

Vzdělávací program Kreativní knihovnik - modul

Práce s dětskou skupinou

prezentace k semináři 1.2. a 7.2. 2023

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Průběh semináře

1. Úvod - uvítání, seznámení s cíli.
2. Osobnost dítěte a dospívajícího z pohledu psychologie.
3. Hlubší analýza jednotlivých vývojových etap.
4. Náročné situace během vedení dětské skupiny – nuda
5. Jak si pomoci – možné strategie, jak zabránit nudit.
6. Závěrečná diskuse.
7. Konec. ☺

Předškolní věk

Předškolní věk – poznávací procesy

Typické znaky:

- **egocentrismus** – ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí (např. zakrývá si oči, když chce, aby je druzí neviděli),
- **fenomenismus** - důraz na určitou, zjevnou podobu světa nebo jeho představu. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Podstatu světa vesměs ztotožňuje se zjevnými znaky (velryba je ryba). jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa, **tj. prezentismus**,
- **magičnost** - tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, což vede ke zkreslování,
- **absolutismus** - přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost (chlapec odmítl reklamu na nejlepší zubní pastu, protože v minulé reklamě tvrdili, že nejlepší je jiná zubní pasta ☺).

Předškolní věk – poznávací procesy

Tendence:

- Ulpívat na jednom pohledu subjektu a nebrat v úvahu i jiné, z nichž se může posuzovaný objekt jevit úplně jinak.
- Ulpívat na jednom stavu, eventuálně jedné vlastnosti objektu, považovat jej za jeho podstatný a definitivní znak.

Předškolní věk – poznávací procesy

Vnímání

Počítky bývají v předškolním věku zpravidla již dostatečně rozvinuty, takže jsou schopny dostatečně diferencovat základní kvality podnětů sensorického pole, pokud však **upoutají pozornost** dítěte:

Děti jsou schopny dostatečně diferencovat základní kvality podnětů sensorického pole:

- hmat - děti rozliší i velmi složité tvary,
- čich a chuť - vykazuje dostatečnou diferenciaci podnětů,
- zrak - jsou rozeznávány i doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová),
- sluch - určuje zdroje nejrozličnějších kvalit zvuků (druhy aut, ptáků atp.).

Předškolní věk – poznávací procesy

Vnímání

- Dítě neumí ještě vnímat celek jako soubor detailů a nediferencuje příliš ani základní vztahy mezi nimi.
- Pro vnímání je významnější pohled subjektu než kvalita objektu (jako je např. **křiklavá barva**) a dále podněty, které jsou pro dítě **atraktivní** či nějak **významné**.

Předškolní věk – poznávací procesy

chápaní prostoru, času a počtu

- **Prostor:** Dítě má tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají velké. Prostorové vztahy hodnotí podle toho, jak je vnímá, tj. jak se mu jeví. Diferenciace polohy nahoře a dole je již správná, ale diferenciace polohy vpravo a vlevo ještě není.
- **Čas:** Pojem času se rozvíjí pomalu. Dítě vnímá čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou nějak subjektivně významné.

Vnímání předškoláka má též svá specifika:

- Dítě vnímá celistvě, globálně, *neanalyticky*.
- Soustředí se pouze na to, co jej *bezprostředně zaujme*.
- Charakterizuje jej vazba na **osobní prožitek**.
- S výraznými obtížemi chápe názor jiné osoby, domnívá se, že všichni ostatní *vykazují stejný pohled na určitou věc jako ono samo*.
- V tomto věku ještě *fantazie pohotově doplňuje* každou mezeru v poznání.
- Vzdálenosti a časové úseky často *přeceňují*.

Představitost a fantazie

- Pokud se realita jeví nesrozumitelná, dítě si vysvětlí tak, jak umí, resp. tak, jak se mu jeví.
- Smyslem jednání je dosažení alespoň zdánlivé jistoty, že svět je poznatelný a že se v něm dokáže orientovat.
- Dítě interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná. Tento přístup se projevuje i formou **nepravých lží**, tzv. **konfabulací**, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami.
- **Fantazie** má harmonizující význam, je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě aspoň občas potřebuje přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na skutečnost.

Myšlení

- Zhruba okolo čtvrtého roku opouští dítě fázi „**předpojmového myšlení**“ a dostává se do fáze „**názorného myšlení**“, pro které je dominantní bezprostřední vjem, spojený s asociovanou představou a prožitkem, vázaný zpravidla na viděném.
- Dítě *přirovnává neživé věci, stromy, zvířata k člověku*, tj. všechno polidšťuje, antropomorfizuje... Myslí si, že cítí, zlobí se, jedí. Není vždy zřejmé, co je jen hra a co je myšleno vážně.

