne a skladby denních činností, a to především v oblasti omezení spontánní pohybové aktivity dětí. Ačkoli zahraniční i čeští odborníci formulovali doporučení určitého objemu fyzické aktivity dětí (srov. World Health Organization, dále jen WHO; in European Union, The Directorate General for Education and Culture, 2008; Státní zdravotní

ústav, nedat.; Sigmundová, Sigmund, & Šnoblová, 2012), podle výzkumů Ministerstva zdravotnictví ČR (2015) se daří naplňovat tato doporučení pouze u 25 % chlapců a 20 % dívek. Při plánování výchovně vzdělávacích činností by tak učitel měl cíleně zařazovat činnosti spojené s pohybem, jako jsou drobné pohybové hry (specificky zaměřené a přizpůsobené právě vyučovanému předmětu), změny poloh (sezení v lavici střídát s pobytem na koberci) a podle potřeby také krátké tělovýchovné chvilky.

Nerespektování psychosomatických souvislostí výuky a rozvoje žáků může mít různé důsledky pro zdraví žáků. Jejich případné **dlouhodobé zdravotní nesnáze a příznaky nemoci** by měly vždy vést učitele k zájmu o příčiny problémů a možnosti jejich ovlivnění ve výuce. Mareš a Marešová (2007, s. 36) informovali v přehledové studii o postupech výzkumu kvality zdraví ve vztahu ke kvalitě života. Oblast výzkumu zdraví u dětí označili za velmi nadějnou, protože „*představuje posun od nemoci jako předmětu zájmu odborníků k pacientovi a jeho životu s nemocí nebo životu po vyléčení*“, což může pomáhat i spolupráci s učiteli.

Přestože děti v tomto školním věku stůňou méně často a méně dramaticky než předškoláci, potřebují stejnou pozornost i péči. I u nich se objevuje např. náhlá **změna tělesné teploty s horečkou**, jindy bolesti břicha, zvracení a prudké bolesti hlavy (Matějček, Pokorná, 1998, s. 95). Dětské bolesti a její diagnostice se podrobně výzkumně věnoval J. Mareš se spolupracovníky. Upozornili na význam **diagnostiky dětského pojetí bolesti a nemoci**, která má svůj význam i pro pedagogickou diagnostiku ve školní výuce: „*Z medicínského i psychologického hlediska si dětské pojetí nemoci a bolesti zaslouží mimořádnou pozornost. Někdy nám totiž může pomoci při odhalování problémů, které stojí v pozadí dětské sklíčenosti, psychického trápení a velmi pomalého zlepšování zdravotního stavu. Pokud po individuálních důvodech cíleně nepátráme, mohou zůstat latentní a komplikovat léčení i rehabilitaci.*“ (Mareš, 1997, s. 107). A dodejme, že mohou komplikovat i učební činnosti žáků ve výuce.

Význam práce učitele v daném smyslu v dnešní době stoupá. Přibývá totiž faktorů, které ohrožují, oslabují nebo různě poškozují zdraví dětí už v předškolním věku. Učitel v primárním vzdělávání by měl být vybaven znalostmi diagnostiky uvedených problémů i dovednostmi první pomoci, kterou lze ještě poskytnout v rámci školní výuky, a vědět, kdy a na které odborníky má delegovat případnou následnou pomoc žákům. K tvořivé individuální reflexi zdraví žáka může učitel pomáhat mnoho nových poznatků o **vnímání obrazu vlastního těla**. Nevědomé napětí mezi pohybem, myšlením, vnímáním a efektivní funkcí znesnadňuje koncentraci žáka. Nesoulad mezi skutečným tělem a tělem vnímaným se projevuje jako bolest, nevyužívání nebo špatné využívání některých partií jako mentální a emocionální problémy. Krizovým obdobím pro vznik možných obtíží je období, kdy dítě vstupuje do školy a v důsledku nových nároků na výkon a náhlého omezení spontánního pohybu, na jaký bylo zvyklé, se vlastnímu tělu odcizuje.

Základy **jemné motoriky**, kterou žáci využívají při osvojování základních dovedností čtení a psaní, mají svůj základ v somatické zralosti.

Pojetí zdraví dítěte v období mladšího školního věku vyžaduje samostatnou pozornost (viz také Mareš a kol. 2006, 2007, 2008; Koukola, Mareš, 2007). Z hlediska nejnovějších přístupů je třeba vidět tuto problematiku v širokém významu, který vymezil svým pojetím Křivohlavý (2001, s. 40): „Zdraví je celkový (tělesný, psychický, sociální a duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není překážkou obdobnému snažení druhých lidí.“

2 JAKÉ VYBRANÉ OTÁZKY O PSYCHICKÉM VÝVOJI ŽÁKŮ MŮŽEME S UČITELI DISKUTOVAT?

V této oblasti jde o kvality života dětí, které se týkají kognitivního, emocionálního, volně motivačního a konativního rozvoje žáků.

V učebních činnostech ve výuce se projevuje různá úroveň psychického vývoje žáka, kterou způsob výuky zpětně ovlivňuje. Roli tu hrají takové proměnné, jako je **vnímání a prožívání, paměť, myšlení, řeč, cítění a vůle**. Psychické procesy se promítají do možností rozumového, citového a volního rozvoje žáků. Výuka se jim může nejen kvalifikovaně otevřít, ale také vést žáky na kvalitativně novou úroveň rozvoje. V praxi se však stále ještě setkáváme s jednostranným důrazem na oblast kognitivního rozvoje a osvojování vědomostí.

Jelikož se v tomto textu nemůžeme věnovat celé šíři psychického rozvoje dětí, vybereme jen některé příklady přístupů k psychickému rozvoji, a to na základě výzkumů, jež se zabývaly vztahem této oblasti k výuce.

2.1.1 Jaké jsou možnosti kognitivního rozvoje žáků, sledovaného v kontextu výuky?

Pražská skupina školní etnografie (2005) provedla deskriptivní výzkum na základních školách. Autoři (M. Kučera, L. Hříbková, I. Viktorová, M. Klusák, J. Slavík, D. Bitnerová, D. Doubek, a další) po dobu devíti let pozorovali vybrané kvality kognitivního vývoje žáků od 1. do 5. ročníku. Žáci mladšího školního věku byli zkoumáni v konkrétních školních podmínkách, autoři se zaměřili na klíčová hlediska jejich psychického vývoje. Na výsledky jejich výzkumu poukážeme při hledání odpovědí na podotázky v této kapitole.

Jak pozorovat žákovské vnímání v období mladšího školního věku?

V této etapě života se u dětí promítá výrazný pokrok v ovládání pohybů, především pohybů spojených s jemnou motorikou, a to až do postupně nabyté

schopnosti psát jako jedné ze základních učebních činností na 1. stupni základní školy. Ta je založena na koordinaci **zrakového vnímání** s rozvinutou jemnou pohyblivostí ruky. Na komplexní **koordinaci**, v tomto případě vnímání zrakem a sluchem s činností centrální nervové soustavy je závislé rovněž čtení a ostatně i počítání – jako postupné rozlišování kvantitativních charakteristik světa kolem žáka. Klasické „osvojování trivia“ (číst, psát, počítat) lze moderněji označit za **elementární gramotnost**, jež je závislá na smyslovém vnímání (Kučera, 2005, s. 25, 330). Připomeňme např. souvislost výuky čtení a psaní na úrovni vývoje fonemického sluchu³. Nedostatečná schopnost rozlišovat zvukově podobné hlásky může vést nejen k nesprávné výslovnosti, ale také k chybám v psaném textu a obtížím při čtení. Rovněž v kresbě dětí se setkáváme se syntézou zrakového a hmatového vnímání. **Spontánní kresba postavy** „pána“ může mít významnou diagnostickou hodnotu pro určení školní zralosti žáků a pro zachycení zvláštností rozvoje intelektu dětí (viz Klusák, Slavík, 2005, s. 279 – 309). Při interpretaci se opíráme o stránku formální (přítomnost či absence částí lidského těla, naznačení oděvu apod.) a stránku projektivní (rozložení kresby na ploše papíru, tlak na tužku, zvýraznění některých částí kresby apod.) (Altman, 2011; Šturma & Vágnerová, 2010). Interpretace výsledků testu vyžaduje odbornou přípravu. Především při projektivní interpretaci je zcela nezbytné psychologické vzdělání, učitel by tedy neměl vyvozovat závěry na základě projektivních charakteristik kresby. V případě, že učitel není vybaven pro tuto činnost, měl by spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Rozvoj kognitivní úrovně žáka je na počátku školní docházky závislý na jeho celkově zdravém senzorickém a psychomotorickém vývoji a je pochopitelně velmi užitečné, když ho podněcujeme i na začátku školní výuky. Ta může podporovat učební činnosti, které bohatě zapojují **různé druhy vnímání** (zrak,

³ Klenková a Kolbábková (2010) vymezují fonemický sluch jako velmi jemné sluchové rozlišování, schopnost diferencovat fonémy (hlásky), které mohou měnit význam slov nebo celých sdělení. Umožňuje tedy vnímat jednotlivé fonémy v mluvené řeči, odlišovat zvukově podobné (např. krátké a dlouhé samohlásky, znělé a neznělé souhlásky atd.), a představují tak základ pro výuku čtení a psaní.

sluch, hmat, čich, smysl pro teplo, rovnováhu apod.). Rozvoj pohybu ve výuce se týká jak **hrubé motoriky** (vnímání a orientace v prostoru), tak **jemné motoriky** (kresby, psaní). Postupně a nenásilně mohou být zapojovány techniky čtení, psaní a počítání, jež se opírají o konkrétní vnímání okolního světa a **orientaci žáků v prostoru a čase** (viz Klusák, Slavík, 2005, s. 469–492).

Jak můžeme ovlivňovat paměť žáků?

Paměť je specifický druh vnitřní aktivity žáků, která zahrnuje proces zapamatování a prezentování znalostí. Dříve byla rozlišována podle délky, v jaké v ní byla podržena informace, na **krátkodobou** (pracovní, operační) a **dlouhodobou**⁴. Hříbková upozornila na zvláštnost krátkodobé paměti u prvňáka, která může kompenzovat některé úrovně myšlení (2005, s. 34).

Mareš uvádí nový přístup k rozlišení paměti, a to na **epizodickou a sémantickou**. Za **epizodickou označuje** paměť, „do níž se vstupují a ukládají se informace o epizodách, tedy událostech, které se odehrávají v jistém čase“. Takové informace žák vyhledává (vzpomíná na ně) na základě časových a prostorových souvislostí („To bylo tenkrát, když...“, „To bylo tam, kde...“). **Sémantická paměť** je nezbytná pro užívání jazyka, organizuje poznatky o slovech a jejich významech, souvztaznostech, pravidlech a vazbách. Jde především o informace faktického, věcného charakteru (první prezident Československé republiky byl...), poučky, definice apod. (Mareš, 2013, str. 98). Žák na prvním stupni základní školy postupuje od celkového globálního zpracování poznatků o světě kolem sebe (paměť epizodická, krátkodobá) k paměti sémantické, dlouhodobé, záměrné.

