



**Projekt:** K2 - kvalita a konkurenceschopnost v neformálním vzdělávání

**Registrační číslo:** CZ.1.07/4.1.00/33.0013

# Pedagogický proces

## 4. vzdělávací blok

**Podpůrný vzdělávací materiál  
pro účastníky kurzu  
Systém přípravy, vedení a rozvoje pedagogů volného času I.**

Zpracovaly: Mgr. Petra Bláhová  
Bc. Vlasta Faiferlíková  
Mgr. Bára Polívková  
Aktualizováno 2017



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Vzdělávací blok: Pedagogický proces

**Anotace:** Blok je zaměřen na pojmenování základních částí pedagogického procesu, návaznosti a propojenosti dílčích kroků pedagogické činnosti. Po absolvování této části účastníci:

- rozlišují pojmy „pedagogický cíl a konkrétní očekávaný výstup“;
- definují pedagogické cíle (záměry) své vlastní pedagogické práce a dokážou pojmenovat očekávané výstupy této pedagogické činnosti;
- na základě stanovených cílů (záměrů) a očekávaných výstupů vyberou vhodné formy a metody k jejich dosažení;
- zvolí vhodné kontrolní mechanismy, díky nimž si ověří, zda pedagogické cíle (záměry) a očekávané výstupy byly naplněny.

Důraz bude kladen na osvojení si dovednosti aplikovat zákonitosti ve své vlastní pedagogické práci.

**Časová dotace:** 10 hod

**Témata:**

### 1. TÉMA: PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA PEDAGOGICKÉ LEKCE<sup>1</sup> KAPITOLY:

#### 1.1 Stanovení cíle

- 1.1.1 Proč se zabývat „pedagogickým cílem“ a jak s ním pracovat?“
- 1.1.2 Vymezení pojmu „pedagogický cíl“
  - 1.1.2.1 Postup při formulování pedagogického cíle
- 1.1.3 Vymezení pojmu „konkrétní očekávaný výstup“
  - 1.1.3.1 Postup při formulování konkrétního očekávaného výstupu
- 1.1.4 Další druhy cílů.
- 1.1.5 Pravidla při tvorbě konkrétně formulovaných cílů (VÝSTUPŮ)

#### 1.2 Výběr aktivit, forem, metod a technik použitelných v průběhu pedagogické lekce.

### 2. TÉMA: REALIZACE PEDAGOGICKÉ LEKCE KAPITOLY:

- 2.1. Motivace v zájmovém vzdělávání
  - 2.1.1. Motivační úloha pedagoga volného času
  - 2.1.2. Jak motivovat studenty
  - 2.1.3. Jak motivovat k tvořivému myšlení a jednání
- 2.2. Zadávání instrukcí
- 2.3. Improvizace a příprava
- 2.4. Rizika při práci pedagoga volného času

<sup>1</sup> Pojem pedagogická lekce zahrnuje činnosti, aktivity, formy práce v pedagogice volného času, jde o ukončený pedagogický celek – např. 1 zájmový útvar, akce, tábor, víkendové soustředění, pedagogický projekt apod.

- 2.4.1. Bezpečnost – fyzické bezpečí
- 2.4.2. Rizikovost her a aktivit
- 2.4.3. Syndrom vyhoření
- 2.5. Průběžné sledování výsledků

### 3. TÉMA: VYHODNOCOVÁNÍ PRÁCE ŽÁKŮ, PEDAGOGA A PEDAGOGICKÉHO PROCESU

#### KAPITOLY:

- 3.1. Základní pojmy
- 3.2. Hodnotící normy
- 3.3. Zásady hodnocení
- 3.4. Co je cílem hodnocení a evaluace?
- 3.5. Kdy probíhá hodnocení, evaluace?
- 3.6. Kdo se na procesu hodnocení, evaluace podílí?
- 3.7. Metody a techniky hodnocení, evaluace
  - 3.7.1. Reflexe
  - 3.7.2. Techniky rychlého shrnutí zážitku
  - 3.7.3. Techniky tvoření
  - 3.7.4. Techniky průběžného zjišťování

### 4. SHRUTÍ

## TÉMA: PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA PEDAGOGICKÉ LEKCE

### DÍLČÍ CÍLE V RÁMCI TÉMATU:

- naučit formulovat hlavní, dílčí, odborné, sociální cíle,
- seznámit absolventa s obecnými cíli zařízení, ve kterém pracuje,
- naučit aplikovat pravidlo SMART v přípravě pedagogické lekce,
- naučit formulovat výstupy v podobě rozvíjených kompetencí,
- naučit systém kontroly plnění cílů prostřednictvím rozložení dlouhodobých cílů na cíle krátkodobé,
- seznámit účastníky s kritérii pro výběr forem, metod a technik v rámci přípravy pedagogické lekce,
- vést účastníky k uvědomění si potenciálu hry, jako prostředku výchovy a vzdělávání.

Očekávané výstupy	Způsob ověření
absolvent definuje cíl, očekávané výstupy, znalost, dovednost, schopnost, sociální cíl, odborný cíl, obecný cíl, konkrétní cíl,	vědomostní test
absolvent formuluje ve své pedagogické práci odborné i sociální cíle,	PDP
absolvent zná obecné cíle zařízení, ve kterém pracuje	Mentor praxi
absolvent formuluje cíl tak, aby byl smysluplný, měřitelný, reálný, akceptovatelný, sledovatelný v čase	PDP
absolvent pojmenuje, na základě čeho volí metodu a techniky pedagogické práce	PDP, vědomostní test
absolvent rozlišuje základní cíle hry.	PDP

### DŮLEŽITÉ POJMY:

- CÍL
- OČEKÁVANÝ VÝSTUP
- OBECNÉ CÍLE
- KONKRÉTNÍ CÍLE
- SOCIÁLNÍ CÍLE
- ODBORNÉ CÍLE

## LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:

BĚLOHLÁVEK, F., KOŠŤAN, P., ŠULEŘ, O. Management. Brno: Computer Press, 2006.

ČINČERA, J. *Práce s hrou*. Praha: Grada, 2007.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Praha: Aisis, 2009.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1991.

NĚMEC, J A KOL. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002.

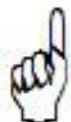
VALIŠOVÁ, K., KASÍKOVÁ, H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011.

SKALKOVÁ, J., *Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti*: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007\\_1\\_01.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_01.pdf)

## Použité symboly



Pro zajímavost. Část, která je určena zájemcům o hlubší vhléd do problematiky.



Vysvětlení, přiblížení pojmu, situace...



Otázky k zamyšlení

**TEORIE:****2. TÉMA: PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA PEDAGOGICKÉ LEKCE<sup>2</sup>****KAPITOLY:****2.1 Stanovení cíle**

- 2.1.1 Proč se zabývat „pedagogickým cílem“ a jak s ním pracovat?<sup>2</sup>
- 2.1.2 Vymezení pojmu „pedagogický cíl“
  - 2.1.2.1 Postup při formulování pedagogického cíle
- 2.1.3 Vymezení pojmu „konkrétní očekávaný výstup.“
  - 2.1.3.1 Postup při formulování konkrétního očekávaného výstupu
- 2.1.4 Další druhy cílů.
- 2.1.5 Pravidla při tvorbě konkrétně formulovaných cílů (VÝSTUPŮ)

2.2 Výběr aktivit, forem, metod a technik použitelných v průběhu pedagogické lekce.

**1. TÉMA: PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA PEDAGOGICKÉ LEKCE****1.1. Pedagogický cíl****1.1.1. PROČ SE ZABÝVAT PEDAGOGICKÝM CÍLEM A JAK S NÍM PRACOVAT?**

Než se začneme zabývat samotným stanovováním cílů, připomeňme si tři základní fáze pedagogického procesu:

1. PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA PEDAGOGICKÉ LEKCE
2. REALIZACE PEDAGOGICKÉ LEKCE
3. HODNOCENÍ A EVALUACE PRÁCE DĚTÍ, PEDAGOGA, PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Všichni se určitě shodneme na tom, že jakoukoliv činnost je vhodné si naplánovat. Při plánování pedagogické lekce se však často stává, že nejdříve rozvrhujeme čas zájmového útvaru, plánujeme aktivity, které budeme dělat a teprve pak stanovujeme, čeho tím dosáhneme – tedy **STANOVUJEME CÍLE**. Postup by ale měl být naprosto opačný. Nejdříve bych si já, pedagog, měl uvědomit, co je mým cílem v následujícím zájmovém útvaru, teprve pak hledám prostředky (hry, aktivity, činnosti), kterými cílů dosáhnou.

CÍLE ⇒ AKTIVITY

~~AKTIVITY ⇒ CÍLE~~

<sup>2</sup> Pojem pedagogická lekce zahrnuje činnosti, aktivity, formy práce v pedagogice volného času, jde o ukončený pedagogický celek – např. 1 zájmový útvar, akce, tábor, víkendové soustředění, pedagogický projekt apod.



Pokud chceme vykonávat efektivně a vědomě jakoukoliv výchovnou a pedagogickou činnost (jednodenní akce, příměstský tábor, soustředění apod.), je důležité, abychom před jejím zahájením sami sobě položili čtyři otázky:

1. Co přesně chci se svou cílovou skupinou dokázat? Kam by se měla posunout? Jaké znalosti/dovednosti/postoje/návyky by mnou naplánovaná činnost měla u dětí/žáků upevnit či rozvíjet? - **Jaký je můj cíl?**
2. Jak tento pedagogický cíl, kterého chci dosáhnout, bude konkrétně v průběhu lekce vypadat? – **Jaký bude konkrétní výstup mé pedagogické práce?**
3. Jakým způsobem svůj záměr provedu? – **Jaké použiji formy a metody, abych naplnil svůj pedagogický cíl?**
4. Jak zjistím, jestli byl můj pedagogický záměr (cíle) naplněn? Jak si ověřím, zda bylo dosaženo předem stanovených výstupů? – **Jaké použiji metody hodnocení své pedagogické lekce?**

## PRÁCE S CÍLEM

Žáci by vždy měli vědět, co je cílem činnosti, kterou s pedagogem prožívají. Znalost smyslu, tedy proč věci dělám a co budu umět na konci zájmového útvaru, je pro všechny velkým motivátorem. Je na pedagogovi, jak cíle žákům představí.