Dětský vzdor

- V průběhu vývoje nastává periodicky několik „období vzdoru“, mezi kterými jsou opět fáze relativně dobré ovlivnitelnosti. První náznaky, které ale rychle odezní, lze pozorovat již u kojenců. Batole se pomocí „umíněnosti a naschválu“ pouze rozvíjí a upevňuje své sebeuvědomění a vůli.
- Další zostření vztahů nastává i během dětství (zpočátku zpravidla vlivem zvýšení tlaků na samostatnost (v 6 - 7 letech) a v době nástupu dětské kritičnosti (v 8 - 9 letech). Dítě však vzdoruje, kdykoliv se cítí poškozené ve svých právech.
- Posledním obecně kritickým obdobím interakce je z hlediska rodičů dospívání zvláště na počátku (puberta), může to ale trvat i po celé období (od 12 - 13 až do 19 - 23 let).

Představitost a fantazie

- **Představy v tomto věku se zpřesňují**, obzvláště týkají-li se známých věcí, předmětů, situací.
- Ovšem stále **převládá fantazie**, není dosud korigována kritickým myšlením, naopak do něj zasahuje.
- Předškolní děti se tedy nechávají lehce unášet fantazií a emocemi, dokonce i při vlastním **popisu nějaké události**, ať slovy či kresbou. Výsledkem bývá značně volný popis děje, s upravenými až vymyšlenými pasážemi

Předškolní věk - emoce

Emoční vývoj je více **stabilní a vyrovnaný**, postupně se rozvíjí emoční paměť, ubývá negativních emočních projevů, bývají **více pozitivně laděné**.

Typické způsoby prožívání:

- **vztek a zlost**: nebývají už tak časté, při frustraci, nebo když selže kontrola emočních projevů
- **projevy strachu**: vázány na rozvoj představivosti
- **veselost a smysl pro humor**: z kognitivního hlediska jednoduché, za legrační považují opakování nesmyslných a tabuizovaných slov, sdílení legrace je významnou součástí mezilidských vztahů
- dokáže se na něco **těšit**
- rozvíjejí se i **vztahové emoce**, projevují se city jako láska, sympatie, soucit, sounáležitost
- u dětí, které mají **bezpečné zázemí**, převažuje pozitivní emoční ladění
- citová rovnováha je ještě velmi **závislá** na ostatních

Předškolní věk – na co reagují – udržet kázeň

- Dítě zprvu není schopno rozlišit objektivní zákony se subjektivními podmínkami, protože nerozlišuje sebe a svět.
- Stejně tak není na počátku schopno vnímat, co patří druhým lidem, nebo co je výsledek jeho vlastní intelektuální či afektivní činnosti.
- Jedinec si zprvu není vědom svého vlastního myšlení, protože dítě nerozlišuje sebe a svět.

Mladší školní věk

Mladší školní věk – poznávací procesy

zrakové vnímání:

- důležitý předpoklad školní práce
- schopnost rozlišit obrazce rozdílné tvarem ale i vzájemnou pozici a polohou, odlišení figury a pozadí, „fixace“ obrazu

vnímání v prostoru:

- vnímání vlastního těla, pravolevá orientace, referenční vztahy v prostoru odvozené od pozice vlastního těla, přenos referenčního systému „na papír“.

vnímání časového sledu (vnímání následnosti jevů)

- není stejné jako rozlišování minulosti, přítomnosti a budoucnosti;
- v 6 letech představa následnosti dnů v týdnu a posloupnosti (ne jen jmenování dní), souvislost mezi roční dobou a uplýváním roku



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy



MINISTERSTVO
KULTURY

17

Mladší školní věk – poznávací procesy

Pozornost

- schopnost udržet pozornost a nenechat se rozptýlit
- významný předpoklad úspěšnosti ve škole (důsledky u dětí s poruchami pozornosti)

Paměť

- zlepšuje se pracovní paměť, zvyšuje se její kapacita a to zejména díky osvojování si strategií pro zlepšení zapamatování
- význam osvojování si nástrojů pro rozvoj poznávacích funkcí a dovedností

myslet a učit se (strategie, postupy, „vědět jak“)



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy



MINISTERSTVO
KULTURY

18

Mladší školní věk - myšlení

- základy postojů k oborům lidské činnosti - profesím
- vývoj sebepojetí
- totožnost JÁ se prodlužuje do minulosti i budoucnosti
- *aktivita vymezena dimenzí úspěch – neúspěch*
- fáze píle, snaživosti – „Jsem to, co umím“
- potřeba kladného hodnocení



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy



MINISTERSTVO
KULTURY

19

Mladší školní věk - myšlení

Myšlení je záměrné a uvědomované.