Proces zapamatování může být podporován různými efektivními strategiemi při sestavování učiva (Čáp, Mareš, 2001, s. 482). Susan Kovalík (1995) zdůrazňuje

⁴ Pro převod pamětních obsahů z krátkodobé paměti do paměti dlouhodobé je potřeba jejich verbalizace – překódování neverbálních podnětů, jako jsou čichové, vizuální, taktilní a jiné podněty, do jazykové podoby, tedy jejich slovní popsání. Všimněme si běžné tendence člověka slovně vyjadřovat, popisovat (tedy verbalizovat) takové vjemy, jako je např. vůně (hořká, sladká, po růžích), bolest (ostrá, tupá, pichlavá) a mnohé další.

bohatost způsobů, kterými je možné žáky s probíranou látkou seznámit. Čím více smyslů je při budování nové zkušenosti zapojeno, tím více částí mozku se aktivuje. To následně zvyšuje bohatost sítě nervových spojů (vznik synapsí), což vede ke kvalitnějšímu, trvalejšímu uložení nové zkušenosti do paměti. Tím se usnadňuje vybavení v pozdější době, neboť k takto vytvořené vzpomínce vede více cest, je asociována množstvím dalších, souvisejících vzpomínek. Kovalík proto doporučuje opírat se především o reálnou skutečnost, zážitek reálné situace, příp. prožívání modelově vytvořené situace (inscenace) a jen v minimální míře využívat ve výuce symbolů (slovo, písmeno, číslo). Učebnice a pracovní sešity by tak měly tvořit pouze doplněk, nikoli základní výukový prostředek. **Strategie strukturování a reorganizování textů**, jejímž příkladem může být vytváření pojmových sítí, map, schémat a grafů, najdeme rovněž u Čápa a Mareše (2001, s. 452–472):

- Strategie aktivování dosavadních znalostí, především opakování toho, co už víme z dřívějška (např. o písmenu nebo o čísle).
- Elaborační strategie, při kterých záměrně vyhledáváme vazby k dosavadním poznatkům (zájem o čtení u předškolních dětí).
- Strategie představování, které propojují slovní a obrazové zpracovávání učiva, jež rovněž usnadňuje zapamatování (např. při osvojování učiva o rostlině).
- Mnemotechnické strategie, při nichž lze proces zapamatování obohacovat zapojováním pohybu (např. chůze po kruhu při osvojování abecedy nebo číselných řad).
- Transformační strategie, tj. transformování učiva do říkanek a příběhů, které umožní pozitivní a radostné prožívání učení např. prostřednictvím pohádek, bajek a příběhů s emocionálním a morálním kontextem.

Znalosti individuálních rozdílů žáků v rozvoji paměti mohou pomoci učitelům správně ho vést při volbě konkrétních strategií zapamatování učiva. Mladší žáci se rádi věnují činnostem, v nichž mohou projevit vlastní vnímání a svou paměť. Například počty zvuků rádi vytleskávají rukama nebo vydupávají nohama,

vyprávějí a kreslí obsah pohádky, která je zaujala. Zkušenosti ukazují, že když v atmosféře psychické pohody zapojíme při výuce cizích jazyků v 1. ročníku pohybovou, emocionální a názornou paměť, jsou děti schopny zapamatovat si i celky básní, písní i konverzačních dialogů, a tím si vytváří citlivý základ při osvojování cizího jazyka.

Čáp a Mareš (2001, s. 482) uvádějí dva rozdílné způsoby **vybavování z paměti** u žáků:

Znovupoznání „je pasivnější jev, kdy žák není schopen si vědomě vybavit z paměti příslušnou znalost, ale jakmile se s ní znovu setká, pozná ji. Impulz zde přichází zvenku, mimo žáka.“ Příkladem jsou nabídnutá řešení odpovědí v didaktickém testu.

Znovuvybavení „je aktivnější děj – žák je schopen vědomě vyvolat ze své paměti příslušnou znalost i s jejím kontextem“. Impulz přichází od žáka samého, a dokáže tedy řešit úlohy, které vyžadují formulaci odpovědí, aplikaci znalostí. Jako příklad uveďme učivo o vyjmenovaných slovech a jejich významech pro pravopis českého jazyka.

Mareš dále rozřídil **čtyři skupiny vlivů**, které **komplikují procesy znovuvybavení** z paměti (Mareš, 2001, s. 482):

1. vlivy související se žákem: strach, úzkost, tréma, nekvalitní zapamatování, zvláštnosti motivace – snaha vyhnout se neúspěchu, zhoršený zdravotní stav;
2. vlivy související se situací výuky: časový nebo sociální nátlak, nestandardnost situace, hrozba vážných důsledků při selhání;
3. vlivy související s učitelem: způsob zkoušení preferující pouhé reprodukování učiva, netrpělivost, arogantnost, zesměšňování, nespravedlivé hodnocení;
4. vlivy související s přítomností dalších osob (hospitace, náslechy aj.).

Jak můžeme pozorovat a ovlivňovat dětské myšlení?

Žákovské myšlení můžeme pozorovat v dětské interpretaci světa, v žákově pojetí učiva, jak se jí zabývají Mareš a Ouhrabka (in Čáp, Mareš, 2001, s. 413, Doulík, Škoda, 2008). Pomohou nám pochopit přechody od raně dětského vnímání světa k myšlení o světě u žáků v primárním vzdělávání. Také Skalková (2007) vyjádřila přesvědčení, že poznávání myšlenkových procesů žáků je prostředkem ke zvyšování účinnosti výuky.

Na začátku školní docházky dítě poznává univerzum jako svůj svět a jevy v okolí si vysvětluje často velmi specificky. Rozvoj dětského myšlení se snaží už po téměř století vysvětlovat vývojová a pedagogická psychologie. V teorii najdeme rozbor J. Piageta, L. S. Vygotského, J. Brunera, D. P. Ausubela a F. J. Dochyho (Čáp, Mareš, 2001, s. 411–415). **Dětské interpretace světa a jevů** v něm, dětské naivní teorie a koncepce jsou pro rozpoznání charakteristik žáka velmi důležité, mají totiž **složku poznávací** (kognitivní porozumění jevu), **afektivní** (vztah k jevu, jeho prožívání a hodnocení) a **konativní**, tzv. snahovou (co s tím já mohu udělat, co s tím dělají ostatní děti, co dospělí). Například v učivu o vodě můžeme sledovat, zda žáci rozlišují skupenství vody (kognitivní složka) nebo se vyjadřují k čistotě vody a její ochraně (afektivní složka) či plánují, jak budou sami s vodou šetřit (konativní složka).

Pro porozumění rozvoji žákovského myšlení je potřebné se zorientovat v některých dílčích pojmech, které souvisí s žákovským pojetím učiva. Jde především o vztah stylu učení a kognitivního stylu v učební činnosti žáků.

Mareš (1998, s. 50) vymezuje **kognitivní styly** jako „charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se“. Vypovídají o individuálních rozdílech ve způsobech, jimiž lidé organizují a řídí své zpracování informací i zkušeností. Kognitivní styl je „nejpodstatnější komponentou stylu učení, který zahrnuje širší charakteristiku žákovského učení jako celku“ (Mareš, 1998, s. 55).

Styl učení je komplexní procesuální dispozicí žáka, která zahrnuje paměťové, rozumové, motivační i autoregulační předpoklady. Jedinci se např. mohou lišit tím, že na základě rozdílných rozumových schopností různě člení učivo, jinak si ho rozvrhují k zapamatování (od aktivního porozumění smyslu a pochopení argumentů až po pasivní mechanické zapamatování několika bodů), projevují různou míru pílě, zaujatosti, soustředěnosti a vytrvalosti v učení a různé emocionální postoje k obsahu poznávaného (od sympatií až po krajní antipatii). Styl učení si zpravidla neuvědomujeme, přestože má charakter **metastrategie**, tj. „sdržuje svébytné učební strategie, taktiky a učební operace“ (Mareš, 1998, s. 75–76).

Mareš doporučuje styly učení diagnostikovat a zjišťovat jejich autentickou podobu (Mareš, 1998 s. 77–204). Styly učení doporučuje ovlivňovat tak, aby byla podporována **autoregulace učení žáků**. Mareš cituje Banduru: „Kognitivní aspekty autoregulovaného učení se nedají odtrhávat od aspektů motivačních a od aspektů „jáství“, zejména těch, kdy člověk reaguje sám na sebe.“ (s. 194). Někteří autoři (např. Kuhl, Kraska in Mareš, 1998, s. 184) uvádějí, že pro získávání autoregulačních strategií učení je citlivý věk mezi 6. – 12. rokem.

Další charakteristikou žákovského myšlení je **kauzální atribuce**. Jde o výsledek hledání příčiny úspěchu a neúspěchů vlastního jednání a učení (Průcha a kol., 2009, s. 122). Podle tendencí v přisuzování příčin u žáků můžeme pro ně volit strategie zpětné vazby, které jim pomůžou, jak nalézt cesty ke školní úspěšnosti. Dětské představy světa se mísí s kognitivním stylem a stylem učení žáků. To vše se promítá do prekonceptů při osvojování učiva.

Proč potřebujeme rozumět jazykovému kódu žáků?

Učitel by měl ve výuce (především na začátku školní docházky) dávat žákům dostatek příležitostí k souvislému mluvnímu projevu, aby se u nich postupně rozvíjel jejich **jazykový kód**. Zde poukážeme na vztah ke školní gramotnosti a čtenářství. Helus (1982, s. 159) charakterizuje jazykový kód následovně: „Pro rozvinutý (elaborovaný) jazykový kód je především charakteristický vztah k jazyku

jakožto k přirozenému živlu mentální činnosti. Jedinec dospívá k hluboké životní zkušenosti, že řeč, rozhovor apod. jsou radostným spontánním projevem. Že převedení problému na řečovou rovinu je úspěšným předpokladem jeho úspěšného zvládnutí. Že řeč (včetně svých zkrácených forem v procesu myšlení) je sférou poutavých, přitažlivých dobrodružství. Tento vztah k řeči výrazně motivuje k vynalézavým, aktivním formám používání řeči a tím se řeč vyvíjí ve skutečně mimořádný prostředek mentální výkonnosti jedince." Schází-li žákům tato zkušenost s řečí z období předškolního věku, jejich verbální komunikace s učitelem může být neobratná, toporná a nepřesná. Učitel potřebuje umět dobře rozlišit počáteční jazykové problémy žáků, protože osvojování jazykových kompetencí patří k základnímu vybavení žáků v primárním vzdělávání.

Náročné úkoly čekají žáky při osvojování elementárního psaní a čtení. Pražská skupina školní etnografie je souhrnně nazývá **gramotností** (2005, s. 330) a podrobuje ji rozsáhlému výzkumu. Tento výzkum přináší řadu nových podnětů pro edukaci, protože sleduje široký kontext pronikání žáků do čtenářské dovednosti, které sleduje v souvislosti s jejich kognitivním rozvojem. **Čtenářství** je jednou z cest, která pomáhá obohacovat jazykovou vybavenost žáků (viz Viktorová, 2005, s. 462–468). Jinou cestou může být **psaní žákovských textů** (viz Viktorová, s. 434–461). Autorka uvádí, že „děti mnohdy píší lépe na volné téma nežli v případě práce s nevlastním textem.“ Hovoří také o identitních aspektech psaní: „Děti, právě proto, že se vyvíjejí, musí s identitou pracovat velmi aktivně. A psaní jim v tom může pomáhat“ (s. 453). Dále byl ve výzkumu zachycen podrobný **rozvoj myšlení žáků** (verbální, abstraktně-vizuální, kvantitativní – Hříbková, 2005, s. 236–268).