- může jej napřímo říct na začátku pedagogické lekce (*Dnešním cílem je.....*),
- může nechat žáky poznat jej v průběhu prvního úkolu,
- může s cílem pracovat jako s určitým tajemstvím, které se bude postupně odkrývat,
- cíle nahlas vysloví (pedagog nebo žák) až při závěrečné reflexi, atd.

Teprve, když se žák seznámí s cílem, má možnost **přijmout jej za „svůj“**, čímž se zvyšuje pravděpodobnost, že bude cíle naplněn. (Vališová, Kasíková, 2011)

### První krok při stanovování cílů je uvědomit si na koho mají být cíle **ORIENTOVÁNY**.

Kdo je objektem našeho pedagogického zájmu? Samozřejmě jsou to v první řadě děti, žáci jejich výsledky jsou ty, které chceme dosáhnout. Oni to jsou, kteří mají umět tančit, stavět auta, vytvořit keramický obrázek, spolupracovat ve skupině, apod.

Nesmíme ale zapomínat i na sebe. Svou práci samozřejmě dosahujeme výsledků u dětí, ale dopřejme si ten luxus a věnujme teď pozornost i sami sobě. Je něco, co se můžeme při práci naučit i my sami? Můžeme si stanovit cíle např. pro tento školní rok i pro sebe?

**Cíle by měly být orientovány v první řadě na dítě/žáka** – respektive na **cílovou skupinu**, se kterou pracuji a **dále na pedagoga**. Ovšem pozor na druhý extrém, kdy pedagog sleduje pouze své cíle. Ještě častěji, se to může stát nám všem, v roli rodiče. Ale i pedagog opojený tím, že může vše, co si zamane, sklouzne k vědomému, ale pozor i nevědomému naplňování pouze svých vlastních cílů. Opravdu vaše žáci chtějí s tanečním kroužkem vystupovat na celorepublikové soutěži? Nebo si plníte vlastní sen?...

Co to teď znamená v praxi... Co znamená, že cíl je orientovaný na dítě/žáka a na pedagoga?

Rozumí se tím fakt, že obě tyto cílové skupiny **ZNÁTE A VÍTE, CO POTŘEBUJÍ**.

- Znáte jejich znalosti, dovednosti, schopnosti
- a víte, kam by chtěli směřovat.
- Také máte schopnost diagnostikovat problém u jednotlivce i ve skupině, znáte slabé stránky, na které se můžete soustředit. Například, když mám skupinu žáků, které se neustále dohadují, bojují o pozornost, pošťuchují, cíle mého pedagogického působení budou směřovat tímhle směrem.

U sebe sama je to prostor pro pracovní **SEBEREFLEXI**.

Znalosti cílové skupiny byl věnován celá část Cílová supina, sebereflexi jsme se věnovali v Osobnosti pedagoga.

Další, co je potřeba vzít v úvahu, když stanovujeme cíle, je ohled na **HIERARCHICKY VYŠŠÍ CÍLE**. Ve vašem případě jde o cíle, které má ve strategických dokumentech, jakým je např. ŠVP (Školní vzdělávací program) stanoveno SVČ, DDM. Všechny cíle vašich výukových jednotek by měly být v souladu s cíli vašeho zařízení. Proto je ideální cesta, pokud jste přítomni tvorbě těchto strategických dokumentů, neboť jste to vy, kdo je bude naplňovat. Tyto vyšší cíle jsou obecné cíle, konkrétní cíle vašich výukových lekcí jsou pak dílčími cíli a měly by dále podrobněji rozvíjet obecné cíle.

### 1.1.2. VYMEZENÍ POJMŮ: PEDAGOGICKÝ CÍL a KONKRÉTNÍ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY.

**PEDAGOGICKÝ CÍL: Výsledek, kterého má být naším pedagogickým působením dosaženo.** Zamýšlené změny v dovednostech, znalostech, schopnostech, postojích, vlastnostech, hodnotových orientacích žáka. (Vališová, Kasíková, 2011)

#### 1.1.2.1 Postup při formulování pedagogického cíle

Pokud hledáme jazykovou poučku, pak se cíl stanovuje jako dokončení věty:

**Naším cílem je...** a následuje **sloveso** (předávat, rozvíjet, učit, sledovat, vytvářet,...) a **pak konkrétní věc** (znalost, dovednost, schopnost, spolupracovat, tvořivě myslet...).

Cílem není kreslení podzimu, práce ve skupinkách, nový tanec, fotografování. To jsou jen činnosti, kterými naplňujeme cíle. V cíli by vždycky mělo být patrné, čeho chceme v dané činnosti dosáhnout. Cílem směřujeme k nějaké dovednosti, znalosti či změně postoje, které bude žák moci využít i v jiné situaci:

*Učit žáky míchat barvy tak, aby znázornili podzimní strom.*

*Vést žáky k uvědomění si vlastní týmové role.*



Vést žáky k uvolnění emocí při tanci.

Učit žáky vyfotit portrét.

### 1.1.3. VYMEZENÍ POJMU „KONKRÉTNÍ OČEKÁVANÝ VÝSTUP“

Rozumíme jim výsledky našeho pedagogického působení, a to konkrétní získanou či rozvinutou znalost, dovednost, *rozvinutou schopnost, změnu postoje, získání či posílení konkrétního návyku*. Každý konkrétní výstup je dílčí součástí některé ze **základních životních kompetencí**.

**Kompetence je schopnost účinně jednat v určitém typu situací.** (Perrenoud 1997, s. 7). Je založená na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání. (Rada Evropy).

#### Upřesnění výše uvedených pojmů:



Při formulování pojmu **ZNALOST**. Jde o **poznatky, fakta, data**, která si dítě odnáší (*zná, které materiály se používají při modelářském zájmovém útvaru, zná pravidla florbalu*).



Při formulování pojmu **DOVEDNOST** odpovídáme na otázku Umím?..... Jde tedy o **praktické činnosti** (dovednost zavázat si tkaničku i dovednost říct spolužákovi: "*Nechci, abys tohle dělal!*")



Při formulování pojmu **SCHOPNOST** také na otázku Umím?, nebo Dokážu? Rozdíl je v tom, že dovednosti jsou získané v průběhu života, kdežto **pro schopnosti mají žáci vrozené dispozice** a my je můžeme našim pedagogickým působením posílit, rozvinout. Nebo ale taky třeba "zabít".

#### 1.1.3.1 Postup při formulování konkrétních očekávaných výstupů.

- Při formulování konkrétního očekávaného výstupu je třeba brát zřetel na to, že dle zásad současné pedagogiky hybatelem děje je ŽÁK. Je tedy třeba najít vhodné a aktivní sloveso, aby z formulace bylo zřejmé, jak konkrétně se naše výchovná a pedagogická činnost žáka dotkne.

Např.: Pokud je mým záměrem, aby se **žáci naučili základní gymnastické cviky**, tak konkrétním výstupem bude nějaký velice konkrétní a měřitelný očekávaný výsledek, který se **díky mému pedagogickému působení u žáka projeví**, a to např.:

**Žák provede kotrmelec, stojku a hvězdu.**

**Žák úspěšně přejde kladinu.**

**Žák provede výmyk.**

## A) Používání aktivních sloves



Při hledání vhodné formulace cíle vám může pomoci níže uvedená tabulka s přehledem aktivních sloves. **Nazývá se „Bloomova taxonomie kognitivních cílů“.** Může se stát velice účinnou pomůckou při výběru vhodného **aktivního slovesa, které by mělo být součástí každé formulace konkrétního pedagogického cíle (VÝSTUPU).**

Hladina	Vhodná slovesa popisující činnost odpovídající dané hladině
1. Znalost	popsat, identifikovat, naučit se z paměti, recitovat, pojmenovat, vyjmenovat, reprodukovat, vybavit si, uvést seznam, nazvat, označit, seřadit,...
2. Porozumění	zdůvodnit, parafrázovat, uvést příklady, vyjádřit vlastními slovy, podpořit názor, přiřadit, vysvětlit, shrnout, definovat,...
3. Aplikace	nalézt, vybrat, zařadit, použít, připravit, vytvořit, vyřešit, předvést, nakreslit, aplikovat, roztřídit, vypočítat,...
4. Analýza	porovnat, analyzovat, rozdělit, porovnat, roztřídit, rozdělit do skupin, vysvětlit proč, ukázat jak, nakreslit schéma, načrtnout, prozkoumat,...
5. Syntéza	vytvořit, postavit, komponovat, napsat, vyřešit, předvést, stanovit, předpovědět, naplánovat, vytvořit hypotézu, navrhnout, rozvinout, vynalézt, zorganizovat, zkombinovat,...

<b>6. Hodnocení</b>	zvážit, pochválit, doporučit, obhájit nebo vyvrátit, rozvíjet a kritizovat, posoudit, zaujmout nebo podpořit stanovisko, ospravedlnit, diskutovat, shrnout,...
-------------------------	--

**Příklad práce s aktivními slovesy.****Dítě/žák**

- popíše pracovní postup výroby papírové vlašťovky;
- odvypráví vlastními slovy pohádku o Karkulce;
- roztřídí odpadky na papír, plast a sklo;
- nakreslí pracovní schéma výroby modelu letadla;
- zkomponuje vlastní píseň za použití pěti akordů (C, F, G, B a Hmi);
- obhájí své stanovisko při řešení problémového úkolu s názvem Pasáček, zelí, koza, vlk.

**B) Formulace skutečně KONKRÉTNÍCH výstupů**

Sice už umíme cíle formulovat z jazykové stránky, ale...

Aby nebyly cíle jen vyplněnou kolonkou v tematických plánech, ale dostaly své definici, tedy **VEDLY ke KONKRÉTNÍM VÝSTUPŮM**, je potřeba umět je umět správně definovat. Jednou z možností, jak skutečné konkretizace dosáhnout, je práce s pravidlem SMART.