Vlastnosti:

názorné myšlení 4 – 7(8) let - spojeno s viděnými efekty

konkrétních operací 7(8) let – 12 let, logické myšlení

- schopnost pochopit podstatu skutečnosti a její příčiny



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy



MINISTERSTVO
KULTURY

20

Mladší školní věk - emoce

- růst schopnosti uvědomování si vlastních prožitků
- pozitivní afektivita
- více stabilní
- tendence k extraverci
- vývoj vyšších citů
- větší schopnost regulace

Mladší školní věk - emoce

- Zvýšení **emoční stability**, schopnost seberegulace (sebehodnotící emoce), poznává, že pocity je možno skrývat (ne před sebou samým) a dokáže výraz svých citů potlačit vůlí
- kolem 10 let připouští **ambivalenci pocitů**.
- Indukované emoce** - učí modelovat své způsoby chování už nejen podle rodičů, ale i učitelů a spolužáků.
- Pokud jde o způsoby **sociální reaktivit**, dává skupina dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím. Jen ve skupině se může naučit takovým dovednostem jako je pomoc slabším, spolupráce či soutěživost. Trénuje si emoční komunikaci, emoční oporu.

Mladší školní věk - Jak udržet kázeň?

V tomto stádiu jde o jednostranné působení, kdy dospělí předkládají hotová pravidla dětem, **kteří je nekriticky přijímají**. Z důvodu dětského egocentrismu, děti vnímají morální pravidla na základě své vlastní **zkušenosti, která je silně ovlivněna vnějším řízením – odměny, tresty**.

1. Dítě **považuje pravidla a hodnoty za dané**. Jednání hodnotí za dobré nebo špatné s ohledem na to, zda jedinec dodržuje nebo nedodržuje pravidla daná autoritou
2. Normy a pravidla dítě **nemá zvnitřněné**.
3. Normy a pravidla jsou vnímána jako **absolutní**, tzn., že musí být dodržována striktně bez ohledu na kontext a okolnosti.

Pubescence a adolescence

Pubescence a adolescence - myšlení

- IQ dovršuje vrcholu
- Stádium formálních operací - od 12 let dále - logické a abstraktní myšlení
- Vlastnosti myšlení:**
 - systematické, tvořivé
 - kritické posuzování (ověřování) a hodnocení světa
 - pubertální snění (imaginace, fantazie, úvahy o smyslu žití)

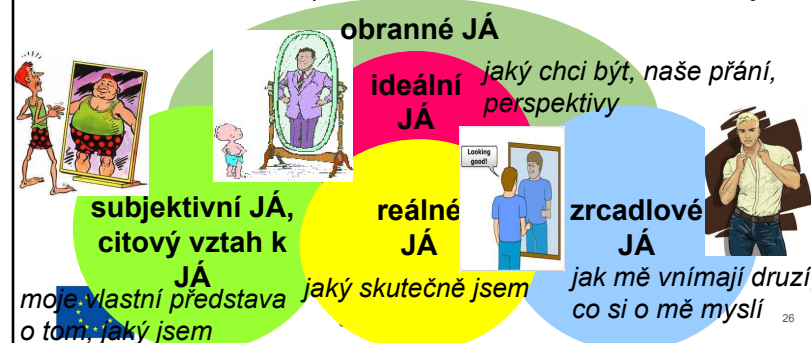
Pubescence – Adolescence (11.-18/20 let)

♦ **vývoj sebepojetí** - zformování obrazu sebe sama

▪ **krize identity:** „Jsem to, čemu věřím“

a) **osobní identita** – jak sám sebe vidím X jak mě druzí vidí

b) **sociální identita** – potřeba řadit se k určitým skupinám
touha důvěřovat blízkým lidem, **krize rodičovské autority**



Pubescent - emoce

- tendence k introverzi
- sklony k depresivním stavům
- rozvoj sociálních citů
- ambivalence citů
- negativismus
- intenzita
- zhoršení schopnost ovládat citové reakce