Kvalitní **procesy kognitivního a autoregulovaného učení žáků** ve výuce bychom měli vždy vidět v souvislosti s emocionální, volní a motivační dimenzí žákova rozvoje, jak to vyplynulo z předchozího rozboru. Těmto aspektům se budeme věnovat samostatně, protože přispívají k osobnostnímu rozvoji žáků.

2.2 Jaké jsou možnosti emocionálního rozvoje žáků?

Osobitý způsob prožívání a zpracovávání emocí je jistě součástí naší celkové lidské gramotnosti, které zatím nebyla ve školním vzdělávání věnována stejná pozornost jako gramotnosti v kognitivní oblasti. I z těchto důvodů se začala rozvíjet tzv. prožitková pedagogika, která se zaměřuje v první řadě na rozvoj emocí žáků. Emoce jsou hlavním klíčem k rozvoji žáků v ostatních oblastech.

Emocionalitou rozumíme citlivost vůči situacím, které vzbuzují emoce. **Emoce**, tedy city, představují spíše mimovolně vznikající, bezprostředně zažívané prožitky, které mají vztah k vlastnímu JÁ. **Emoční gramotnost** je charakterizována jako soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce rozpoznávat, regulovat a využívat ke svému prospěchu. Tvoří základ emocionální odolnosti žáků. Umožňuje jim zvládat zátěže a dosahovat osobní integrity (Stuchlíková, 2007). Relativní citová stabilita žáků na začátku školní docházky, projevující se především velkou sympatií k učiteli, respektem k jeho autoritě, která je ze začátku přijímána bez výhrad, se však v průběhu školní docházky mění. Souvisí to s proměnami složité emocionálně motivační stránky žáka, která se promítá i do výuky. V té době si žáci sami začínají jasněji uvědomovat, které charakteristiky učitele podporují jejich motivaci a kázeň, jak to zjistil Bendl (2001, s. 175). Z odpovědí 895 žáků vyplynulo následující pořadí požadavků na kvality učitele, které pomáhají udržení kázně: přísnost, láska, schopnost zajímavě učit, humor, sebevědomí, autorita, spravedlivost. Schopnost udržet kázeň se jako samostatný požadavek umístila až na devátém místě.

Často se setkáváme i s pojmem **emoční inteligence** (Goleman, 1997; Sapiro, 1998). Mareš je přesvědčen, že autoři jsou si vědomi, že jde vlastně o charakter osobnosti (Čáp, Mareš, s. 165). Cituje nález Janoff-Baumanové (2007, s. 17), v němž je dětmi předpokládaný svět charakterizován následovně: „... je v podstatě příjemný, vcelku bezpečný, dá se v něm vyznat, lze ho předvídat“. Lievegoed však upozorňuje na postupnou změnu v prožívání světa: „Stabilní citový vývoj v dobrých podmínkách se mění v 9 – 10 letech. Nastává krize, která

souvisí s tím, že dítě prožívá samo sebe vzhledem k zevnímu světu, který už není tak krásný, poddajný a moudrý, jak jej tvořila fantazie." (1992, s. 75). Jak pomáhat dětem se sebeporozuměním v této krizi, vysvětluje Köepke (1998). Doporučuje, abychom období zvýšené kritičnosti žáků viděli ve spojitosti s novou kvalitou probouzení dětského jáství. K dětské „metamorfóze citění“ sama sebe a vlastní identity bychom měli přistupovat s porozuměním. Žáci jsou kritičtí, což se promítá i v jejich chování k učiteli. Ten pro ně získává novou autoritu tím, že „zná a umí“, že jim rozumí, respektuje rozdílné **emocionální zabarvení žákovských temperamentů** (tj. cholerickou výbušnost, melancholickou zasněnost, flegmatickou ležérnost i sangvinickou roztěkanost a podobně) a adekvátně na ně reaguje (viz také Leber, 2007, s. 9–34).

Máme-li vyučovat efektivně, je třeba využívat poznatků o **vlivu emocí na poznávací a motivační sféru** rozvoje osobnosti dítěte. Výsledky mnohých výzkumů shrnuje Mareš (2013) ve výstižné konstatování, že negativní emoce obvykle zužují „akční repertoár“ myšlení. V průběhu evoluce se ukázalo jako efektivní, pokud byl jedinec v situaci ohrožení schopen velmi rychle reagovat. To ovšem znamená méně důkladné zvažování možností a povrchnější poznávání situace bez proniknutí do jejích hlubších vztahů a souvislostí. Situace působící negativně (představující určitý stav ohrožení) tedy nutí k pohotové, často však neuvážené reakci. Dítě se v situaci, která je pro ně nepříjemná, nezabývá souvisejícími detaily, snaží se situaci (látce, tématu, problému) porozumět pouze povrchně a z negativně působící situace (učení) rychle uniknout. Stuchlíková (2007) je přesvědčena, že by to mělo změnit běžnou praxi učení ve školách. **Radost z učení** jako jedna z dominantních pozitivních emocí byla pozorována i experimentálně jako podmínka, která povzbuzuje učení a zvyšuje výkon žáků. Tento pozitivní afekt zlepšuje chápání komplexních situací, rozšiřuje rozsah pozornosti a asociací. Pomocí bohaté představivosti žáci rozvíjí asociativní struktury paměti. Dále se zvyšuje jejich kreativita a posilováno je paralelní celostní zpracovávání informací, které žákům umožňuje vidět souvislosti. To všechno jsou dosti silné argumenty pro to, aby školní praxe vypadala jinak, než je dnes běžné.

Zajímavé je výzkumné zjištění, které potvrdilo propojenost změn učení s pozitivními změnami v **afektivní oblasti**. Výcvik v učebních dovednostech byl cennější a výrazněji se projevil ve snížení žákovské úzkosti při učení. Mareš (1998, s. 159) upozorňuje, že změny v učebních dovednostech mohou nastat teprve tehdy, až je žák po afektivní stránce příznivěji vyladěn.

Významnou hodnotu pro výuku představuje **empatie** chápáná jako schopnost vcítění do druhého člověka, jako emoční spoluprožívání (Čáp, Mareš, 2001, s. 343) nebo také soucítění (Křivohlavý, 2006, s. 160). Nejde tedy o „pocity o druhém“, ale o zažívání „pocitu druhého“, prožívání jeho emocí a chápání jeho pohledů na určitou situaci (Slaměník, 2011). Empatie učiteli velmi pomáhá při porozumění žákům i výukovým situacím. Lze identifikovat čtyři fáze **empatického porozumění**: setkání, vnitřní vnímání, stažení se a čtení ozvěny (Rogers, Freiberg, 1998, s. 184, Zuzák, 1998, s. 9 – 10).

1. Setkání: V této první fázi se spojuje naše nitro s nitrem druhého člověka. Předpokladem je skutečný zájem prostý zvědavosti, úmyslu někoho ovládat a toužit po výhodách. Znamená to rozšířit hranice vlastní osobnosti a zahrnout do ní druhého člověka, který se na okamžik stane jakoby naší součástí.
2. Vnitřní vnímání: Jedna naše část se na okamžik spojuje s nitrem druhého člověka. Tímto způsobem můžeme vnímat něco z jeho vnitřní bytosti.
3. Stažení: Poté, co jsme vnímali vnitřní bytost druhého člověka, se stahujeme zpět do sebe. Tímto znovusjednocením v nás vzniká ozvěna; vnímaná bytost v nás doznívá.
4. Čtení ozvěny: Celý uvedený proces se v nás odehrává většinou polovědomě. Nyní je naší úlohou, abychom jej vyzvedli do vědomí. Úsilí číst onu vzniklou ozvěnu plodí obrazy a podněcuje nás k přemýšlení o druhé bytosti. Tato čtvrtá fáze může vyžadovat delší čas.

Stuchlíková (2007) se zabývala i otázkou, jaký je **vliv negativních emocí na prožívání učebních činností žáků**. Někteří zkušení vyučující tvrdí, že právě negativní emoce a strach mohou posilovat učení a zapamatování. Autorka

upozornila, že biologicky jsme skutečně nastaveni tak, že informace související s ohrožením se učíme velmi rychle. Druhou stránkou problému však je, že pokud setrváváme v dlouhodobějším ohrožení, začíná stresová reakce (dlouhodobá rezistence), která ovlivňuje další učení novým informacím ovlivňovat negativně. Negativní emoce při učení nemohou zdaleka poskytnout takovou výhodu jako emoce pozitivní. Ještě složitější jsou prožitky dětských nemocí a psychických traumat s tím spojených (Mareš a kol., 2007). Autor se zamyslel nad otázkou, co je kritériem závažnosti traumatu u dítěte. Jde o události, které jsou „zemětřesením v jeho dosavadním světě“, o události šokující, které se z pohledu jedince, jenž zpravidla nemůže za to, co se stalo, nedají ovlivnit; hrozí fyzická nebo psychická újma; okolnosti událostí nejsou běžné, nastupují dlouhodobé a nevratné problémy; následuje zranitelnější etapa vývoje (Mareš, 2007, s. 11, modifikace podle Calhoun a Tedeschi, 1999). Autoři upozorňují na závažné změny ve vnímání a prožívání vlastního já a jeho důsledky pro změnu identity.

2.3 Jaké jsou možnosti motivačně-volního (konativního) rozvoje žáků?

Motivačně volní sféru žákovy osobnosti můžeme sledovat všude tam, kde se obrací k okolnímu světu, ke svému prostředí sociálnímu (k učiteli a hlavně ke spolužákům) i materiálnímu (prostředí školy a třídy). Také volní jednání vnitřně hluboce souvisí s rozumovým a citovým vývojem. Především rozvoj sociálních potřeb a motivů vyúsťuje v žákovu „já chci“. Svým chtěním se obrací do sociální oblasti, která na něj zpětně reaguje. Motivačně-volní rozměr rozvoje žáků je určován celkovou zaměřeností osobnosti (viz také Smékal, 2002, s. 231–262). Klíčovým pojmem v této oblasti je **motiv**. „V současné psychologii se motivy nejčastěji označují termínem potřeba“ (Smékal, 2002, s. 232). Podle Čápa a Mareše (2001, s. 146) vyjadřuje pojem potřeba „...jak aktivizaci, energizující moment v motivaci, tak směřování motivace“.

Jak se potřeby dětí vztahují k motivaci ve výuce a jak v ní zacházet s poznávacími potřebami žáků?

V odborné literatuře můžeme najít různé klasifikace potřeb, které určují diferenciaci ve směřování motivace ve výuce (viz Maslowova hierarchie potřeb in Petty, 1996, s. 51, Smékal, 2002, s. 238–249). Učitel může při výuce působit na komplexnější motivačně volní struktury, především na **poznávací, výkonovou a sociální motivaci** (viz Pavelková, 2002, s. 23–41).

Předpokladem toho, aby byla využita poznávací motivace žáků ve vyučování, je vyčlenění základních potřeb, které mají primární význam při motivování učebních činností. Z tohoto hlediska se doporučuje třídit poznávací potřeby podle charakteru činnosti, kterou aktivizují a již jsou zároveň uspokojovány (zpevňovány). Jde především o potřebu **smysluplného receptivního poznání** (potřebu získávat nové poznatky). Je-li vzbuzena, projevuje se úsilím o získání nových informací a snahou o jejich uspořádání a zachování a dále potřebou identifikovat a řešit problémy.