**Pravidlo SMART** je zkratkou anglických slov:

- **SPECIFIC** = specifický (nebo také konkrétní, nikoli obecný).
- **MEASURABLE** = měřitelný (má výstup měřitelný na kusy, hodiny, centimetry, počty...).
- **AGREED** = akceptovatelný (všichni s ním souhlasí).
- **REALISTIC** = reálný (náročný, ale dosažitelný).
- **TRACKABLE** = sledovatelný v čase (je možné sledovat jeho postupné naplňování). Není nutné pamatovat si anglické výrazy, jen se zaměřte na význam slov. Je to totiž pomůcka, jak zjistit, zda cíle, které mám, jsou vůbec splnitelné.

Vezměme si pravidlo znovu a pojďme si k němu říct víc:

**SPECIFIC** = **specifický** (nebo také konkrétní, nikoli obecný).

- Toto pravidlo říká, že cíl musí jasně definovat, **ČEHO CHCI KONKRÉTNĚ DOSÁHNOUT.**

Tak například: *Cílem je zlepšit situaci ve skupině tak, aby žák vnímal a registroval zadávané instrukce.*

Takhle definovaný cíl není **SPECIFICKÝ**. Pro někoho je zlepšení, že si přestanou „lézt po hlavách“ zatímco mluvím; pro jiného je zlepšením, že vyslechnou instrukci, a teprve pak kladou doplňující otázky.

Cíl by tedy mohl znít: *Žák nejprve vyslechne instrukci, teprve poté klade otázky.*

**MEASURABLE = měřitelný** (má výstup měřitelný na kusy, hodiny, centimetry, počty...).

- Toto pravidlo říká, že musíme mít jasně definované, čím změříme, že jsme cíle dosáhli. To je otázka měřitelných výsledků. Co bude na konci cesty a já podle toho poznám, že jsem cíl splnila nebo nesplnila. **STANOVIT SI VÝSLEDKY** je základním hodnotícím kritériem.

Tak například:

*Žák tančí klasické tance.* X *Žák tančí 4 klasické tance.*

Problém s měřitelností cílů nastává u **SOCIÁLNÍCH CÍLŮ** – neboť všechny otázky výchovy jsou zpravidla těžko měřitelné. Např. když si dám záměr, aby „žák spolupracoval“. V kterém okamžiku relevantně poznám, že dítě umí spolupracovat? Proto je potřeba si vždy dát práci s co nejpřesnější formulací, čeho vlastně chci v dané oblasti dosáhnout.

*Příklad: Žák komunikuje ve skupině.* X *Žák pojmenuje problém a dokáže toto sdělení předat kamarádovi.*

**AGREED = akceptovatelný** (všichni s ním souhlasí).

- Toto pravidlo říká, že všechny strany musí být ochotné cíl akceptovat. Všechny strany – tedy žáci i dospělí.

Tak například:

*Žáci dodržují pravidla* X *Žák dodržuje společně a předem stanovená pravidla.*

**REALISTIC = reálný** (náročný, ale dosažitelný).

- Toto pravidlo říká, že pokud nedojde k zásahu vyšší moci, je reálné, že **CÍLE DOSÁHNEME**.

Tak například:

*Žáci/skupina během kroužku vyrobí 50 ks daného výrobku.* Samozřejmě záleží na okolnostech, ale pro mnohé kroužky je to nadlimitní počet.

*Žáci zvítězí na Mistrovství České republiky v břišních tancích.* Vycházíme z toho, že podobné mistrovství se v ČR nekoná, a i kdyby se konalo, zřejmě se nám to v rámci našeho lokálního kroužku nepodaří. I v tomto případě je pak takto stanovený cíl nerealistický.

Schválně jsme uvedli cíle absurdní, ale zkusme si promítnout, zda nemáme mnohdy nadsazené cíle. Zlaté pravidlo říká, že nízké a příliš vysoké cíle nemotivují. Snadno a nereálně dosažitelné cíle nás prostě nelákají.

**TRACKABLE = sledovatelný v čase** (je možné sledovat jeho postupné naplňování). Jinde také najdeme **TIMED (termínovaný)**.

- Toto pravidlo říká, že je dobré u cíle **STANOVIT POSTUPNÉ KROKY A K NIM TERMÍNY**, podle kterých poznám, že jdu správným směrem.

Tak například:

Konkrétním cílem (výstupem) zájmového útvaru modelářů může být: *Žák si postaví auto a zúčastní se s ním v červnu závodů.*

Na splnění takového cíle budeme muset počkat až do června a také se nám může stát, že v dubnu zjistíme, že nemáme postavená auta, nastudovaná pravidla, žáci o závodě neví, nikomu se nechce závodit,... Jen si sáhneme do svědomí, kdy jsme si dali tak vzdálený cíl, který se nakonec utopil v čase...



## PŘÍKLAD STANOVENÍ CÍLE A VYVOZENÍ OČEKÁVANÝCH VÝSTUPŮ

Pedagogický cíl	Konkrétní očekávané výstupy
Posilovat orientaci žáka v nových technologiích.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žák si založí emailovou adresu.</li> <li>- Žák pošle email. Žák odstraní email. Žák třídí maily do složek.</li> <li>- Žák si založí svůj profil na facebooku.</li> </ul> <p><b>Všechny očekávané výstupy naplňují pedagogický cíl, jsou s ním v souladu.</b></p>
Učit žáky základní kytarové akordy.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žák hraje a plynule mění akordy D, G, A.</li> <li>- Žák zahraje 3 písně, kde jsou akordy D, G, A.</li> </ul>
Rozvíjet komunikační schopnosti dítěte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žák se představí ostatním ve skupině.</li> <li>- Žák ostatním sdělí názvy 5ti činností, které ho baví.</li> <li>- Žák popíše ostatním svůj denní režim.</li> </ul>

### 1.1.4. MOŽNOSTI DĚLENÍ CÍLŮ

#### A) PODLE MÍRY OBECNOSTI

##### 1. OBECNÉ CÍLE



Obecné cíle vyjadřují náš pedagogický záměr, neboli směřování k obecným výsledkům, kterých chceme buď my, jako pedagogové nebo organizace jako celek dosáhnout. Příkladem formulace obecného cíle je:

- **Rozvoj komunikačních dovedností.**
- **Rozvoj samostatnosti žáka.**
- **Posilování orientace žáka v nových technologiích.**

Obecné cíle tedy mohou být obsaženy jednak ve strategických dokumentech DDM, SVČ, či organizace, pod kterou pracují.

## 1. KONKRÉTNÍ = DÍLČÍ CÍLE (VÝSTUPY)



Konkrétní cíle směřují ke zcela konkrétní „hmatatelné“ dovednosti, vědomosti, schopnosti, kterou bude dítě mít, když na něj budeme tímto směrem pedagogicky působit.

Konkrétní cíle jsou rozpracováním obecných cílů, tedy:

**Obecný cíl:** *Učit žáky orientaci v nových technologiích.*

Konkrétní cíl 1: *Založení mailové adresy.*

Konkrétní cíl 2: *Zaslání mailu, odstranění mailu.*

Konkrétní cíl 3: *Založení profilu na facebooku.*

..... všechny konkrétní (nebo dílčí) cíle naplňují obecný cíl, tedy jsou s ním v souladu.

## B) PODLE ČASOVÉHO HORIZONTU

### 1. DLOUHODOBÉ CÍLE



Dlouhodobé cíle si stanovujeme na období dlouhých výukových cyklů, projektů, tj. např. 1 roku. Pro jejich naplnění je velmi vhodné rozdělit j na kratší úkoly, cíle – krátkodobé cíle.

### 2. KRÁTKODOBÉ CÍLE



Krátkodobé cíle si stanovujeme na období kratší, tj. na jednotlivé výukové jednotky (hodina, lekce, víkend, tábor).  
(Bělohávek, Košťan, Šuleř, 2006)

## C) PODLE OBLASTI, KTEROU ROZVÍJÍM

Velmi důležité je pro naši práci rozdělení cílů na následující dvě skupiny:

### 1. VÝUKOVÉ CÍLE = ODBORNÉ CÍLE



Pokud jsme pedagogy volného času, pracujeme v DDM či SVČ a vedeme nějaký zájmový útvar, pak odborné cíle jsou **z oblasti naší specializace**, respektive z oblasti, která tvoří obsah našeho zájmového útvaru.

Tedy odborné cíle jsou např.:

- *Rozvoj schopnosti žáka stříhat, lepit, barvit, stavět modely, vrtat, tančit..*
- *Nácvik používání anglických modálních sloves ve větě.*

- *Rozvíjení povědomí o odborných tématech: včelařství, modelářství, rybářství a dalších podobných oblastech.*

Ke všem odborným dovednostem, schopnostem, pracovním kompetencím přibývají tzv.

## 2. VÝCHOVNÉ CÍLE = SOCIÁLNÍ CÍLE



V rámci sociálních cílů rozvíjíme u žáků/děti dovednosti a schopnosti z oblasti **mezilidských vztahů** a cíle z **oblasti osobnostně sociálního rozvoje** sebe sama - odtud „sociální“.

Jde tedy o témata a cíle **v oblastech:**

- Rozvoj komunikace
- *Vzájemná spolupráce,*
- *Identifikace role ve skupině, práce s rolí dítěte/žáka,*
- *Plánování, časové plány, rozvrhování práce,*
- *Práce ve skupině, primární prevence rizikových jevů,*
- *Podpora morálních hodnot a etického chování,*
- *Osobnostně sociální rozvoj dětí a žáků (rozvoj asertivity, sebevědomí, sebehodnocení),*
- *Práce s chybou,*
- apod.

Každý pedagog by měl ve své práci obsáhnout **OBA PÓLY**. Kromě konkrétních odborných znalostí by našim cílem **VŽDY** mělo být rozvíjet i další dovednosti – kompetence z oblasti mezilidských vztahů.  
(Kyriacou, 1991)

### 1.2. Výběr aktivit, forem, metod a technik použitelných v průběhu pedagogické lekce.

Aktivity a metody pro zájmový útvar vybíráme takové...

- ... aby byly prostředkem k naplnění cílů,
- ... aby žáky zaujaly,
- ...aby byly rozmanité,
- ...aby odpovídaly schopnostem a dovednostem žáků (nebyly ani příliš jednoduché ani příliš složité),
- ...abychom na ně měli materiální podmínky a prostorové vybavení,
- ...abychom je profesionálně i osobnostně dokázali realizovat,...