Pubescent - emoce

- **Biologické změny** v souvislosti s duševními jsou příčinou toho, že se pubescent ve zvýšené míře zabývá **sám sebou**.
- Zvýšená **labilita** sebepoznání komplikuje.
- Nastupuje nový způsob sebehodnocení - **introspekce**. Ideál, kterého si pubescent přeje dosáhnout, obsahuje i výkonové charakteristiky a představu své budoucí sociálně-profesní role. Ta vyplývá z míry identifikace s rodinou a jejími hodnotami.
- V této fázi se **zavřuje rozvoj identity**. Mnohdy jde o převzetí modelu, který je pro danou sociální pozici charakteristický. Součástí je rozvoj mužské a ženské role a navazování hlubších partnerských vztahů.
- Člověk je **identifikován** s tím, ke komu patří. Identita se odráží i ve způsobu prožívání a uvažování.

Pubescent – období druhého vzdoru

Pubescent ještě nemívá ve svých pocitech jasno, často sám neví, jak zareaguje, neumí své prožitky ani dobře popsat, obává se nepochopení a výsměchu. Buď se stydí, anebo z nejistoty projevu až sociálně rušivé chování.

Charakteristické zvláštnosti citového života pubescentů jsou:

- 1) **Extrémní živost a intenzita** – jde zpravidla o krátkodobé až výbušné reakce, často i na nepatrný podnět.
- Irabilita ani přecitlivělost obvykle nekorespondují s reálnou vnitřní intenzitou a hloubkou prožitku. Jde o důsledek jak **nedostatečného sebeovládání**, tak převahy **introspekce**, především však projevu **nízké integrovanosti citového života**.

Pubescent – období druhého vzdoru

- 2) **Emocionální rozkolísanost a proměnlivost** – snadno střídají nejrůznější protipóly citových reakcí, stejně rychle dochází k přechodu mezi protikladnými kvalitami citových stavů.
- Projevu se **podrážděnost** s převahou **rozmrzelosti**, lehce se u nich střídají pocity síly s apatií až depresivitou a úzkostností.

3 **Nestabilita orientace** – Značná labilita nálad. Dospívající mají **zvýšenou citlivost na kritiku, nespravedlnost**. Mnohé reakce jsou často „maskující pózou“ reálné emoce, mají ve skutečnosti silnou potřebu kontaktu, uznání a akceptování.

Příčiny a zdroje specifických projevů emocionality dospívajících jsou tedy determinovány nejen fyziologickými změnami a sociálními vlivy a tlaky, ale především jejich subjektivním zpracováním.

Pubescent – období druhého vzdoru

Pubescentní vzpoura je naprosto normální jev, který má i svůj vývojový smysl. Usnadňuje vymanění se z dětské citové závislosti a zároveň je formou ověřování vlastních sil směřující k vytvoření zralejšího vztahu vůči starší generaci.

Naivní odpor a negace ve stadiu puberty je také jedním z důsledků krize identity, a třebaže dopadá především na učitele a rodiče, nepředstavuje většinou nějaký dílčí problém v rovině osobních kontaktů a vztahů, ale je součástí proměny generačního vztahu k dospělým. Ten může za nepříznivých okolností narůst až podoby antagonismu vůči autoritám vůbec.

Pubescence – Jak udržet kázeň?

- Autonomní morálka souvisí se **spoluprací a kooperací dětí** mezi sebou. V období, kdy si dítě začíná uvědomovat a jednat s vrstevníky tak, jak by chtělo, aby oni jednali s ním, začíná přestup do autonomní úrovně.
- Autonomní morálka je založena na **vztazích kooperace**, pravidla jsou vnímána jako **produkt vzájemné dohody**.
- Veliký rozdíl nastává v **hodnocení jednání**, které je již posuzováno k záměru (úmyslu) chování.

Adolescent - emoce

- V adolescenci se intenzivní formování **osobní filosofie** promítá i do vzrůstajícího zájmu o záležitosti stále obecnějšího významu (přecházení od konkrétních mravních zvyků k chování založenému na vědomí závazku a **svědomí**, od touhy po příjemnosti a vyhýbání se bolestem k humanisticky orientovaným zásadám jednání).

Obecná charakteristika emocionalit v tomto období:

- Citový život dospívajících je výrazně odlišný od dětského i dospělého, a to jak obsahovým zaměřením, tak i formou.
- Dospívání je **přechodem** od vnitřní dočasně **neuspořádané impulzivity** až k sebeovládané a sebe **usměrňující emocionalitě**.