Mezi základní znaky situací (úloh), které aktualizují poznávací potřeby, patří především: novost, překvapivost, problémovost zadání, které neočekává jednoznačnou odpověď, neobvyklost, vyvolání pochybnosti (rozporuplnost), záhadnost, možnost experimentovat. Poznávací motivaci žáků výrazně napomáhá, když učitel sám jasně vyjádří, že objevil význam a smysl sdělovaného učiva, že má o ně osobní zájem.

Jak zacházet s výkonovými potřebami žáků ve výuce?

Základ výkonové motivace tvoří dvě na sobě nezávislé potřeby – **potřeba úspěšného výkonu** a **potřeba vyhnout se neúspěchu**, které jsou aktualizovány v každé situaci vyžadující výkonové chování. Pro učitele je základní otázkou, jak posílit převahu potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu. První jmenovaná potřeba se projevuje **přiměřenou aspirační úrovní žáků**

(očekáváním budoucího úspěšného výkonu, jehož náročnost se odvíjí od předchozí zkušenosti) a adekvátním výkonovým chováním. Druhá uvedená potřeba se naopak projevuje **neadekvátní aspirační úrovní**, obavou z neúspěšného výkonu a projevy úzkosti ve zkuškových situacích. Pro učitele na prvním stupni základní školy je velmi důležité rozpoznávat obě skupiny výkonových potřeb, s nimiž děti přichází už z rodiny.

Vývoj výkonových potřeb záleží především na přiměřenosti nároků rodičů v situacích, kdy děti jsou schopny provádět nějakou cílově zaměřenou činnost. Potřeba vyhnout se neúspěšnému výkonu se může vyvinout, jsou-li nároky na možnosti dítěte nepřiměřené, přetěžující nebo nedoceňující. Už při zápisu do školy lze někdy pozorovat, jak k situaci, kdy mají kreslit nebo něco předvést, žáci přistupují s výroky „to já neudělám“, „to já neumím“ apod. Včasné odhalení tendencí vyhnout se neúspěchu, úzkosti žáků z učebních činností, očekávání budoucích výkonů spojených se selháním a obavami, může učiteli včas signalizovat, že má hledat strategie, které by jeho svěřence emocionálně povzbuzovaly. Učitel může **situace, jež dávají příležitost prožívání úspěchu⁵ ve výuce, tvořit záměrně** a naladit tak žáka k pozitivnímu očekávání výsledků v budoucích učebních činnostech. Také M. Vágnerová (1997) upozornila na vztah výkonu jako výsledku učení a vlastní hodnoty a identity dítěte v mladším školním věku. Škola na jedné straně určuje dynamiku vývoje školáka nabídkou určité perspektivy, a na druhé formuluje požadavky, které jsou s jejím dosažením spojeny. V roli žáka jde zejména o výsledky učení, tj. o úspěšný výkon, který sleduje nejen tradiční výuka, ale rovněž výuka inovovaná, již jde ovšem především o ocenění výkonu, kterým si dítě potvrzuje svou vlastní hodnotu.

⁵ Na tomto místě je třeba upozornit na dva rozdílné pojmy: úspěšnou činnost a prožitek úspěchu. Dosažení aspirovaného výkonu (zvládnutí úkolu, vyřešení matematické úlohy) nemusí nutně vést k prožitku úspěchu. Ten se bude odvíjet především od toho, jak dítě úlohu vnímá z hlediska náročnosti a jakou šanci na její zvládnutí si připouští vzhledem ke svým aktuálním schopnostem a dovednostem. Zjednodušeně řečeno: aby žák prožíval úspěch, je potřeba, aby byl úspěšný v činnosti, kterou vnímá jako výzvu (není příliš snadná), zároveň však nesmí překračovat aktuální možnosti žáka (Hrabal & Pavelková, 2010; 2011).

Považujeme za nutné zmínit vedle základních složek výkonové motivace – potřeby dosahovat úspěchu a potřeby vyhnout se neúspěchu – také poněkud specifickou **potřebu vyhnout se úspěchu**. Ta se zřídka začíná objevovat před nástupem dítěte na základní školu, zato školní prostředí může tuto potřebu za určitých podmínek aktualizovat. Jde především o situace, ve kterých úspěšný výkon bude pro žáka představovat jisté ohrožení. Žák s dobrým až vynikajícím prospěchem může být ve třídě terčem posměchu a označován za „šprta“. Ze strany ostatních žáků, kteří snižují, bagatelizují jeho úspěchy, jde vlastně o obranu vlastní osobní hodnoty, neboť nejen děti, ale i dospělý se obtížně vypořádávají s vlastním selháním. Zesměšňováním, dehonestací úspěšného dítěte se tak méně úspěšní žáci mohou vyrovnávat s vlastní nedostatečností. Tento fakt však nijak nesnižuje bolestné prožívání této situace úspěšným žákem. Proto se přirozeně snaží podobným situacím do budoucna vyhýbat. Jako prostředek zvolí právě vyhnout se úspěchu.

Děti v primárním vzdělávání nejsou schopné diferencovat výkon a jeho hodnocení. Ve školní výuce se mohou naučit odlišovat výkon a jeho hodnocení. Charakter zkušenosti s hodnocením bude určovat i obecnější základ sebehodnocení žáků a životní strategie, které z něho vyplývají. Z hlediska dlouhodobé perspektivy pak většinou ovlivní i **vývoj žákovy identity**. Hodnota školního výkonu má zejména v začátcích školní docházky vztahový charakter. Děti se učí, aby byly oceněny a jako takové akceptovány nějakou subjektivně důležitou osobou. „Subjektivní význam školního výkonu je dán i jeho obecnou sociální hodnotou, platnou v rodině. Jestliže je nízká, nebude mít pro identitu dítěte větší význam.“ (Vágnerová, 1997, s. 27). Výkonová motivace vnitřně podmiňuje **aspirační úroveň jedince** (tj. očekávání úrovně vlastního učebního výkonu do budoucna) a je nutné jí věnovat pozornost, protože souvisí s rozvojem zdravého a realistického **sebehodnocení** – výkonové potřeby jsou propojeny s JÁ učícího se subjektu. Pro kultivaci pozitivní výkonové motivace je také důležité, aby byly rozvíjeny sociální potřeby dítěte. Učitel by měl proto podporovat kooperativní činnosti na úkor kompetitivních.

Výkonová motivace souvisí s vizí cílového stavu (tj. nějakého záměru – viz Smékal, 2002, s. 235), který sledují sami žáci, tedy s vnitřní motivací. V teorii byla rozlišena dvě pojetí učební motivace, užší a širší. **Užší pojetí učební motivace** je chápáno jako připravenost jedince věnovat se určitým osobním aktivitám, v nichž je rozhodující, že existuje **jasná vize cílového stavu**, která řídí žákovu učení a jednání. Žák chce např. získat vhled do problému, lépe rozumět učivu, objevit souvislosti, a proto je určitým způsobem aktivní. Uvedený motivovaný typ učebních činností autoři označují jako **autoregulované učení**, k němuž se ještě vrátíme v podkapitole o rozvoji JÁSTVÍ u žáka.

Učební motivace v širším pojetí je chápána jako připravenost k bohatému spektru činností, **aniž má žák před sebou jasnou vizi cílového stavu**. Jestliže učitelé podněcují žáky k učebním činnostem, aniž jim sdělí pravý účel těchto aktivit, nevyužívají motivačních hodnot výukových cílů. Uchopení smyslu učebních činností je skutečně nenahraditelnou hodnotou. Především u žáků mladšího a středního školního věku může být výuka koncipována jako zábavná, hravá a tak, aby při ní panovala příjemná atmosféra. Význam takového způsobu učení je bezesporu pro posilování učební výkonové motivace významný.

Postupně však musíme spolu s žáky objevovat hodnotu práce s vlastním cílem učení a vytvářet kompetence pro formulaci autoregulativních zdatností i ve smyslu práce s učebním cílem. Budeme se zabývat **facilitací**, tj. **usnadňováním učebních činností žáků formulací učebních cílů v jazyce žáků**.

Pro žáky mladšího a středního školního věku má učební výkonová motivace dále vztah k **perspektivní orientaci učebních činností**. Učiteli pomůže, zaměří-li se na žáky právě pod jejím zorným úhlem. Úcta k žákům a důvěra k hnacím silám, které jim dovolují zkvalitnit vlastní osobnost, rozvíjet schopnosti, zvětšovat rozsah učebních možností, posilovat samostatnost, odpovědnost, zvyšovat úroveň dovedností apod., jim může pomoci překonat toto složité období, v němž se stále ještě orientují na krátkodobé cíle. Jak uvidíme v kapitole o výsledcích výuky, hodnocení učebního výkonu známkou bohužel posiluje právě krátkodobou orientaci na činnost. Při rozvíjení dlouhodobé orientace nám pomáhá spíše slovní

hodnocení, protože na rozdíl od známky může odkazovat k budoucnosti, vyjadřuje očekávání budoucího školního výkonu (viz také Košťálová a kol., 2008).

Dlouhodobou orientaci na činnost i radost z učení posiluje také **pochopení smyslu vlastního učení** pro budoucí kvalitu života, a je proto také silnou motivací.

Z pohledu výkonové motivace je velmi důležité, zda a jakým způsobem jsou **školním úspěchům a neúspěchům** přisuzovány jejich příčiny (**kauzální atribuce**).

Pro školní prostředí mohou být užitečné myšlenky H. H. Kelleyho (in Výrost, Slaměník, 2008). Ten ve své kovariační teorii atribuce zmiňuje tři základní kritéria, která jedinec zohledňuje při přisuzování příčin chování druhých lidí. Pro ilustraci si uveďme modelovou situaci: Učitel na konkrétního žáka v určité situaci zvýšil hlas. V čem (nebo v kom) vidí žák příčinu učitelova chování? Intuitivně zohlední tři základní kritéria:

- distinktivnost (chová se tak učitel pouze ke mně, nebo i k ostatním žákům?),
- konsenzus (chová se tak ke mně pouze tento učitel, nebo i ostatní učitelé, vychovatelé, příp. i další žáci?),
- konzistence (zachoval se tak učitel pouze nyní, nebo je to jeho obvyklé chování?).

Na základě kombinace uvedených kritérií žák spatřuje příčiny učitelova chování v osobě učitele (je prostě takový), v aktuální situaci (situace vyprovokovala učitele k této reakci), nebo v sobě samém (žák samotný, jeho chování, charakteristiky jsou příčinou učitelova zvýšení hlasu). Možné kombinace kritérií a z nich odvozené atribuce ukazuje tabulka 2.

Výzkumy potvrzují, že tímto přisuzováním může být ovlivněno **žákovo očekávání učebního výkonu** do budoucna. Považuje-li žák za příčinu svého úspěchu šťastnou náhodu (**nestabilní příčina**), bude pravděpodobně očekávat, že v budoucnu už nemusí mít takové štěstí, a že tedy přijde i neúspěch. Motivační povzbuzení do dalších výkonů bude patrně nízké. Připisuje-li ovšem své úspěchy **stabilním příčinám** (např. schopnostem), výsledkem je vysoké očekávání budoucího úspěchu. Je-li neúspěch připisován nestabilním příčinám (nedostatků

úsilí), lze předpokládat, že úsilí lze zvýšit a žák i po neúspěchu může být motivován k další práci. Je-li neúspěch přisuzován nedostatku schopností (stabilní příčina), má to za následek nízké očekávání budoucího úsilí a malou motivovanost k další práci (Pavelková, 2002, s. 45).