Při výběru aktivit a metod jsou vždycky výchozími momenty **cíl, který jsme si pro danou pedagogickou lekci stanovili** a naše **aktivní znalost cílové skupiny**. Potřebám, možnostem cílové skupiny a našim záměrům s ní přizpůsobují nejen konkrétní metody a aktivity, ale také výběr prostředí, pomůcek, apod.

Můžeme volit z několika organizačních forem práce:



**Organizační forma:** Způsob, jak je strukturována vzdělávací lekce. Jde o organizační rámec, ve kterém probíhá pedagogický proces. Jde tu o určitou organizaci práce. (Vališová, Kasíková, 2011).

Organizační formy v zájmovém vzdělávání jsou následující:

- a) příležitostná výchovná, vzdělávací, zájmová a tematickou rekreační činnost nespojená s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,
- b) pravidelná výchovná, vzdělávací a zájmová činnost,
- c) táborová činnost a další činnost spojená s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,
- d) osvětová činnost včetně shromažďování a poskytování informací pro děti, žáky a studenty, popřípadě i další osoby a vedení k prevenci sociálně patologických jevů,
- e) individuální práce, zejména vytváření podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů,
- f) otevřená nabídka spontánních činností.



*Pedagog může volit ze tří způsobů uspořádání sociálních vztahů ve skupině:*

1. Soutěživé
2. Individualistické
3. Kooperativní

*Hana Kasíková (2009) je definuje následovně:*

**Soutěživé uspořádání: JÁ a ne TY**

*Můžeme se setkat ve skupinách, kde činnost je založená převážně na soutěživých aktivitách. Sociální vztahy probíhají podle vzorce:*

*- pokud já dosáhnu svého cíle, ty ho nemůžeš dosáhnout; jsem lepší, protože pracuji lépe než ty, srovnávám se s ostatními; nechci, aby ostatní pracovali stejně dobře jako já, hodnotí se srovnáváním (viz. Vyhodnocování práce žáků, pedagoga a pedagogického procesu).*

**Individualistické uspořádání: JÁ SÁM**

*Můžeme se setkat ve skupinách, kde činnost je založená převážně na individuálních aktivitách žáků a jsou transparentně nastavena kritéria úspěšnosti jedince. Sociální vztahy probíhají podle vzorce:*

*- dosažení mého cíle není závislé na tvém cíli, můj úspěch není závislý na tvém úspěchu/neúspěchu, skládám účty jen sám sobě, hodnotí se podle daných kritérií.*

**Kooperativní uspořádání: MY I JÁ**

*Můžeme se setkat ve skupinách, kde činnost je založená převážně na aktivitách vyžadujících spolupráci všech členů skupiny. Sociální vztahy probíhají podle vzorce:*



- svého cíle dosáhnu, pokud ho dosáhne celá skupina, můj úspěch je spojený s úspěchem celé skupiny, skládám účty sama sobě, ale i skupině, hodnocení je založené na předem daném kritériu.

(Kasíková, 2009)

Následující text je určen opět pro všechny.

Stejně tak vybíráme z **metod práce**:



**Metoda:** Cesta, která vede k cíli, způsob vědeckého poznávání jevů a faktů. (HARTL, 2000)

Metodou v aktivitách zájmového vzdělávání může být: hra, výklad, nápodoba – předvedení činnosti pedagogem, projekce filmu, hraní rolí, scének, praktický nácvik, pokus, reflexe (viz vyhodnocování práce dětí, pedagoga, pedagogického procesu)....

Metodu realizujeme konkrétní **technikou**:



**Technika:** Činnost, pracovní postup, prostředek, který vede k naplnění cíle. Pokud metoda je „cestou“, pak technika je konkrétním „dopravním prostředkem“, jak se pohybují po cestě a směřují k cíli.

(Hartl, 2000)

**Příklad:**

Metoda - hra

Technika – *Místo vedle mě je volné...*

Podrobněji se zastavíme u hry.



Hra je **svobodné jednání**, které je míněno „jen tak“ a **stojí mimo obyčejný život**. Přesto může hráče plně zaujmout, nepřipíná se k němu žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku. Uskutečňuje se ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, probíhá řádně, podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují

**tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují**

**za jiné.** (Činčera, 2007)

Z jiné definice je patrné, že **hru je možné použít jako prostředek k naplňování cílů**:



**Hra je činnost, která má sama o sobě smysl, nebo její smysl stojí mimo hru, a pak se hra stává prostředkem k dosažení jiných cílů.**

(Němec, 2002).

Hra v tomto pojetí získává ještě další potenciál, než jen radostný prožitek ze hry. Stává se prostředkem, jak se žák něco nového naučí, dozví, prostředkem k rozvoji kompetencí. Záleží na pedagogovi, jak dokáže potenciál hry využít. Stává se, že hru

organizátor pouze zahraje a nevytěží z ní vše, co by mohl. Samozřejmě může být hra čistě prostředkem rekreace, navození příjemné atmosféry, ale může být i víc. Jednou z cest, jak hru „zžitkovat maximálně“, je zařadit za ní tzv. **reflexi**. O tom podrobněji v části Vyhodnocování práce dětí, pedagoga, pedagogického procesu.

### Například:

Hra *Místa si vymění*. Buď ji zahrajeme **s cílem uvolnění, vybití energie**, nebo ji zařadím jako seznamovací hru **s cílem získat informace o členech skupiny**.

### ? OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ

- Znáte ŠVP vašeho zařízení? Znáte cíle, které jsou tam nastaveny? Podíleli jste se nějak na jejich stanovování či aktualizaci?
- Používám hru jako prostředek k naplnění cílů? Jak se od sebe liší hra s cílem „pobavit se“ a hra s „výchovným“ cílem?
- Mám ve své „databázi“ hry, které mohu používat s výchovným cílem? A které to jsou?
- Můžete nevhodně zvolenou technikou minout pedagogický cíl? Najdete pro to příklad?
- Stalo se mi někdy, že jsem nevěděl, proč věci, které po mně pedagog požaduje, dělám?
- Jak jsem se při tom cítil? Dokázal jsem takovou činnost odmítnout?

### TÉMA: REALIZACE PEDAGOGICKÉ LEKCE

#### DÍLČÍ CÍLE V RÁMCI TÉMATU:

- upozornit účastníky studia na možná rizika spojená s realizací pedagogického procesu,
- předat účastníkům základní pravidla psychohygieny pedagoga volného času,
- předat účastníkům základní strukturu předávání instrukcí při aktivitách,
- vést účastníky k zamyšlení o poměru improvizace a pečlivé přípravy pedagogické lekce,
- vést účastníky k uvědomění si vlastních hranic při zvládnutí rizikových momentů během her,
- vést účastníky k uvědomění si, že naplánované aktivity nejsou neměnné, je potřeba sledovat jejich vývoj a případně svou přípravu v průběhu realizace aktualizovat.

Očekávané výstupy	Způsob ověření
absolvent formuluje rizika spojená s realizací pedagogického procesu	vědomostní test, mentor
Absolvent formuluje schéma zadávání instrukcí	PDP, mentor, vědomostní test
absolvent pojmenuje význam pečlivé přípravy pedagogické lekce i důležitost improvizace	PDP, mentor

absolvent definuje rizika spojená s průběhem pedagogické lekce	PDP, mentor
absolvent pojmenuje techniky, které jsou rizikové z pohledu zásahu do emocí účastníka, tyto aktivity zařazuje po pečlivé úvaze s ohledem na vlastní možnosti ošetření případných emočních zranění, interpersonálních konfliktů apod.	PDP, mentor
absolvent používá průběžné hodnocení realizovaných aktivit a ví jaké možnosti má, pokud se plán liší od realizace	vědomostní test

### **DŮLEŽITÉ POJMY:**

V této části nejsou požadovány definice žádných pojmů.

### **LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:**

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: Aisis, 2005.

LISÁ, E. A KOL. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. Stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010.

SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové, Gaudeamus: 2006.

## **2. REALIZACE pedagogické lekce**

### **TÉMA: REALIZACE PEDAGOGICKÉ LEKCE**

#### **KAPITOLY:**

- 2.1. Motivace v zájmovém vzdělávání
  - 2.1.1. Motivační úloha pedagoga volného času
  - 2.1.2. Jak motivovat cílovou skupinu
  - 2.1.3. Jak motivovat k tvořivému myšlení a jednání
- 2.2. Zadávání instrukcí
- 2.3. Improvizace a příprava
- 2.4. Rizika při práci pedagoga volného času
  - 2.4.1. Bezpečnost – fyzické bezpečí
  - 2.4.2. Rizikovost her a aktivit
  - 2.4.3. Syndrom vyhoření
- 2.5. Průběžné sledování výsledků

### **2.1. MOTIVACE V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ**

V teoretickém rámci pro blok Osobnost pedagoga jsme se věnovali motivaci, jako jednomu z procesů, který se snažíme popsat, pokud chceme pochopit osobnost člověka.

Víme, že motivy pro naše konání mohou být vnitřní (vycházejí z našeho vnitřního přesvědčení), nebo vnější (jsme někým ovlivňováni). Zopakujte si tyto informace a pojdme se společně podívat, jak je možné využít teorii motivace v zájmovém vzdělávání.

### 2.1.1. MOTIVAČNÍ ÚLOHA PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU

Pedagog volného času může motivovat zájemce či účastníky zájmového vzdělávání v několika krocích:

1. Jeho první zodpovědností je **vytvořit příležitosti a podmínky**. To je prostor pro atraktivní nabídku, která by měla korespondovat se současnými trendy, zájmy potenciálních účastníků zájmového vzdělávání, neměla by ustrnout na tradici (jako např. „tento kroužek tu funguje už deset let“), ani se neomezit pouze na osobní koníčky pedagoga („baví mě lézt po horách, a proto musíme mít horolezecký kroužek“).

Nabídka zájmových činností je jistě limitována možnostmi zařízení, zájmem a schopnostmi jednotlivých pedagogických pracovníků, ale měla by zůstat otevřená novým trendům, reagovat na přání cílových skupin.

2. V konkrétním zájmovém útvaru můžeme podpořit motivaci účastníků tím, že jim ukážeme **užitečnost zájmu**. Znamená to, že ukážeme žákům, co všechno v dané oblasti mohou dokázat a k čemu jim to v životě bude. Motivační může být, když se žáci seznámí s výsledky takového zájmu, kterému se někdo věnuje dlouhodobě – koncert, výstava fotografií, fotbalové utkání, atd.