Adolescent - emoce

Dospívající požaduje větší autonomii a změnu přístupu.

- Tento příliv „životních sil, potřeby svobody, nezávislosti a samostatnosti“ vede k **dostatku příležitostí ke konfliktům** pubescenta s okolím. Sice ještě není plně schopen samostatného života a bere jako dítě.
- Počátek dospívání se v procesu postupného osamostatňování většinou vyznačuje až **křečovitými projevy snahy o nezávislost**.
- V emoční oblasti lze pozorovat **negativismus** např. i v tom, že když dospělí projevují radost a nadšení, dospívající jsou **demonstrativně vážní až apatičtí**.

Adolescent - emoce

Adolescence jako **vrcholové stádium emancipace od rodičů nutí pro překonání „citových zmatků“**, k usilovné snaze o porozumění sobě samému, vlastním preferencím a snahovým tendencím ať užšího či širšího rázu.

- Vnější kulturní vzory a normy přijímají již nejen s větším pochopením, ale i kritičtěji. Opírají se při tom o stále více ovládanou emocionalitu, dostatek zkušeností k hodnocení, ucelenější obraz sebe a světa, ale i zrající osobní systémy cílů, ideálů a hodnot.
- Dynamika rozvoje komplexnějších imaginativně – emotivních útvarů psychiky, přispívá tak k integraci a harmonizaci duševního dění osobnosti. Ve spojení s integrací a autokultivací osobnosti dochází k méně prudkým způsobům reagování, zvyšuje se zároveň i kontrola vyjadřování citů.

Adolescent - emoce

Specifické emoce

- Strach** se od dětství vyskytoval v nových a nejistých situacích. V průběhu vývoje se podněty strachu přesouvají od věcí do oblastí vztahů.
- Hněv** byl již od nejranějších období reakcí na frustrující překážky. Frustrované děti většinou pláčou, nebo jsou agresivní, dospívající reagují kritikou, sarkasmy, verbální agresivitou, proklínáním.
- Radost**, spokojenost, nadšení, obdiv, hrdost. Příjemné prožitky nabývají také u dospívajících specifický charakter. Kladené emoce jsou spojovány se situacemi, ve kterých je jedinec dobře adaptován, přijímán a kde pomocí humoru uvolňuje napětí. Libost je obvykle vázána na uspokojování důležitých potřeb jako je jistota a bezpečí, pozitivní akceptování, opora a pomoc.

Adolescent - emoce

d) **Citová zralost** spočívá v modifikaci prvotních emocionálních impulsů. Mění se charakter citových reakcí z dětsky prudkých a výbušných v přiměřenější a tolerantnější.

(Kritéria citové zralosti jsou: empatie a orientovanost ve vztazích, spontánnost a autentičnost prožívání, chápání překážek spíše jako výzvy k překonání, využívání zkušeností a střizlivé zvážení mínění jiných, společenskost a spolupráce, zavrhování předsudků, flexibilní hodnocení situace i reagování, realistický pohled na sebe, přiměřená sebedůvěra, cíle a plány, vlastní životní filozofie usnadňující hodnocení a rozhodování)

e) **Sebeidentifikace.** Ta se projevuje postupující snahou o vlastní identifikaci je opouštění přehnaného důrazu na „Já“, včetně pocitů vlastní výjimečnosti a stále výraznější projevy „společenského citu“, tedy přátelství, vzájemné pomoci a snahy být užitečný jiným.



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy



MINISTERSTVO
KULTURY

37

Rizika při práci s dětskou skupinou - nuda



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy



MINISTERSTVO
KULTURY

Co je to nuda?

- Frustrace potřeb poznávacích, kdy podněty, které na žáka působí, mají nevalný vliv na jeho touhu poznávat.
- Nedostatek zájmu a energie se pro něco „nadchnout“ – nuda tedy není stav, kdy *není co dělat*.



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy



MINISTERSTVO
KULTURY

39

Kdo se nudí?

- Žáci nadprůměrní – „nudím, se když stále všechno dokola opakujeme...“
- Žáci podprůměrní a průměrní – „nudím se, protože mi to nejde a nerozumím tomu...“

Nudit se může vlastně každý.



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy



MINISTERSTVO
KULTURY

40

Jak často se žáci nudí? Výsledky výzkumu

- Nejčastěji se děti nudí v předmětech Fyzika a Občanská výchova.
- Nejméně často v matematice a v českém jazyce.
- Více se nudí chlapci než dívky.