*Tabulka 2 Informační vzory pro tři typy akuzálních atribucí podle H. H. Kelleyho
(upraveno podle Výrost, Slaměník, 2008)*

ATRIBUCE	INFORMAČNÍ VZOR		
	Konsenzualita <i>Chová se tak pouze tento učitel?</i>	Distinktivnost <i>Chová se tak učitel pouze k tomuto žákovi?</i>	Konzistence <i>Je toto chování u tohoto učitele běžné?</i>
Podnět (žák)	vysoká	vysoká	vysoká
Aktér (učitel)	nízká	nízká	vysoká
Okolnosti (situace)	nízká	vysoká	vysoká

Kolář a Vališová (2009, s. 171) uvádějí **inventář volných vlastností**, které mohou žáci ve výuce uplatňovat. Jsou to např. iniciativa a ochota při iniciaci činnosti; nezávislost, předvídavost, opatrnost při plánování; samostatnost, důkladnost při přípravě podmínek; sebeovládání a akceschopnost při organizaci a sebeorganizaci; odolnost, uměřenost a podnikavost při styku s prostředím. Dále autoři zařazují volní vlastnosti jako uvědomělost, zásadovost, cílevědomost, snaživost, energičnost, pečlivost, vytrvalost, pružnost, odpovědnost a sebekritičnost. Pro dnešek zdůrazňují především význam sebeovládání žáků, které budou žáci potřebovat více než dřív. Pro učitele se zde otevírá řada otázek, např. jak pomáhat žákům na cestě k sebeovládání ve volných aktivitách ve výuce.

3 JAKÉ OTÁZKY O SOCIÁLNÍM ROZVOJI ŽÁKŮ MŮŽEME DISKUTOVAT S UČITELI?

Jde o velmi širokou oblast rozvoje dětí. V našem textu si však budeme všimnout blíže jen vybraných charakteristik, které se týkají také výuky.

3.1 Jaké jsou možnosti sociálního rozvoje žáků?

Vstup do školy přináší pro dítě sociálně podmíněnou změnu způsobu života a stimuluje ho specifickým způsobem. Nedostatek základní kulturní a sociální zkušenosti žáků nebo její odlišnost, která může vést k selhání různého typu, je označován jako „**socio-kulturní hendikep**“ (viz Vágnerová, 1997, s. 17). Učitel musí umět rozpoznávat předpoklady pro úspěšnou adaptaci žáků na školní podmínky rozvoje. Mezi socializační předpoklady patří: adaptace na **přijetí autority učitele, řeč a řečová komunikace dětí a orientace v hodnotovém systému a normách chování** (Vágnerová, 1997, s. 19–22). Kulturní a etnické souvislosti zjišťování kvality života popsal Mareš (2008, s. 11–28) a upozornil na problémy rozdílných etnických skupin – učitelé se totiž stále častěji setkávají s žáky s různých minorit. Minoritou (menšinou) rozumíme sociální skupinu, která se odlišuje od majority např. barvou pleti, jazykem, kulturou, náboženstvím nebo jinými výraznými vlastnostmi. Úkolem učitele je podílet se na **akulturaci** žáků ve výuce: „Akulturace je proces, v němž se minorita učí hodnotám a standardům chování jiné kulturní skupiny tak, aby v prostředí dominantní kultury fungovala dobře, příjemně bez konfliktů anebo – v případě přistěhovalců a uprchlíků – fungovala dobře v hostitelské kultuře. Minorita si však ponechává své vlastní hodnoty a zvyklosti.“ (Mareš, 2008, s. 14). Sociální adaptace žáků z minorit probíhá jiným způsobem a vyžaduje od učitele velkou tvořivost a fantazii.

V socializačním procesu v rámci školy však nejde pouze o multikulturnost prostředí. Aktuální otázkou je integrace žáků s různými speciálními vzdělávacími

potřebami. Vedle již zmíněných žáků přicházejících z kulturně odlišného prostředí (národnost, jazyk, tradice, víra) se učitelé ve třídách setkávají také s dětmi s nejrůznějšími zdravotními oslabeními a postiženími (tělesné, smyslové, ale i lehčí formy mentálního postižení). To vše staví učitele do nové role, kterou Štětovská (2015) výstižně označuje termínem **socializátor**.

3.2 Jak žáci prožívají sociální klima školní třídy a školy?

Od 1. ročníku základní školy děti získávají zkušenost se sociálním klimatem, které se vytváří ve společné školní třídě. Prožívají ho jako subjektivně příznivé, nebo nepříznivé, tj. jako **spokojenost**, nebo **nespokojenost**, **spolupráci**, nebo **třenice**. Prožitek je obsahově spojen i s tím, jak obtížné je pro ně vlastní učení. **Klima školní třídy** je **dlouhodobou** charakteristikou sociálního soužití učitelů a žáků ve třídě, typickou po dobu měsíců, případně i let. Na 1. stupni základní školy může být toto klima poměrně stabilizované, zejména když učitel vede třídu po dobu všech pěti let a složení žáků se příliš nemění. **Atmosféra školní třídy** je naopak jevem **krátkodobým**, situačně podmíněným, měnícím se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny, zvláště když dojde k nečekaným událostem.

V posledních letech roste i zájem o **sociální klima školy**. Význam tohoto tématu zdůrazňuje Mareš (Čáp, Mareš, 2001, s. 595–596): „Výzkumníci, učitelé i rodiče si totiž začínají uvědomovat, že žák nežije jen mikroklimatem své třídy, ale tráví svůj život v konkrétní škole a učí se v ní **skrytému kurikulu**. Své sociální zážitky a životní zkušenosti ze styku s učiteli, vedením školy, spolužáky (stejně starými, staršími i mladšími) si fixuje a odnáší do života. Škola, která dokáže navodit příznivé sociální klima, udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti, zatímco škola, která se vyznačuje ohrožujícím sociálním klimatem, může žákovu osobnost vážně poznamenat.“ To vyžaduje vědomou tvorbu nové **kultury školy** uvnitř i ve vztahu k okolí (viz podrobně Pol, 2007). Kultura školy je širší pojem a zachycuje celkovou charakteristiku prostředí školní edukace (Čáp, Mareš, 2001, 581). Je důležitou determinantou kvality života dětí a tvoří významný sociální kontext výuky, dnes i s řadou etnických souvislostí a sociálním klimatem školy (viz Mareš, 2008, s. 11–

28, Grecmanová, 2008). Učitel si může sám změřit vybrané kvality klimatu školní třídy, kterou začíná vyučovat. Lašek (2001) adaptoval zahraniční standardizovaný dotazník, který slouží k měření kvality spolupráce, spokojenosti, třenic, prožívání obtížnosti učení a soudržnosti žáků v konkrétní třídě nebo škole. Učitel může použít také dotazníky pro rodiče a učitele (Grecmanová, 2008, s. 151–185). Na základě zjištěných výsledků lze ovlivňovat klima školní třídy a výuky.

3.3 Jak žáci prožívají a zvládají zátěže ve školních interakcích?

Tým Havlínové se zabýval problematikou **zátěže žáků ve školních interakcích** a popsal zdroje, které mohou být důsledkem toho, že učitel nezvládl situaci výuky. Projevit se to může v následujících oblastech: učební činnost žáka, jeho sociální role, mezilidské vztahy ve škole, potřeba osobnostního rozvoje a životní cíle žáka, žákova rodina ve vztahu se školou, škola jako společenská instituce a ředitelé/učitelé jako její představitelé před žáky, rodiči a veřejností (Havlínová a kol., 1998, s. 71–72). V řadě výzkumů v posledním desetiletí bylo zjištěno, že dostane-li se žák do zátěžové situace, hodnotí dva momenty:

1. vlastní zátěž (její předpokládanou velikost, náročnost, nebezpečnost);
2. sebe sama (své schopnosti a možnosti zátěžovou situaci zvládnout).

Podle Mareše (2002 s. 24) označují žáci sami za zátěžové tyto situace:

- nespravedlivé hodnocení ze strany učitele či spolužáků,
- obdržení špatné známky,
- požadavek, aby veřejně vystupovali před ostatními,
- výsměch učitele či spolužáků,
- nutnost řešit problémy přesahující jejich možnosti,
- úkoly s nepřiměřeně krátkým časovým limitem,
- situace s nejasnými, nebo stále se měnícími pravidly,
- nutnost provést činnost, kterou žák plně neovládá (výkony v tělesné, výtvarné, hudební aj. výchově),

- šikanování ze strany spolužáků.

Čeho bychom si tedy měli všimnout u žáků v situaci, kdy se snaží se zátěžovou situací vyrovnávat? Mareš (2002) na základě dosavadních výzkumů vymezil tři velké okruhy problémů, které je třeba v sociálním kontextu žákovského zvládnutí zátěžových situací řešit:

- způsob, jakým žák **interpretuje** kontext zátěžové situace i sebe sama, jak vnímá a hodnotí sociální prostředí, jaké je jeho sebepojetí a sebehodnocení, jak vnímá svou osobní zdatnost, v čem hledá příčiny úspěchů a neúspěchů, co ho motivuje a demotivuje,
- **reálné jednání** žáků v zátěžové situaci, jehož pozorování umožní pochopit, proč žák použil právě určitou strategii zvládnutí, a ne jinou,
- **žákovo hodnocení účinnosti vlastního jednání** v zátěžové situaci, tj. zda žák dokáže domýšlet důsledky postupů, které ke zvládnutí situace použil.

Výzkum zvládajících strategií školní zátěže u dvanáctiletých žáků českých škol ukázal rozdíly mezi chlapci a děvčaty (Mareš, 2002). **Chlapci používali strategie typu:** *kreslím, čtu si, procházím se, běhám, jezdím na kole, dělám něco v bytě; teprve na šestém místě se objevuje přemýšlení o problému*. U chlapců tedy dominuje aktivní, ale pro vyřešení obtíží neproduktivní strategie. **Děvčata používala strategie typu:** *kreslím, čtu si, dívám se na televizi; na čtvrtém místě se objevuje „přemýšlím o problému“ a následují další – něco s problémem dělám, řeknu, že je mi to líto, snažím se sama sebe uklidnit, mluvím sama se sebou*. I u vašich žáků jistě rozeznáváte nejrůznější individuální strategie.

3.4 Jak pomoci žákům při hledání sociální pomoci, sociální opory?

Názory na způsob, jakým žáci vyhledávají sociální oporu, prošly za poslední období významným vývojem (Mareš a kol., 2001, 2002, 2003). Hledání pomoci, které bylo dříve vnímáno negativně (např. žádost o pomoc u spolužáka), se dnes chápe jako doklad žákova zájmu o učení a jako snaha porozumět problému.