3. Velmi silným motivačním faktorem je **nadšení a zaujetí pedagoga**.

Pedagog, kterého jeho práce baví, toto nadšení předává dál, neb „Abys mohl zapálit, musíš hořet“.

Demotivující je ale pedagog, který zájmový útvar vede jen jako doplnění úvazku, popř. z jiného donucení.

Přílišné nadšení pedagoga ale také může být kontraproduktivní. To se stává v situacích, kdy nedbá na zájem a potřeby cílové skupiny a realizuje aktivity zájmového útvaru tak, že uspokojuje své potřeby. Pedagog dělá to, co ho baví, ale nesleduje, jestli ho žáci v lepším případě alespoň následují.

*Příklad: Vedoucí – vysokohorský turista – chce dosáhnout vrcholu, protože ví, že odtamtud bude krásný výhled. Účastníci jsou však méně trénovaní a proto unavení. Na vrchol by došli pozdě a s velkými obtížemi. Patrně by ani nevnímali krásu krajiny. V takové situaci se projeví, zda vedoucí chápe a přijímá situaci účastníků. Zralé zvážení v této situaci znamená vidět nejen vlastní zájem a pozitivní zkušenost, ale také míru vyčerpání účastníků a zhodnotit, do jaké míry by pro ně byl další výstup opravdu přínosem.*

KAPLÁNEK, M. *Metodiky zájmových činností 1*, [cit. 12.4. 2012]. Dostupné z: [www.tf.jcu.cz/getfile/5460bfa74edfaa01](http://www.tf.jcu.cz/getfile/5460bfa74edfaa01).

### 2.1.2. JAK MOTIVOVAT CÍLOVOU SKUPINU

Následující rady jsou vybrány z knihy: KIM, S. H. *Tisíc způsobů jak motivovat sebe i druhé*. Praha: Management Press, 2003.

Text je rozdělen do dvou částí – **INSPIRACE** (zde najdete myšlenky vedoucí k zamyšlení) a **APLIKACE** (konkrétní rady, jak motivovat).

## INSPIRACE

- Člověk se rád učí poznatkům a dovednostem, které mu umožní kontrolovat prostředí, v němž se nachází.
- Člověk se rád učí poznatkům a dovednostem, které mu pomohou začlenit se do společnosti.
- Když se člověk učí něčemu novému, rád si nové poznatky ověří na úkolu, který může snadno zvládnout.
- Nejste-li sami motivováni, nemůžete očekávat, že si ti, na které působíte, uvědomí, jakou hodnotu motivace má.
- Člověk musí být přesvědčen, že cíle, které před ním stojí, jsou dosažitelné a smysluplné.
- Nikdy člověka, na kterého pedagogicky působíte, neobviňujte z nedostatečné motivace. Ten, kdo musí vyvinout větší úsilí, jste vy.

## APLIKACE

- Postupujte při učení kupředu a nezapomeňte poukázat na pokrok, jehož bylo dosaženo.
- V počátečních etapách kladte větší důraz na úsilí a snahu než na dosažené výsledky.
- Kritizujte chování, ne jeho nositele.
- Stanovte jasná, srozumitelná kritéria definující dosažení cíle.
- Snažte se zamezit zbytečným nedorozuměním tím, že úkoly a instrukce budete formulovat co nejjednodušeji.
- Nikdy nevyhrožujte tresty, které nechcete nebo nemůžete realizovat, popř. důsledky, jež by za své chování měly nést.
- Využívejte vzájemné hodnocení žáků mezi sebou. Podníte tak jejich kritické myšlení a umožníte jim získat různé názory na jejich práci.
- Při udílení odměn se ujistěte, že velikost odměny je v souladu s rozsahem a náročností úkolu.

### 2.1.3. JAK MOTIVOVAT K TVOŘIVÉMU MYŠLENÍ A JEDNÁNÍ

#### INSPIRACE

- V okamžiku tvoření není nic špatné nebo správné. Hodnotit můžete později, když se vrátíte k tomu, co vzniklo.
- Začnete-li pochybovat o způsobu, jímž něco děláte, jste na začátku cesty, na jejímž konci začnete tutéž věc dělat lépe.
- Tvořivost má dvojí podobu – přizpůsobení již známých myšlenek a vytváření myšlenek nových. Zatím co ty první se vyznačují snadným přijetím a mírnou úspěšností, ty druhé jsou nejdříve obecně odmítány, aby se později staly novou normou.

## APLIKACE

- Neomezujte se plánem, který jste si stanovili. Buďte otevření vůči všemu, co se může objevit.
- Tvořivému myšlení se nejlépe daří v nesoutěživém prostředí.
- Neupínejte se k myšlenkám, které nikam nesměřují. Buďte je realizujte nebo je opusťte a věnujte se něčemu jinému.
- Často neuškodí prostudovat si problém, věnovat se něčemu jinému a poté se k němu vrátit. Podvědomé uvažování napomůže vaši mysli nalézt odpověď.

## 2.2. ZADÁVÁNÍ INSTRUKCÍ

Jedním z krizových momentů při realizaci aktivit je **zadávání instrukcí**. Schéma pro zadávání instrukcí by mohlo být:

- Motivace (uvedení do tématu, přenáší účastníky hry do role, vytváří dramatický rámec)
  - Cíl aktivity
  - Pravidla od obecných ke konkrétním
  - Penalizace, zákazy
  - Bezpečnostní pravidla
  - Dotazy
- (Sýkora, 2006)

Ideální je připravit si instrukce písemně předem, minimálně jako oporu pro jejich **JASNÉ, ÚPLNÉ, SROZUMITELNÉ** předání účastníkům aktivity, nebo je možné je vyvěsit, namalovat na flip, ... tak, aby byly k dispozici účastníkům po celou dobu hry.

Pokud bude výsledkem aktivity nějaký produkt (výrobek, psané slovo, ...) každý z účastníků by měl mít právo své výsledky nezveřejnit. To je jeden ze základních stavebních kamenů bezpečného sociálního klimatu. (Kříž, 2005).

Velmi osvědčené je nejdříve vysvětlit celá pravidla a teprve pak sdělit, že práce bude skupinová. Zabráníte tak tomu, že již v průběhu vysvětlování si hráči domlouvají skupinky a pravidla nikdo nevnímá.

## 2.3. IMPROVIZACE X PŘÍPRAVA

Dalším možným tématem spíše k diskuzi je **poměr přípravy a improvizace**. Pedagog se sebelépe připravenou lekcí by měl být schopen určité míry improvizace – tedy měl by být schopen reagovat na aktuální náladu skupiny; na problém, který vyvstal; na organizační změnu; na výpadek techniky či jiné pomůcky, apod. Dovednost přizpůsobovat aktivity situaci sílí s naší pedagogickou zkušeností, přesto někteří máme vrozenou větší či menší schopnost improvizace. Improvizace mnohdy přináší nečekané zážitky, osvěžení, ale neměli bychom na ní stavět celou svou práci. Pedagogická práce je na rozdíl od intuitivní, spontánní činnosti **cílená** – tedy promyšlená, zacílená konkrétním předem plánovaným směrem. A takové zacílení potřebuje čas k přípravě. Zkušený pedagog by souhlasil s myšlenkou, že improvizace je vrchol připravenosti pedagoga. Pedagog, který si poctivě připravil mnoho lekcí je schopen smysluplně improvizovat tak, aby nikdo ani nepoznal, že se jedná o improvizaci. Připravenou pedagogickou lekcí, vysíláte žákům signál, že jsou pro vás důležité, projevujete o ně zájem a záleží vám na tom, co si z vašeho zájmového útvaru odnesou

(Kyriacou, 1996).

## 2.4. RIZIKA PŘI PRÁCI PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU

### 2.4.1. FYZICKÁ BEZPEČNOST DĚTÍ

Téma bezpečnost žáků, dětí je předmětem školení BOZP, proto se jím nebudeme podrobněji zabývat. V tomto okamžiku jen připomenutí, že pedagog by měl ve všech fázích pedagogického procesu myslet na to, jak ošetřit bezpečí účastníků aktivit, eliminovat rizika, která může předvídat. Součástí jeho práce je vést žáky, děti k opatrnosti a efektivnímu zvládnutí situací, kterým nejde dopředu zamezit (Jak reagovat při úrazu, při vyhlášení poplachu, když se ztratím, atd.)

### 2.4.2. RIZIKOVÉ HRY A AKTIVITY

Kromě zajištění fyzického bezpečí, je prioritním zájmem pedagoga zajistit **bezpečí psychické**. Podrobněji jsme o tom mluvili v části Cílová skupina. S rizikovostí se můžeme setkat u aktivit, které jakýmkoli způsobem zasahují emoce účastníků (dostanou se do nepříjemné situace, odhalí se jejich chyba, navodíme nepříjemnou vzpomínku, dojde ke konfliktu s jiným účastníkem,...).

Pavel Kříž ve své knize věnující se osobnostně sociální výchově definuje **škálu rizik**, se kterými se může pedagog setkat, pokud se rozhodne zapojit techniky vedoucí k sebepoznávání. Rizikovost je v jeho zásobníku her opatřena hvězdičkami a v podobných dimenzích můžete uvažovat o technikách, než je zařadíte do své pedagogické lekce:

- \* aktivita je zábavná, oddechová, bez rizika.
- \*\* hra vede děti k zamyšlení, které nemusí být vždy příjemné.
- \*\*\* hra, ve které se pravděpodobně vyskytne konflikt mezi tím, co si o sobě myslí účastník a co se právě dozvěděl. Může dojít k občasnému posměchu některého ze spoluhráčů.
- \*\*\*\* hra je natolik riziková, že vyžaduje zkušeného organizátora, který dokáže komunikačně obratně zvládnout zraňující projevy některého hráče; ví jak emočně podpořit účastníka, který byl průběhem nebo výsledkem aktivity emočně zasažen.