Žák, který se takto chová, zvažuje vlastně své možnosti. Jde tedy o projev **sociální zralosti** a dobré autoregulační strategie učení, projev zvládající strategie, která je zaměřena na vyřešení problému (otázka, čemu nerozumím). V zahraničních výzkumech, jejichž výsledky Mareš uvádí, byly popsány **postupy adaptivního vyhledávání pomoci**, které žák volí:

1. uvědomuje si obtížnost úkolu, který ho čeká,
2. bere v úvahu všechny dostupné informace (např. požadavky obsažené v úkolu, zdroje, které má k dispozici, zvažuje, co musí „investovat“, co mu to přinese) při rozhodování a klade si tyto otázky:
 - v případě, že uvažuje o možnosti požádat o pomoc: Je opravdu nutné, abych někoho požádal o pomoc? Mohu to zvládnout sám? Mohu ještě vyzkoušet novou strategii? Mohu čekat nějakou pomoc? Nemám to raději zabalit?
 - v souvislosti s obsahem a formou prosby o pomoc: Jak bych to měl říct? Jak bych měl formulovat konkrétní dotaz?
 - hledá-li adresáta prosby o pomoc: Na koho bych se měl obrátit? Na spolužáky, nebo na učitele?
 - dokáže vyjádřit prosbu o pomoc způsobem, který je v dané situaci nejvhodnější,
 - používá poskytnutou pomoc způsobem, který ho povzbudí k případné další prosbě o pomoc v budoucnu.

Mareš se spolupracovníky se také věnoval výzkumu **bariér**, které brání žákům požádat o pomoc. Autoři rozlišili tři hlavní **zdroje příčin**: 1) příčiny, které souvisí s vlastní potenciální pomocí (pomáhá mi někdo jiný, kamarád, rodiče apod.); 2) zvláštnosti žáků (vnitřní obavy, tíseň, úzkost žáka); 3) sociální klima školní třídy (konflikty se spolužáky apod.; 2002, s. 77). Mareš vybízí učitele k dalšímu studiu uvedených příčin.

Jak vést žáky ke kooperativnímu učení?

Schopnost **spolupracovat** a ve vztahu k učebním činnostem se i vzájemně hodnotit, lze dobře rozvíjet při kooperativním vyučování. Diagnostikou **sociálně emocionálních i sociálně kognitivních dispozic žáků**, včetně dispozic sociálně hodnotících, může v sociálních situacích skupinového vyučování učitel odhalit a později i ovlivnit mnoho projevů, které budou pro volní a morální rozvoj v dospělosti důležité..

Kasíková (2001, 68–71) vysvětlila, že kooperativní učení zasahuje do čtyř oblastí kvalit života:

1. ovlivňuje výkon a výsledky v poznávací oblasti (vyšší produktivita),
2. ovlivňuje motivační procesy (vnitřní motivovanost a očekávání úspěchu),
3. je zdrojem kvalitních interpersonálních vztahů,
4. podporuje potence psychického zdraví.

V závislosti na vývoji stoupá četnost a význam socializačních potíží žáků, kterým je třeba věnovat pozornost, aby se nestaly brzdami jejich sociálního rozvoje (viz také Helus, 2004, s. 172–186).

4 JAKÉ OTÁZKY O ŽÁKOVSKÉ IDENTITĚ MOHOU BÝT PŘEDMĚTEM DISKUSE S UČITELI?

Rozvoj potencií vědomého JÁ žáků je velmi důležitou kvalitou pro jejich celkový seberozvoj. Je to kvalita, která zajišťuje **integritu celé osobnosti**. Učitel ji může dobře uchopit, jestliže si všímá, jak žák ve výuce vnímá sám sebe, jak se projevuje jeho **sebevnímání**, sebevidění, tj. celkový **sebeobraz** (jsem příliš velký, jsem příliš malý, nejsem příliš pěkná, působím drsně apod.). Dále učitel pozoruje žákovo **sebeprožívání a sebecit** (*jsem sympatický x nesympatický, oblíbený x neoblíbený, věřím si x nevěřím si apod.*). A nakonec si může učitel všimnout i kvality **sebevědomí** (*já chci, já mohu, já umím, já si troufám a dovedu apod.*), stejně jako **svědomí**, tj. vztahu já dítěte k morálním a sociálním hodnotám života. **Svědomí** je termín, jímž lze označit např. vnitřní otázky **sebekontroly** (udělal jsem to dobře, správně, pravdivě, poctivě) a **sebehodnocení** (jak bych se sám hodnotil za dosažené výsledky, vynaložené úsilí apod.) (Čáp, Mareš, 2001, s. 165).

Nakonečný podrobně charakterizoval vznik a vývoj JÁ. Upozornil na to, že u dítěte se nejdříve vyvíjí **vědomí tělového JÁ** jako „vědomí fyzické odlišnosti od vnějšího světa, vzniká tzv. tělové schéma či obraz vlastního těla“, s nímž žák přichází do školy (1995, s. 40). Dítě přichází do školy také s **vědomím sociálního JÁ** jako vědomím jedinečnosti (*jsem jiný než všichni ostatní*) a kontinuity, resp. identity (*jsem to stále já, ačkoli se měním, stárnu*). Toto vědomí JÁ se stává důležitou základnou života člověka a dítě k němu dospívá asi ve věku dva a půl roku. Je pozoruhodné, že až do té doby, ačkoliv již umí mluvit, dítě označuje sebe samo ve třetí osobě a nepoužívá dosud zájmeno JÁ: říká např. „Evička chce“ nebo „Evička je hodná holčička“, nikoli „já chci“ nebo „já jsem“. Zdrojem tohoto vědomí JÁ jsou ovšem „sociální zkušenosti a vnímání sebe sama jako sociální bytosti (sebereflexe)“ (Nakonečný, 1995, s. 41).

Kubíčková (1996, s. 101) k tématu připomíná: „**Osobní JÁ**, které se ubrání sobectví, sebeobdivování a sebestopování, plní v životě člověka roli režiséra, je v něm činnou bytostí. Pouze bdělé a nesobecké osobní JÁ je schopno být

odrazem vyššího JÁ, oné části lidské bytosti, která je jejím věčným jádrem. Čím je osobní JÁ bohatší, protože dokázalo ze svého vnějšího a vnitřního prostředí přijímat více podnětů a osobitě je zpracovávat, tím je člověk vlastně více člověkem. K jeho kvalitám patří sebedůvěra, tvořivost, smysl pro perspektivu a vývojové možnosti, vstřícnost, tolerance, odpovědnost a všeobecné láskyplné soucítění i potřeba spolupráce. JÁ osobní se v této podobě otevírá svému já vyššímu, proměňuje se v ně a stává se svobodným.“ Pro učitele je to významná inspirace pro pedagogickou práci s žákovským osobním JÁ. Učitel vědomě či nevědomě ovlivňuje celé uvedené spektrum kvalit rozvoje dětského JÁ, a to tím, že je vnímá a umí je diagnostikovat. Profesionálně na ně reaguje v takových podnětech vyučování, které se zpětně odrazí v přiměřeném žákově sebevnímání, pozitivním a pravdivém sebeprožívání a v celkovém rozšíření možností rozvoje volní složky. Učitel se podílí na vzniku a tvorbě žákově sebeobrazu a osobního JÁ prakticky neustále, nejvíce však v situacích, kdy žáky hodnotí. Pro bližší pochopení zde uvedme alespoň jeden příklad:

Žák ve vyučování z nějakých důvodů stále vyrušuje, jeho vzhled je nepřitažlivý a působí nesympaticky. Jestliže v učiteli vzniká prožitek antipatie k tomuto žákovi, který nijak vědomě nezpracovává, promítá se to do celkového jeho jednání učitele se žákem i do jeho řeči (např. *no jo, zase František... apod.*). Znamená to, že antipatie je i součástí jeho hodnotících soudů o žákově chování a učebních výkonech. Učitel vidí žáka průzorem své nelibosti, a to se může projevit jak v chybách pedagogické diagnózy, tak ve vedení žáka. Prožitek brání učiteli myšlenkově věcně uchopit příčiny svého postoje. Tento předpojatý postoj žák vycítí. Začne se bránit, protože integrita jeho prožitku „já jsem“ se stala podstatnou potřebou a zdá se být ohrožena.

Obranné mechanismy mohou mít ráz různých agresivních reakcí (Bláha, Šebek, 1988, s. 51–53). Včasným zvládnutím vlastní antipatie však učitel může předejít vzniku těchto obranných mechanismů. Když naopak sám u žáků navozuje nevědomě potřeby obrany a následně na ně nepřiměřeně reaguje, vzniká bludný interakční kruh, jehož výsledkem je pak **deformovaný sebeobraz žáka**,

deformace subjektivně vnímaných možností sebezrovoje žáka. Reálně snížené výkony a neúspěch žáků v učební činnosti jsou jen průvodním jevem problému.

K deformaci sebeobrazu se často pojí i snížená úroveň **sebekontroly** a **sebehodnocení** (*já mám vždycky čtverku, to je normální*) nebo **snížení aspirační úrovně** (*to já nikdy nezvládnu, já na to nejsem, to se nikdy nemůžu naučit* apod.). Přiměřeným řešením je v těchto případech regenerace sebehodnocení a tvorba přiměřené aspirační úrovně. Učitel se např. podílí na tom, jak žáci postupně chápou příčiny svých neúspěchů v učebních činnostech. Zjišťuje, že žák si vysvětluje **příčiny neúspěchu jako převážně vnitřní, stabilní a neměnné v čase**, což může být v celkovém součtu pro další rozvoj velmi rizikové (např. výrok žáka při neúspěchu v matematice: „*Já neumím počítat, to vím už dávno, s tím se nedá nic dělat...*“). V kvalitativně jiné úrovni rozvoje se nachází žák, u něhož vysvětlování příčin neúspěchu je **spíše vnější, nestabilní a měnitelné v čase** (např. výrok při neúspěchu: „*Dneska jsem neměl při kontrolce z počtů štěstí, včera jsem se nemohl připravit, příští týden se přihlásím na opravu známky.*“). V uvedeném druhém příkladu vyústilo přisuzování příčin ve zdravou sebekontrolu a sebehodnocení – já něco chci změnit, trůfám si na to a budu ochoten i schopen vynaložit na to patřičné úsilí.

Vidíme, že zdravé sebevědomí je charakterizováno **vůlí k sebezměně**. Učitel může citlivě podporovat tendence volního úsilí, kdykoliv se ve výuce projeví. Žáci pak díky němu pocítí blahodárnost prožitku „...*i já mohu něco změnit k lepšímu*“. Učitel by měl vědomě vytvářet podmínky volnímu úsilí žáků – vyzkouší je např. až poté, co se dobře a svědomitě připraví a sami se přihlásí, nebo jim umožní vybrat si z daného tématu učební úlohu, kterou subjektivně vnímají jako pro ně přiměřenou. Učitel také může promyšleně poskytovat různou míru pomoci žákům v jejich volním úsilí nebo podnítit ostatní, aby svým kamarádům pomohli formou párového nebo skupinového vyučování. **Sebedůvěra a sebeúcta**, kterou tím učitel posílí, otevírá nové možnosti jejich sebevědomí a posiluje sebedůvěru v samostatné a svobodné rozhodování ve vlastním sebeřízení a sebezaměření.

Sebezaměření odpovídá schopnosti řídit a přizpůsobovat chování situačním proměnám tak, jak to vyžadují individuálně volené cíle a hodnoty, čemuž se musí žáci teprve učit. Koukolík a Drtilová (2008, s. 51) zdůrazňují, že nízká úroveň sebezaměření je společným jmenovatelem všech druhů poruch osobnosti, a dokládají to příběhy deprivantů. Jestliže budeme ve výuce věnovat pozornost kvalitám dětského JÁ v žákovské roli, podporujeme tím zdravý rozvoj sebeuvědomování, sebeobrazu, sebepojetí, sebedůvěry, sebehodnocení, přiměřeného sebevědomí a sebeúcty.

Učitel může mít vliv i na kognitivní, afektivní, volní aspekty žákovského JÁ. **Kognitivní aspekt** shrnuje představy o charakteristikách a podstatě vlastní osobnosti (týká obsahu sebepoznání i sebepojetí) a aktivizuje se zvláště při přijímání informací relevantních pro žákovské JÁ. **Afektivní aspekt** představuje emocionální vztah k sobě, v němž dominují různé varianty sebelásky (od bezmezného přijetí až po odmítání sebe sama, manifestující se nejvíc v sebehodnocení, ale i v sebepojetí – sebedůvěra, sebeúcta, sebeoceňování). **Volní aspekt** (konativní, akční) vyjadřuje skutečnost, že JÁ je také motivačním činitelem sebeaktualizace a sebevýchovy (sebeprosazení, sebeuplatnění, viz Smékal, 2002, s. 342), přičemž **sebeaktualizaci** nebo **seberealizaci** můžeme chápat jako nacházení sebe sama ve smysluplné činnosti

Přehlížení uvedených souvislostí by mohlo mít, a často také má, vážné důsledky pro potence individuálního seberozvoje žáků. Naopak reflexe uvedených souvislostí rozvoje může pomáhat harmonizaci osobnosti žáka – pokoušíme se tak vlastně rozvíjet budoucí JÁ žáků, tj. jejich **identitu a integritu** (viz Helus, 2004, s. 194, nebo Kopřiva a další, 2006, s. 207). Vážným rizikem je, když vývoj JÁ je jednostranně sebeprosazující (narcis ve výchově). Na tuto okolnost upozorňuje Pupala (2004). Výsledky výzkumu antiautoritativního pojetí edukace, která je bez hranic a sdílených pravidel, přináší také varování. Vážné negativní důsledky pro rozvoj identity a také sociální kvality života popsaly Prekopová (1993) nebo Haasová (1991). Uvedené autorky poukazují na skutečnost, že integrita dětské osobnosti je za určitých okolností problémem, kterému bychom měli věnovat

zvýšenou pozornost. Žáci, kteří se v dětství nenaučili respektovat hranice pro své Já, mají potíže s egoismem v dospělém věku.

Integrační jádro osobnosti tvoří ústřední orgán jejího sebeřízení, který se buduje v dlouhodobém a dynamickém procesu. „*Tento proces ovšem neprobíhá hladce, automaticky, ale jedinec jej sám na sobě vybojovává, ve střetu s dezintegrujícími silami, které se mu staví na odpor. Podléhání těmto silám demoralizuje a oslabuje instanci JÁ, zatímco jejich zvládnutí JÁ v jeho roli posiluje, vyhraňuje, kultivuje...Výchovná opora, láskyplně vnímaná, vciťující se a důvěřující, trpělivě provázející, je zde nezbytností.*“ (Helus, 2004, s. 114). Dodejme jen, že při individualizaci výuky bychom měli usilovat o vědomé zacházení s touto kvalitou života žáků.

Důležitou otázkou je, kdy je vhodné začít s nácvikem autoregulace. Na otázku odpovídá odkaz, který najdeme u Mareše: „*Důležité složky jedincova JÁ, jako jsou sebeúcta, sebeocenění, sebepoposuzování, se objevují ve vyhraněnější podobě teprve kolem osmého roku věku dítěte*“ (cit. Zimmermana a Schunka in Čáp, Mareš, 2001, s. 516). Uvedený věk odpovídá přibližně 2. ročníku základní školy.

5 JAKÉ OTÁZKY O DUCHOVNÍM (SPIRITUÁLNÍM) ROZVOJI ŽÁKŮ MŮŽEME DISKUTOVAT S UČITELI?

V jakém smyslu lze hovořit o duchovním (spirituálním) rozvoji žáků právě v mladším školním věku? A jak se této otázky týká **oblast** duchovních **hodnot** **a lidských ctností**?

Lievegoed uvádí: „Dítě se ještě nachází ve fázi napodobování. Pomocí dobrých návyků se tak kladou základy pro vůli a morální. V napodobování přejímá dítě zvyky svého okolí. V uspořádaném okolí s pevným životním rytmem se vytváří základ pro vnitřní jistotu a vlastní smysl pro pořádek, pro pravidelné, samozřejmé plnění povinností. Morální okolí utváří na cestě nevědomého napodobování základ pozdější citlivosti pro vědomé morální obsahy.“ (1992, s. 148). Z citace vyplývá, že na žáka velmi působí, když učitel je mu **morálním vzorem k napodobování**. Učitel může ve výuce vytvářet prostor k poznávání životních problémů žáků a různé konflikty řešit společně s nimi. Při volbě učiva vybírá z kulturního dědictví problémy střetávání dobra a zla, příběhy lidského svědomí, lidské odpovědnosti a svobody.

Často jsme svědky skutečnosti, že tam, kde ve vývoji nebyl položen první základ volnému rozvoji v morálních kvalitách, schází později jistota v obyčejném rozhodování všedního dne, která souvisí se schopností projevat úctu, vytrvalost, s vyrovnaností, nesobectvím, se soucitem, zdrženlivostí, spokojeností, trpělivostí, ovládnutím a odvahou, mlčenlivostí, velkorysostí a dalšími volnými vlastnostmi. Otázku, **jak naučit děti hodnotám**, si položili např. manželé L. a R. Eyerovi (2000). Pro učitele žáků v mladším školním věku je inspirativní, s jakou metodickou lehkostí a zasvěceností lze postupovat u reflexe ctností, jako jsou **hodnoty bytí**, tj. např. poctivost, odvaha, mírumilovnost, sebedůvěra, sebekázeň, věrnost, a hodnoty dávání, např. spolehlivost, úcta, láska, citlivost, přátelskost, spravedlnost. Uvedené ctnosti se mohou promítat do cílů výuky.

Pojmy **ctnost**, **úcta** člověka k člověku a jeho **lidská čest** jsou spojitě nádoby a učitel by měl tvořivě promýšlet, jak s nimi pracovat v jazyku dětí, aby tak mohl položit přirozený základ jejich morálnímu rozvoji (o bohatém obsahu těchto pojmů více např. Sokol, 2002, s. 177).

Když se Hass (1999) ptal, jak zdravé je **naše morální JÁ**, popsal řadu možností, „*jak se chovat správně bez ohledu na to, jak se chovají ostatní*“. Vývoj dítěte totiž postupuje od toho, čemu říkáme konformní morálka, k morálce altruistické. O tom hovoří Kolberg (in Vacek, 2000, s. 25), který vychází z Piagetovy teorie kognitivního vývoje a popisuje tři stadia morálního usuzování: **prekonvenční** úroveň (všichni vidí svět stejně jako já, předškolní období), **konvenční** úroveň (vidím svět jako ti, které miluji a ctím, rodiče, učitel) a **postkonvenční** úroveň (hledání odpovědí na otázky, co je správné a co špatné, nezávisle na autoritách). Hass dává náměty učitelům k tomu, jak posilovat „morální svalstvo“ žáků a uvádí následující dilema, které mohou řešit. „*Tvoji dva kamarádi vezmou učitelce ze stolu fantastický barevný fix, i když dobře vědí, že se to nesmí. Řeknou ti, aby sis taky jeden vzal, protože jich má učitelka tolik, že si toho nevšimne. A vaše učitelka se k vám celý týden chovala přímo hrozně. Co uděláš? Proč to uděláš?*“ (1999, s. 146). Z odpovědí žáků můžeme rozpoznat stadia rozvoje morálky a v návaznosti na zjištění připravit vhodné výukové situace.

Vacek (2000) uvádí výsledky výzkumu podmínek pro **rozvoj autonomní morálky** žáků. V souvislosti se středním školním věkem žáků vidí dvě klíčové podmínky:

- úroveň procesu zvnitřňování vnějších norem,
- zvýšený vliv vrstevnické skupiny na žáka (Vacek, 2000, s. 72).

Obojí potvrzuje ve své životní zkušenosti, při chvále přátelství, i Matějček (2004, s. 93). Jako charakter se vyvíjí ty vlastnosti žáka, které souvisí s morálkou a s principy, jimiž se řídí, s hodnotami, o které usiluje a na nichž mu záleží.

Charakter dítěte je strukturou zásad a mravně zakotvených postojů, jež se v primárním vzdělávání teprve upevňují (viz také Smékal, 2002, s. 262, 268).

S charakterem se nerodíme, ale je „osvojen zvnitřňováním (interiorizací) požadavků okolí, které jedinec přijal za své, s nimiž se ztotožnil“ (Helus, 2004, s. 111). Problematika duchovních potencialit žáků čeká ještě na mnoho sledování. Jednou z možností, jak poznat úroveň morálního rozvoje, je situace, v níž žáci řeší **morální dilemata** (Heidbrink, 1997, s. 70). Vacek uvádí dva zahraniční přístupy k výchově charakteru ve škole (2000, s. 111–122). První z nich rozebírá jedenáct principů účinné výchovy charakteru:

- stojí na rozvíjení klíčových etických hodnot jako základu charakteru,
- dotýká se myšlení, cítění i vůle,
- využívá aktivního přístupu žáků,
- vytváří školní komunitu, v níž se žáci dobře cítí,
- poskytuje příležitosti k morálnímu chování,
- opírá o smysluplné a podněcující kurikulum pro žáky a pomáhá jim dosáhnout úspěchu,
- podporuje vnitřní motivaci žáků,
- personál školy přijímá za své klíčové hodnoty, k nimž vede žáky,
- je součástí dlouhodobé vzdělávací koncepce školy,
- aktivizuje spolupráci s rodiči žáků a širší komunity (obce),
- projevy dobrého charakteru jsou hodnoceny a oceňovány.

K druhému přístupu Vacek konstatuje: „Pokud byly programy výchovy charakteru realizovány, jejich nejvýznamnějším přínosem bylo: zlepšení školního prospěchu, větší výskyt prosociálního chování, upevnění vazby ke škole, rozšíření dovednosti řešit konflikty, vyšší kvalita morálního úsudku, rozvoj odpovědnosti, respektu, sebekontroly, sebeuplatnění a sociálních dovedností žáků, zvýšení úcty a respektu k učitelům“ (tamtéž, s. 118). Vidíme, že důsledky výchovy charakteru zasahují do řady oblastí kvality života žáků.

Výchovu charakteru zdůrazňuje také Ries: „Není-li výchova-vzdělávání, edukace pouze nebo především předáváním znalostí a škola „trychtýřem“ nalévání znalostí, vyžaduje-li stav člověka, společnosti, kultury, civilizace od školy kromě vědění též tříbení charakteru, hledání a nalézání člověka v člověku, tedy vnitřní

hominizaci, je-li edukace cestou k vyššímu JÁ, k Sobě (Selbst, Self), cestou – podle Martina Bubera – od individuality k osobě, pak lze v edukaci stěžejší najít významnější aspekt než kultivaci vztahu člověk – člověk“. (2008, s. 121). Souvislosti můžeme najít i při výchově **svědomí žáků**. Podle autora jde o to, „aby vnitřní hodnotové stupnice vznikly interiorizací základních principů, vyplývajících ze samotného smyslu lidství“. (Pelikán, 1995, s. 31).