Pedagog by měl vždycky **znát svoje hranice**, co dokáže zvládnout, ošetřit. Měl by umět pojmenovat oblasti a aktivity, do kterých se z nedostatku informací, dovedností, znalostí v daném okamžiku nebude pouštět. Stává se, že pedagogové/lektori využívají atraktivní témata sebepoznávacích her bez hlubšího pochopení smyslu, pro zabavení sebe i účastníků. Mnohdy ale může dojít k emočním zraněním některého z hráčů. (Kříž, 2005).

**Další pravidla, kterými je možné se inspirovat:**

**V problematice mezilidských vztahů, osobnostně sociálního rozvoje má být prvořadým cílem pedagoga, aby si žáci osvojili nové dovednosti v této oblasti.**

Nejde o terapeutický výcvik. Nesnažme se, aby za každou cenu účastníci odhalili své nitro. K tomu téměř nikdy nemůžeme vytvořit natolik bezpečné prostředí, abychom zabránili případným emočním úrazům.

Nechme žáky, aby si sami stanovili hranice, kam až chtějí dojít. V každém případě platí **pravidlo „STOP“**, - je-li mi něco nepříjemné, nechci to dělat, mám právo to odmítnout. Můžeme vést žáky k tomu, aby si vyzkoušeli i to, co nikdy předtím neměli příležitost zkusit, ale je potřeba respektovat osobní hranice.

**Netlačme žáky do přílišných konfrontací**, do otevřených soubojů o to, kdo má pravdu. Vždycky pak je na jedné straně vítěz a na druhé zraněný poražený. Pro pedagoga může být pak těžké zvládnout emoce, které se takovou hádkou objeví.

(Lisá, 2010)

### 2.4.3. SYNDROM VYHOŘENÍ



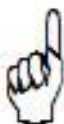
*Následující text může být inspirací pro ty, kteří za riziko své pedagogické práce považují i syndrom vyhoření.*



**Syndromem vyhoření rozumíme ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí především u pomáhajících profesí.** (Hartl, 2000)

Prevencí

syndromu vyhoření se zabývá psychohygiena.



**Psychohygiena aneb hygiena duševní se zabývá rozvojem a podporou duševního zdraví, prevencí duševních poruch a nemocí.** (Hartl, 2000)

*Pokud chceme sami sobě duševní zdraví zachovat, měli bychom respektovat základní psychohygienická pravidla:*

#### a) dodržovat efektivní životosprávu;

*V dnešní době existuje mnoho knih, které se k otázce správné životosprávy vyjadřují. I přesto, že každá popisuje jiný postup k dosažení fyzického i psychického zdraví, všechny se shodují v tom, že je důležité nastavit si určitý režim, nejíst mnoho, ale jíst často. Zpestřovat svůj jídelníček ovocem a zeleninou, jak to sezóna dovolí, hodně pít, nejlépe neslazené nápoje (doporučují se džusy, bylinné čaje, voda), pracovní aktivitu střídát s odpočinkem, nezapomínat na pohyb a protažení celého těla, není na škodu pravidelně vykonávat nějaký sport. Myslet pozitivně a mít rád život.*

#### b) umět odpočívat, a to jak aktivně, tak pasivně;

*Někteří lidé cílený odpočinek vůbec nerespektují, protože mají pocit, že by mohli, zanedbali pracovní povinnosti. Další varianta je, že lidé sice snaží odpočívat, ale nejde jim to a v hlavě jim pořád běží myšlenky na pracovní problémy, nebo dokonce odpočívají u počítače. Existuje dokonce nová civilizační choroba - WORKOHOLISMUS, což je chorobná závislost na práci. Proto jí předcházíme tím, že "sebepoznáním" zjistíme, co nám dělá radost a jak rádi trávíme volný čas. V době vyhrazené pro odpočinek tuto činnosti prostě budeme vykonávat děj se co děj. Protože paradoxně jsou pracovní výkony sniženy v okamžiku, kdy v režimu dne člověku odpočinek chybí.*

#### c) znát techniky, které našemu psychickému stavu mohou pomoci, jako je technika relaxace,



autogenního tréninku, meditace či využívání technik z různých neformálních terapeutických směrů, jako je aromaterapie, muzikoterapie či jóga;

**d) mít dostatek pohybu;**

V době aut a letadel se čím dál více na pohyb zapomíná. S přibývajícím věkem však přicházejí čím dál častější poruchy pohybového ústrojí, různé zažívací problémy, problémy s páteří apod. Proto jim předcházíme aktivitou. Nikdo po nás nechce vrcholové sportovní výkony, procházka či rekreační běhání je minimum, co pro sebe můžeme udělat.

**e) umět si uspořádat prostor kolem sebe tak, aby napomáhal našemu dobrému psychickému stavu.**

Když člověk žije v neustálém nepořádku a pak si uklidí, i jeho psychika tuto změnu zaregistruje. Některé východní nauky jdou ještě dál. Feng shui - tradiční čínské umění a věda o životě - rozpracovala teorii o tom, jak by prostor kolem nás měl být uspořádán pro naši větší psychickou pohodu. Existuje spousta knih či internetových portálů nabízejících pomoc v tomto směru. A pokud bychom této nabídce nechtěli využít, stačí jen dbát "selského rozumu", věnovat pozornost prostoru, ve kterém se pohybují a kultivovat jej dle našeho vkusu a přesvědčení.

Následující text je opět určen pro všechny studenty.

## 2.5. PRŮBĚŽNÉ SLEDOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

Hodnocení se budeme věnovat v následující kapitole, zde si jen připomeneme cyklus ze stanovování cílů (Příloha práce s cílem). V průběhu realizace aktivit je **čas pro průběžné hodnocení**, zda se aktivita ubírá k cíli, který jsem si vytyčil. Pokud ne, mám v podstatě dvě možnosti:

- **Zasáhnout a změnit průběh aktivity** (protože trvám na původním cíli),
- **Upravit cíl a nechat aktivitu vyvíjet se jiným směrem** (protože nové směřování vyhodnotím pro skupinu jako cennější).



### OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ

- Prožil jsem někdy situaci, že mi průběh hry otevřel emoci, kterou jsem si odnášel domů a cítil se neošetřen a bylo mi nepříjemně?
- Mám prověřený některých z nabídnutých způsobů motivování? Osvědčilo se mi v praxi ještě něco jiného?
- Převažuje v mém pedagogickém působení nějaká charakteristická skupina (např. dívek, malých dětí, pubescentů,...). Proč jsem zajímavý/á zrovna pro tuto skupinu? Jsem s tím spokojený/á? Oslovil/a bych rád i jinou skupinu? Víím, jak na to?
- Mám ve svém okolí někoho, kdo mě zaujal svým přístupem k cílové skupině a způsobem motivace a mohu se u něj učit?
- Jaké využívám možnosti prevence syndromu vyhoření?

## TÉMA: Vyhodnocování PRÁCE žáků, PEDAGOGA a PEDAGOGICKÉHO PROCESU

### DÍLČÍ CÍLE V RÁMCI TÉMATU:

- vést účastníky k uvědomění si důležitosti vyhodnocování pedagogického procesu,
- představit účastníkům tři hodnotící normy,
- seznámit účastníky se zásadami, které by měl pedagog respektovat při hodnocení žáků,
- pojmenovat cíle hodnocení a cíle evaluace, v čem mohou být tyto procesy přínosem,
- zdůraznit účastníkům význam a využití průběžného vyhodnocování,
- pojmenovat všechny aktéry, kteří by se na procesech hodnocení, evaluace měli podílet,
- představit účastníkům metody a techniky vyhodnocování využitelné při jejich pedagogické práci.

Očekávané výstupy	Způsob ověření
absolvent definuje pojmy: evaluace, hodnocení, reflexe	vědomostní test
absolvent pojmenuje důležitost průběžného vyhodnocování pedagogického procesu.	PDP
absolvent pojmenuje důvod, proč je potřeba zaměřit pozornost při vyhodnocování nejen na výsledky, ale i průběh pedagogického procesu	PDP
absolvent definuje hodnotící normy	vědomostní test
absolvent vyjmenuje zásady hodnocení žáků	vědomostní test
absolvent formuluje cíle evaluace a pojmenuje cíl hodnocení	vědomostní test
absolvent vysvětlí, že vedle konečného vyhodnocování se provádí vyhodnocování průběžné	PDP, vědomostní test
absolvent pojmenuje, kdo se zapojuje do procesu hodnocení a co mu to přináší	PDP, vědomostní test
absolvent definuje vybrané metody a techniky vyhodnocování pedagogického procesu	vědomostní test, PDP

## DŮLEŽITÉ POJMY:

EVALUACE  
HODNOCENÍ  
REFLEXE

## LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:

- BRTNÍK, J., NEUMAN. J. *Zimní hry na sněhu i bez něj*. Praha: Portál, 1999.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Úvod do evaluace ve vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik I. a II.* Praha: SPN, 1988.
- KAPLAN, A., BARTŮNĚK, D., NEUMAN. J. *Skáčeme, běháme a hrajeme si na hřišti i pod střechou*. Praha: Portál, 2003.
- NEUMAN. J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje*. Praha: 2002
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: 2002
- REITMAYERPVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007.

## TEORIE

### 3. TÉMA: VYHODNOCOVÁNÍ PRÁCE ŽÁKŮ, PEDAGOGA A PEDAGOGICKÉHO PROCESU

#### KAPITOLY:

- 3.1. Základní pojmy
- 3.2. Hodnotící normy
- 3.3. Zásady hodnocení
- 3.4. Co je cílem hodnocení a evaluace?
- 3.5. Kdy probíhá hodnocení, evaluace?
- 3.6. Kdo se na procesu hodnocení, evaluace podílí?
- 3.7. Metody a techniky hodnocení, evaluace
  - 3.7.1. Reflexe
  - 3.7.2. Techniky rychlého shrnutí zážitku
  - 3.7.3. Techniky tvořením
  - 3.7.4. Techniky průběžného zjišťování

Aby se mohl uzavřít pedagogický proces, je potřeba udělat poslední krok, kterým je zhodnocení, tedy čas pro otázky:

- *Které dovednosti, znalosti (kompetence) žáci získali, popř. si rozvinuli?*
- *Naplnily se naplánované cíle?*
- *Dokončili jsme práci?*
- *Dokončili všichni svoji práci? Pokud ne, co bylo příčinou a dalo se tomu zabránit?*
- *Jak jsem obstál jako pedagog?*
- *Jaká byla slabá a silná místa z hlediska organizace pedagogické lekce?*
- *Bavilo žáky to, co jsme dělali?*
- *Využijí získané kompetence v jiné oblasti? V reálném životě?*
- *Jak probíhala komunikace mezi žáky? Jak probíhala komunikace mezi žáky a pedagogem?*

Takových a podobných otázek, by si měl pedagog klást po skončení pedagogické lekce mnoho. Odpovědi na ně, najde v procesech hodnocení a evaluace, kterým se budeme věnovat.