Ve vědomém zacházení s tímto rozměrem výuky můžeme pozorovat, jak se – jako nedílná součást rozvoje charakteru – utváří **sebepřesah** (self – transcendence, Patočka, 1992, 1999). K tomu také Koukolík a Drtilová (2008, s. 51): „Jedinec prožívá sám sebe jako část kosmického vývoje. Mluví o přijetí, pocitu sjednocení nebo duchovní jednoty s přírodou a jejím zdrojem.“

Při formování vztahu dětí k duchovním hodnotám je klíčový pedagogický **vliv** pohádky, bajky a podobných **příběhů**, jak to naznačila např. Kučerová (1996, s. 162–164) nebo Streit (1992,). Měli bychom si položit otázky, proč děti potřebují pohádky, bajky, mýty a historické příběhy? Ries (2008) se také táže na duchovní rozměr primární a preprimární edukace ve vztahu k pohádkám.

Například v díle R. Palouše (2009) najdeme následující vysvětlení: „V tematizaci biblické zvěsti, ale také v archetypálních obrazech mýtů, legend a pohádek se opakovaně vrací téma zbloudění, svedení z pravé cesty, odloučení od životadárného zdroje, téma ztráty něčeho, co je podstatné. Napovídá to, že k lidskému životu patří, že nejdeme pravou cestou, že se ocitáme v labyrintu, že se dostáváme do rukou špatných vůdců, že propadáme závislostem, takže přestáváme být sami sebou. Pro výchovu je to výzva, aby se neomezila jenom na předávání vědomostí a trénování dovedností, ale také aby probouzela k nápravě, aby napomáhala moudrosti a odvaze dávat cestu svého života a doby, v níž je žit, do pořádku.“ (Palouš, 2009, s. 337–338).

Palouš je přesvědčen o ontologickém smyslu edukace, což vyjadřuje následovně: „Teprve ve výchově, ve skutečném vzájemném proniknutí myslí přichází duch ke svému sebevědomí, proto je výchova vlastní završení světového

procesu, je to kosmický proces" (2009, s. 341). Napomáhat mu jistě může i výuka. „Co tedy je pro lidství to specifické, lidsky originální?“ zeptal se Palouš dále a stručně odpovídá: „... člověk se díky výchově po své lidské osobnosti výslovně ptá.“ (tamtéž). V souvislosti s tím pak můžeme porozumět výroku: „Sloužíme vždy lidstvu, pokud sloužíme lidskosti.“

Duchovní (spirituální) oblasti vývoje dítěte má v dnešním pojetí výuky největší rezervy a také příležitost do budoucna. „Spiritualita se dnes považuje za individuální jev související s hledáním osobního spojení s transcendentnem (s tím, co nás přesahuje), smysluplností a zdůrazňuje se v ní duchovní zkušenost (subjektivní zážitek posvátna, mytické zážitky, víra jako hledání)“ (Hodačová, 2008, s. 220). Život dětí je s ní hluboce svázán, protože realita světa, který vnímají, je stále ještě přesahuje. Autorka doporučuje, abychom se věnovali uvedeným otázkám i ve výzkumu a sama přispěla prvními výsledky.

Přístup k žákům, který respektuje jejich **celostní rozvoj**, znamená, že jsou ve výuce současně ovlivňovány **všechny kvality života dětí**. Poznávání a vědomé odhalování toho, na kterou z těchto kvalit právě působíme výukou žáků, je předmětem kvalifikovaného učitelského rozhodování.

6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Altman, Z. (2011). *Kresba postavy: Podrobná příručka k interpretaci projektivní kresby postavy (FDT) a její využití v psychodiagnostické praxi*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- [2] Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV.
- [3] Bláha, K., & Šebek, M. (1988). *Já – tvůj žák, ty – můj učitel*. Praha: SPN.
- [4] Carlgren, F. (1991) *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera : obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar.
- [5] Čáp, Mareš, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- [6] Doulík, P., Škoda, J. (2008). *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. Ústí n. Labem : Univerzita J.E. Purkyně.
- [7] European Union, The Directorate General for Education and Culture. (2008). *EU Physical Activity Guidelines: Recommended Policy Actions in Support of Health-Enhancing Physical Activity*. Biarritz. Dostupné z: http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_en.pdf.
- [8] Eyer, L., & Eyer, R. (2000). *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2000.
- [9] Grecmanová, H. (2008). *Klíma školy*. Olomouc: Hanex.
- [10] Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- [11] Haasová, I. (1991). *Ostatní děti smějí všechno*. Praha: Portál.
- [12] Hass A. (1999). *Morální inteligence. Jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. Praha: Columbus.
- [13] Havlíňová, M. Kopřiva, P., Majer, I., Vildová, Z. a kol. (1998). *Program podpory zdraví ve škole. Rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál.
- [14] Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997.

- [15] Helus, Z. (1982). *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN.
- [16] Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- [17] Hodačová, L. (2008). Změny ve vnímání a prožívání spirituality u lidí, kteří prožili traumatickou událost (kvalitativní šetření). In Mareš, J. a kol. *Kvalita života dětí a dospívajících III*. Brno: MSD.
- [18] Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- [19] Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- [20] Hříbková, H. (2005). in Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- [21] Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- [22] Klenková, J., & Kolbábková, H. (2010). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství.
- [23] Klusák, M., & Slavík, J. (2005) in Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- [24] Kolář, Z., Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- [25] Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- [26] Koukolík, F. a Drtilová, J. (2008). *Vzpouora deprivantů (nestvůry, nástroje, obrana)*. Praha: Galen.
- [27] Koukola, B., & Mareš, J. (eds.) (2007). *Psychologie zdraví a kvalita života*. Brno: MSD.
- [28] Kovalík, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka: model : výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula*. Kroměříž: Spirála.

- [29] Kovalík, S. (2014). *Brain compatible learning*. Video Journal of Education : School Improvement Network. Utah: Midvale.
- [30] Köepke, H. (1998). *Devátý rok života – jeho význam ve vývoji člověka*. Praha: Strom.
- [31] Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- [32] Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha: Grada.
- [33] Kubíčková, M. (1996). *Vůle ke zdravému životnímu stylu*. Praha : Onyx.
- [34] Kučera, M., (ed.) Hříbková, L. Viktorová, I., Klusák, M., Slavík, J., Bitnerová, D., Doubek, D. a další (Pražská skupina školní etnografie) (2005). *Psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum
- [35] Kučerová (1996). S. Hodné pohádky. In *Člověk, hodnoty, výchova*. Brno-Prešov.
- [36] Lašek, J. (2001). *Sociálně-psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [37] Leber, S. (2007). Charakter a temperamenty. In Kolektiv (2007). *Výchova a zdraví našich dětí*. Hranice: Fabula, s. 9-35.
- [38] Lievegoed, B. C. J. (1992). *Vývojové fáze dítěte*. Praha : Baltazar.
- [39] Mareš, J. a kol. (2001). *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus.
- [40] Mareš, J. a kol. (2002). *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus.
- [41] Mareš, J. a kol. (2003). *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus.
- [42] Mareš, J., & Marešová. J. (2007). Kvalitativní metody pro zjišťování kvality života u dětí. In Koukola, B., Mareš, J. (ed.) *Psychologie zdraví a kvalita života*. Brno, p. 104-109.

- [43] Mareš, J. a kol. (1997). *Dítě a bolest*. Praha: Grada Publishing.
- [44] Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- [45] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- [46] Mareš, J. a kol. (2006) *Kvalita života u dětí a dospívajících. I.*, Brno: MSD.
- [47] Mareš, J. a kol. (2007). *Kvalita života u dětí a dospívajících. II.*, Brno : MSD.
- [48] Mareš, J. a kol. (2008). *Kvalita života u dětí a dospívajících. III.*, Brno : MSD.
- [49] Matějček, Z., Pokorná, M. (1998). *Radosti a starosti*. Praha: HaH.
- [50] Matějček, Z. (2004). *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum.
- [51] McCarthy, J. (2018). Extending the Silence. In George Lucas Educational Foundation: *Edutopia*. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/article/extending-silence>
- [52] Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2015). *Zdraví 2020: Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí. Akční plán č. 1: Podpora pohybové aktivity na období 2015-2020*. Praha. Dostupné z: http://www.mzcr.cz/verejne/Soubor.ashx?souborID=20840&typ=application/pdf&nazev=Zdrav%C3%AD%202020_N%C3%A1rodn%C3%AD%20strategie%20ochrany%20a%20podpory%20zdrav%C3%AD%20a%20prevence%20nemoc%C3%AD....pdf
- [53] Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- [54] Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- [55] Palouš, R. (2009). *Paradoxnost jako ústřední téma filozofie výchovy*. Praha: Karolinum.
- [56] Patočka, J. (1992). *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Orientace.

- [57] Patočka, J. (1999). Péče o duši jako ovládnutí sebe sama. In *Péče o duši II.*, Praha: Oikoymenh, 1999, s. 143.
- [58] Pavelková, I. (2002). Poznávací, výkonová a sociální motivace. In *Motivace žáků k učení*. Praha : PdF UK.
- [59] Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum.
- [60] Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- [61] Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: FF MU.
- [62] Pražská skupina školní etnografie (2005). *Psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- [63] Prekopová, J. (1993). *Malý tyran*. Praha: Portál.
- [64] Provazník, K., Komárek, L., Provazníková, H. (1998). *Manuál prevence v lékařské praxi*. Praha : Fortuna.
- [65] Průcha, J. a kol. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- [66] Pupala, B. (2004). *Narcis vo výchove*. Bratislava: Veda.
- [67] Ries, L. (2008). *Člověk a výchova – k humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Zdeněk Pracný – Oftis a PdF OU.
- [68] Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1998). *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona.
- [69] Sapiro, L., E. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- [70] Sigmundová, D., Sigmund, E., & Šnobllová, R. (2012). Návrh doporučení k provádění pohybové aktivity pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu českých dětí. *Tělesná kultura*, 35(1), stránky 9-27. doi:DOI: 10.5507/tk.2012.001
- [71] Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- [72] Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.

- [73] Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barister a Principal.
- [74] Státní zdravotní ústav. (nedat.). *Doporučení pro pohybovou aktivitu*. Praha: Státní zdravotní ústav. Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/Program_SPZ/Celoskolni_koncepce_SHE_Stravovani_a_pohyb/Doporučení_pro_pohybovou_aktivitu.pdf
- [75] Streit, J. (1992). *Proč děti potřebují pohádky*. Praha: Baltazar.
- [76] Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- [77] Štětovská, I. (2015). Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence. In V. Mertin, & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (pp. 39-52). Praha: Portál.
- [78] Šturma, J., & Vágnerová, M. (2010). *Kresba postavy*. Brno: Psychodiagnostika s.r.o. Brno.
- [79] Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- [80] Vacek, P. (2000). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [81] Vágnerová M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: HTF UK.
- [82] Viktorová, I. (2005). In Pražská skupina školní etnografie *Psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum
- [83] Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- [84] Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada.
- [85] Zuzák, T. (1988). *Hledání vztahu k dítěti ve waldorfské pedagogice : působení mezi individualitami učitele a žáka*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Studijní opora byla upravena na základě posudků recenzentů.

Recenzenti:

Fakultní učitelé:

1. Mgr. Pavlína Hrdlíková – ZŠ Malenovice, zástupkyně ředitele pro první stupeň
2. Mgr. et Bc. Eva Kočí – ZŠ Horní Němčí

Studenti:

3. Pavlína Vaculová – studentka 3. ročníku Učitelství pro první stupeň ZŠ
4. Barbora Palátová – studentka 3. ročníku Učitelství pro první stupeň ZŠ