#### 3.1. ZÁKLADNÍ POJMY

Na začátku vždy stojí vymezení pojmů. V této části je to zvlášť důležité, protože jednotlivé pojmy jsou buď v různých oborech pojímány různě, nebo se vzájemně zaměňují.

Tak hned pojmy **EVALUACE** a **HODNOCENÍ**.

V praxi, ale i v odborné literatuře se často tyto pojmy zaměňují a spojují.



Soňa Hermochová definuje proces vyhodnocování jako **proces zjišťování, zda určité aktivity vedly k očekávaným důsledkům** (Hermochová, 1988).

Pojďme si ale tyto dva pojmy odlišit.



Takže zatímco **hodnocení měří hloubku znalostí a dovedností** (Petty, 2002)

**Evaluace je proces, který mapuje celkovou efektivitu studia i úroveň a možnosti vzdělávacího zařízení, jeho potenciál** (Palán, 2002).

Jinými slovy:



**Evaluace je systematické zkoumání kvality vzdělávacího programu**

**nebo jeho jednotlivých částí.**

**Hodnocení je pak spíše posouzení toho, co se účastníci ve vzdělávacím programu naučili, tedy jaká je hloubka nově nabytých dovedností, vědomostí, rozvinutých schopností.** (Dvořáková, 2006)

Nebo ještě jinak:

**Evaluace se soustřeďuje na PROCES** - na všechny složky pedagogického procesu, které probírá a hodnotí a **hodnocení se soustřeďuje na VÝSLEDKY** – co si odnáší frekventanti kurzu, žáci ze zájmového útvaru žáci ze školy,...

Jedno bez druhého je málo. Hodnotit výsledky žáků, hodnotit to, co se naučili, co umí, co předvedli, hodnotit svou práci, je potřebné. Výsledkem je ohodnocení – to je ta konkrétní odměna. Nicméně to nestačí. Nepátrá po příčinách, širších souvislostech. Předám odměnu, udělím trest, ale teprve pozorováním a rozбором celého pedagogického procesu mohou přijít na kořeny toho, proč se práce povedla (co tedy opakovat) nebo proč naopak žáci nebyli úspěšní (čeho se tedy příště vyvarovat).

A pokud pozoruji, už je to **evaluace**.

Z praxe určitě znáte evaluační dotazníky. Objevují se jako součást každého vzdělávacího kurzu. Evaluační dotazník se ptá na všechny okolnosti, které se nějak dotkly nebo mohly dotknout procesu vzdělávání – tedy práce lektora, organizační příprava, materiály, zázemí kurzu, důležitost a potřebnost informací. Nejde tedy čistě o hodnocení, tedy „Co jste si odnesli z kurzu?“ ale o evaluaci – rozbor celého vzdělávacího procesu.

Ať už budeme oba pojmy odlišovat nebo nikoli, důležité je **neomezovat se při vyhodnocování pouze na získané dovednosti a znalosti, rozvinuté schopnosti, ale zaměřit svou pozornost i na kvality procesu**, který jsme s žáky společně prošli.

### 3.2. HODNOTÍCÍ NORMY

V literatuře se setkáváme s třemi hodnotícími normami, tedy třemi možnostmi, jak hodnotit výsledky žáků:

- **srovnávání** (kdo je horší, kdo je lepší),
- **hodnocení na základě zadaných kritérií** – žák splnil/nesplnil plánované cíle, osvojil si/neosvojil dovednosti, znalosti, ...,
- **individuální hodnocení na základě vývoje jedince**. (zlepšování, zhoršování apod.). (Helus, 2007)

Pedagog volného času si může dopřát ten luxus hodnotit každého žáka individuálně, neboť není tlačěn do norem, či srovnávání z důvodu objektivit tak, jak to je ve školní docházce.

### 3.3. ZÁSADY HODNOCENÍ

Při hodnocení je důležité, aby pedagog akceptoval tři zásady:

1. Hodnocení působí na žáka kladně, jsou-li jeho kritéria předem žákem přijata, tzn. **na začátku by mělo být žákovi sděleno, co se od něj očekává a jaká jsou kritéria hodnocení**. Pedagog by se měl snažit, aby žák tato očekávání vnitřně přijal.
2. Hodnocení zvenku by mělo přirozeně přecházet v **žákovo vlastní sebehodnocení a dále pak vytyčování cílů do budoucna a jeho dalšímu sebeuvědomování a přijetí zodpovědnosti za svůj další život**. Důležitá je tedy jakási "kontrola postupu od začátku k cíli" - tzn. hodnocení nelze pojímat jako něco, čím se žák zhodnotí až někdy na konci, jaksi dodatečně. Žák by měl být kontrolován a upevňován ve svém konání v průběhu hodnocené činnosti. Na konci pak by měl být závěrečně zhodnocen na základě dosaženého výsledku. Hodnocení by mělo být motivační v průběhu celého jeho vzdělávacího procesu.
3. Hodnocení respektující dvě předchozí zásady je **samo o sobě výchovnou metodou**, není to „něco“, co se objeví až na samém konci a k výchově žáka to jaksi nepatří. (Helus, 2007)

### 3.4. CO JE CÍLEM EVALUACE A HODNOCENÍ?

**Co může být cílem HODNOCENÍ? Jak se ptáme?**

Ocenit žáky, podpořit pozitivní chování, podpořit pozitivní sociální klima, dát žákům pozornost, ...

Můžou nám pomoci i následující otázky:

Co ses naučil?  
 Co jsi dokázal?  
 Z čeho máš dobrý pocit?  
 Co rád děláš?  
 Co umíš dobře?  
 Co ti jde těžko?  
 Co nevíš, čemu nerozumíš?  
 v učení,

Zjišťování naučeného.  
 Zjišťování úspěšnosti.  
 Zjišťování kladných citů.  
 Zjišťování preferencí.  
 Zjišťování předností.  
 Zjišťování obtíží a problémů.  
 Zjišťování překážek

dovedností.

Co chceš dokázat, v čem se zlepšit,  
 co se chceš naučit?  
 do budoucna.  
 V čem potřebuješ pomoci?  
 pomoci.

osvojování si

Zjišťování plánů,

Zjišťování potřeby

### Co může být cílem EVALUACE? Jak se ptáme?

Zjistit průběh aktivit, akce, odhalit slabá místa, ...

Můžou nám pomoci následující otázky.  
 Dosáhli jsme toho, co jsme očekávali?  
 Zajímá je téma?  
 správné volby tématu?  
 Dělán to dobře?  
 kompetencí.  
 Využijí to v praxi?  
 Byla ta hra vhodná?  
 Jak se žáci cítili při aktivitě?  
 Kdo jim pomáhal?  
 Mají všechny podmínky?  
 podmínek?  
 (Fisher, 1997)

Zjišťování cílů.  
 Zjišťování atraktivnosti tématu,  
 Zjišťování mých pedagogických  
 Zjišťování užitečnosti.  
 Zjišťování vhodnosti metod.  
 Zjišťování pocitů.  
 Zjišťování vztahů ve skupině.  
 Zjišťování organizačních

### 3.5. KDY PROBÍHÁ HODNOCENÍ, EVALUACE?

Hodnocení a vlastně i evaluace, tedy jakýkoli proces zjišťování výsledků, průběhu, směřování naší pedagogické činnosti by měl probíhat:

a) již v průběhu činnosti, abychom mohli **aktualizovat všechny naplánované aktivity**. Viz část Průběžné sledování výsledků.

b) po skončení činnosti

- abychom si mohli **vzít ponaučení** pro příště,

- abychom **žákům dali prostor pro uvědomění si**, čeho dosáhli, co bylo přínosem,
- abychom **vyhodnotili svou pedagogickou práci**
- abychom **vyhodnotili naplánovaný x zrealizovaný pedagogický proces**,
- ...

### 3.6. KDO SE NA PROCESU HODNOCENÍ, EVALUACE PODÍLÍ?

Jak již bylo řečeno, ideálním stavem je, aby se **vnější hodnocení** (tedy hodnocení žáka pedagogem), přesunulo do roviny **sebehodnocení žáka**.

I pedagog by měl být **otevřený zpětné vazbě od svých žáků** a i on by **měl být schopen pracovní sebereflexe**.

Sebereflexi jsme se věnovali v části Osobnost pedagoga.

### 3.7. METODY A TECHNIKY HODNOCENÍ, EVALUACE

V následujícím textu se seznámíme s vybranými metodami a technikami, pro komplexní a podrobnější informace je nutné sáhnout k některé z doporučených knih, např. REITMAYERPVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007.

#### 3.7.1. REFLEXE

V prožitkové pedagogice se objevuje další důležitý pojem **REFLEXE**. Reflexe je **metodou vyhodnocování pedagogického procesu**.

Pokud se pohybujete v prostředí zážitkové pedagogiky, pravděpodobně znáte knížky Jana Neumana.

Jan Neuman se také zamýšlí nad **REFLEXÍ** a definuje jí jako **základní rozdíl mezi REKREAČNÍM a VÝCHOVNÝM využitím her**.



Reflexe je podle něj „**řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebných informací k hledání širších souvislostí a významů. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností. Vede nás k tomu, abychom se z nich naučili co nejvíce. Reflexe je příležitostí, jak si v uvolněné herní atmosféře vyměnit názory s lidmi, kteří mají stejné zkušenosti a prožitky jako my.**“ (Neuman 1998, s. 39).



Reflexe je **způsob pojmenování situací, pocitů, krizových okamžiků, nových situací, překvapivých momentů, které nastaly během aktivity**. Tím, že všechny výše jmenované akty pojmenujeme, dojde k jejich zvědomění a tím mohou sloužit jako návod, model pro učení se novým dovednostem, řešení podobných situací v budoucnu.



Reflexe je velmi důležitá metoda, která vychovává mládež i dospělé nejprve k sebezpozorování, sebezpoznání a následnému sdělení toho, co právě teď prožívám, cítím a potřebuji.

Většina žáků i dospělých dnes není zvyklá o sobě hovořit. Je to pozůstatek "kolektivistické" výchovy, kde nebylo důležité, co cítí jedinec, ale zásadní byl vývoj celku, kterému se každý musel přizpůsobit.

Reflexe se používá jako **"kontrola" a "zhodnocení" každé zásadní aktivity, které dětem či klientům předkládáme. Je to jakési zmapování situace po prožití úkolu.**

Příklad: Představte si, že pouštíte dětem sedmé třídy dokument: Děti ze stanice Leningradská - film, který ukazuje špatné životní podmínky dětí v Moskvě a naznačuje problematiku dětských bezdomovců v Rusku. Tento film končí smrtí dívky předávkované "lepidlem", které děti vdechují pomocí igelitového sáčku. Po zhlédnutí takového filmu musí nutně proběhnout reflexe, která má za úkol najít způsob, jak žáci pojmenují své pocity, emoce a následně i myšlenky, jež je během filmu napadaly. V případě, že se žákům nechce hovořit, není potřeba je nutit, ale je nutné nabídnout jim takovou činnost, aby tyto emoce mohly vyjít ven jiným způsobem, např. kreslením či hlučnou hudební technikou apod. Je důležité, aby v žácích nezůstalo napětí, které by bránilo v další práci s tématy nabízené filmem.

#### Reflexe se dále používá za účelem:

- **zhodnocení toho, co jsem pochopil či nepochopil** z představeného tématu,
- **pojmenování mého pocitu, stavu** po vykonání určitého úkolu, zahrání hry,
- **zhodnocení stavu v sociální skupině**, jejímž jsem členem, apod.

Reflexe a její otázky **vždycky směřuje k cíli**, který jsem si jako pedagog pro danou aktivitu vytyčil.

Např. Po hře Místa si vymění, kde bylo cílem poznávání druhých.

Připravené otázky k reflexi?

*Jak probíhala aktivita? Co vás na ní bavilo? Bylo něco, co vás nebavilo?*

*Co jste se dozvěděli nového o naší skupině, o jednotlivých hráčích?*

*Překvapila vás některá informace?*

*S kým máte nejvíc společných věcí?*

Abychom si pojmy usadili do souvislostí...

**EVALUACE, HODNOCENÍ** je proces, který realizujeme několika **metodami**, jednou z metod je **REFLEXE** a reflexe může být realizována prostřednictvím mnoha **technik**. Viz příloha Shrnutí\_vyhodnocení.

### 3.7.2. TECHNIKY RYCHLÉHO SHRUTÍ ZÁŽITKU

#### BAREVNÁ ŠKÁLA

Pomůcky: barevné kartičky

Instruktor dá každému před hrou nebo akcí barevné kartičky, např. zelenou, červenou a žlutou. PO skončení aktivity vyzve hráče, aby zvednutím karty zhodnotili svůj prožitek. Aby bylo vyloučeno vzájemné ovlivňování, zvedají účastníci karty zády do kruhu.

### JEDNÍM SLOVEM

Po skončené aktivitě se každý účastník pokusí vyjádřit svůj nejhlubší zážitek pomocí jednoho slova nebo holé věty.

### VÝRAZ OBLIČEJE

Pomůcky: Kartičky se symboly obličejů.

Každý hráč dostane pět karet se symboly obličejů vyjadřujícími svými výrazy různý stupeň spokojenosti. Hráči se vyjadřují k tomu, jaký mají pocit z předešlé aktivity.

(Reitmayerová, Broumová, 2007)

## 3.7.3. TECHNIKY TVOŘENÍM

### MALOVANÁ FOTOGRAFIE

Pomůcky: papír a tužky pro všechny.

Účastníci malují obrázky – fotografie v symbolické i reálné podobě. Snaží se zachytit výrazný okamžik, který pro ně byl během předchozí aktivity důležitý. Jako by obrázkem na chvíli zastavili dění v minulosti. V malovaných obrázcích pak budou zachyceny i pocity z aktivity. Následuje skupinová diskuze.

### SPOLEČNÁ KOLÁŽ

Pomůcky: materiál na koláž, lepidlo, nůžky, papíry

Každý účastník se zamyslí a vybere tři obrázky, které nejvíce vystihují jeho prožívání aktivity, ty zařadí do společné koláže. Na společné práci se všichni domlouvají. Poté následuje diskuze, kde všichni svou volbu zdůvodní, popř. vysvětlí.

### PAPÍROVÉ BUBLINY

Pomůcky: papíry, fixy a nůžky

Účastníci se rozdělí do menších skupinek. Ve skupinkách si vyberou nějaký stěžejní okamžik předešlé aktivity, v němž se nezapojovali oni, ale naopak někteří členové z ostatních skupinek a diskutují o jednotlivých aktérech. Snaží si vzpomenout, co který z nich říkal, a zapíšou to na papír. Z něj udělají bubliny, které znáte z komiksů. Poté diskutují o tom, co by tito aktéři mohli říct jiného, aby situace dopadla lépe, lidé se během ní lépe cítili, atd.

Nakonec se všichni sejdou ve velké skupině a odehrají jednotlivé scény – skupinky si vždy nastaví do situace jednotlivé aktéry, přiloží jim k hlavě bubliny se slovy, která skutečně padla, a poté je nahradí slovy, která by podle nich mohla padnout.

Následuje diskuze.

(Reitmayerová, Broumová, 2007)

### 3.7.4. TECHNIKY PRŮBĚŽNÉHO ZJIŠŤOVÁNÍ

#### LÍSTKY ZE STROMU

Pomůcky: větší množství lístků papírů, kresba holého stromu, tužky izolepa.

Účastníci mají pravidelně každý den možnost napsat na lístek nebo lístky svoje nejsilnější zážitky za uplynulý den a nalepit je na společný strom jako jeho listy. Lístky jsou anonymní, nemusí se podepisovat. Jsou však veřejně přístupné, atak si každý může přečíst zážitky ostatních.

Variace:

Strom má čtyři větve: větev pro báječné zážitky, větev pro špatné zážitky, větev pro obohacující zážitky, větev pro nevšední setkání s někým

#### BAREVNÉ CESTY

Pomůcky: barevné provázky ve čtyřech barvách, špendlíky, nůžky, kartičky s charakteristikami barev provázek

Na zdi je zatlučeno do kruhu tolik špendlíků, kolik je účastníků. Každý z nich je označen jménem dotyčného účastníka. K dispozici jsou barevné provázky, každá barva něco znamená (např. zelená = rád bych tě víc poznal, červená = dobře se mi s tebou spolupracovalo, modrá = nerozumím něčemu mezi námi). Každý den mají účastníci možnost pomocí zvoleného barevného provázku propojit svůj špendlík se špendlíkem někoho jiného. Postupně vzniká barevná síť, která zachycuje vývoj ve skupině.

#### ZEĎ NÁŘKŮ A ZEĎ RADOSTÍ

Pomůcky: dva velké papíry, izolepa, barevné fixy

Na zdi po celou dobu visí dva velké papíry nadepsané jako „Zeď radostí“ a „Zeď nářků“. Účastníci mají k dispozici barevné fixy a kdykoli mohou na papíry napsat svůj pocit, či zážitek ze společných programů. Zápisy jsou anonymní. Je možné ponechat je bez komentářů, jako holou zpětnou vazbu, nebo se k nim průběžně vracet v diskuzi, kde je instruktor s účastníky probere.

(Reitmayerová, Broumová, 2007)



#### OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ

- Co může v žákovi vyvolat jednosměrné hodnocení od pedagoga směrem k žákovi?
- Jaký je přínos např. sebepoznávací aktivity, když nebyla ukončena reflexí?
- Uvědomuji si ve své praxi místa, činnosti, akce, které cíleně neevaluuji a opakují se v nich stále stejné nedostatky?



- Hodnotím si akce sám nebo v širším týmu – ostatní organizátoři, žáci, rodiče? Jaká je hodnota evaluace v těchto dvou rozdílných modelech?
- Mám nějaké ověřené techniky pro vyhodnocení aktivity, akce? Jaké?

#### 4. SHRUTÍ

Máte za sebou vzdělávací blok, který se věnoval pedagogickému procesu.

Při své pedagogické práci nezapomeňte, že každá pedagogická lekce by se měla skládat ze tří částí:

1. Příprava
2. Realizace
3. Vyhodnocení

**Ad 1) Během PŘÍPRAVY si především:**

- stanovujete obecně formulované cíle (záměr),
- stanovujete konkrétně formulované cíle (výstup);
- vybíráte a plánujete metody a techniky vždy na základě znalosti cílové skupiny a na základě stanovených cílů,
- připravujete instrukce,
- připravujete metody a konkrétní techniky, jak budete lekci vyhodnocovat,
- promyslíte, jak zapojíte cílovou skupinu,
- promyslíte možná rizika a plánujete, jak jim předejít,...

**Ad 2) Během REALIZACE především:**

- dbáte na bezpečnost účastníků, na svou bezpečnost,
- realizujete všechny naplánované aktivity (méně či více se odchylujete do plánu),
- průběžně si hodnotíte, kam směřujete a podle toho improvizujete,...

**Ad 3) Během vyhodnocování ideálně společně s účastníky vyhodnocujete především:**

- co se účastníci naučili a jak to využijí nejen ve vašem zájmovém útvaru, ale především v životě,
- jak probíhala realizace, jestli byla slabá místa a dalo se jim předejít,
- co pomohlo naplnění cílů, tedy co příště opakovat.

**Během vyhodnocování se rovněž věnujete své pedagogické sebereflexi**

- Jak jsem obstál jako pedagog?
- Naplnil jsem cíle?
- Zadal jsem správně, srozumitelně instrukce?
- Byl jsem připraven?
- Zaskočilo, překvapilo mě něco?...



Strukturovaná pedagogická lekce je pomocníkem v naší práci, máme možnost promyslet si, kam vlastně ve výchově směřujeme a naše pedagogická práce se stává cílenou, nikoli pouze intuitivní.