Kdo za nudu může?

1. Jednotvárnost vyučovacích hodin – zdrojem je zde učitel a monotónnost jeho projevu, jednotvárnost obsahu výuky a nenápaditost v metodách a v organizaci výuky.
2. Vnímaná neužitečnost předmětu nebo látky – zdrojem je žák, který je přesvědčen o neužitečnosti probírané látky. (Proč se to mám učit, k čemu mi to bude?)

*Oba zdroje ukazují, že slabě vnímaná hodnota a kvalita vyučování má vliv na vnitřní napětí žáků, které vede ke snaze **nudu zahnat**.*

Jak se nuda projevuje?

Rozptýlená aktivita

- Kreslení z nudy – děti kreslí po všem: sešity, lavice, knížky, ruce, vybarvují nadpisy.
- Hraní – hry s mobilem; s tužkou; hry, které znáte z dětství (lodě, piškvorky, území ...).
- Povídání.
- Koukání z okna – „... koukám z okna nebo do blba...“
- Dopisování.

Jak se nuda projevuje?

Stažení se do sebe

- Ne tak časté.
- Děti se uchylují ke snění, plánují, co budou dělat odpoledne, o prázdninách, vzpomínají na svého kamaráda, mazlíčka nebo jen tak přemýšlí o *blbostech*.

Jak se nuda projevuje?

Agresivní reakce

Vždycky zaměřená proti učiteli, který je vnímán jako zdroj nudy.

- **Přímé projevy nepřátelství** – provokace, vyrušování, vyluzování různých zvuků.
- **Skryté strategie** – ignorace učitele, předstírání spánku, znuděný výraz, skákání do řeči, odchody na toaletu ...apod.
- **Účinná zbraň proti učiteli** – schválně ruší a devastují hodinu, aby byla nějaká zábava.

Nuda jako virus.

Nuda má interakční dimenzi.

- Přenáší se z žáků na žáky.
- Přenáší se z žáků na učitele.
- Přenáší se z učitele na žáky.
- Přenáší se z hodiny na hodinu.

Škola hrou jako prevence nudy?

- V poslední době se objevuje ve škole zajímavý paradox – ačkoli je využívání výukových metod a organizačních forem pestřejší, prožitků nudy přibývá.
- Děti očekávají, že budou učitelem *bavení* (výuka má být zábavná, učitel má dělat výuku zábavnou, učitel nás musí zaujmout)
- Nezáměrné učení jako dominantní činnost.
- Nezáměrné učení a očekávání, že budu baven, vytváří z dětí *pasivní statisty*.

Školní práce a praktická využitelnost v životě

- Riziko zjednodušeného pojetí školní práce pouze na praktické využití v životě.
- Škola učí dítě systematicky rozvíjet osobnost.
- Škola učí formalizovat a třídit poznatky.
- Škola by měla učit rozvoji kritického myšlení a pěstovat vůli k dosahování stanovených cílů.
- Zvýrazňování užitečnosti pro život (k čemu mi to bude) snižuje rádius objevení hlubšího smyslu a rozšiřuje prostor pro nudu.
- Rozptyluje soustředění a zpětně snižuje možnost najít smysl v učení.

Jak zabránit nudě?

Neexistuje přesný návod, spíše doporučení:

- Motivovat můžete pouze skrze vlastní motivaci.
- Stimulujte poznávací potřeby žáků.
- Sledujte kvalitu svého projevu, zejména dávejte pozor na paralingvistické charakteristiky projevu (parazitní slova, výška hlasu, monotonie atd.).
- Využívejte možnosti problémové výuky.
- Dbejte na to, abyste se nestali jedinými aktéry výuky – učitel jako **bavič** a žák jako **divák**.
- **Vyvarujte se škodlivého miniscénáře: *Moje výuka musí být zábavná.***

Jak předcházet problémům – možný návod

Zkusme problémovou metodu

Problém je situace, v níž se nacházíme v určitém výchozím stavu a chceme dosáhnout jiného, cílového stavu a nemáme přitom jednoduše k dispozici postup (sekvenci kroků), jak se dostat z výchozího stavu do cílového, tedy známe cíl, ale neznáme prostředky k jeho dosažení

Vlastnosti problémové metody

- vyžaduje od žáků schopnost:
 - identifikovat a analyzovat problém
 - vybírat, hledat a navrhnout řešení
 - stanovovat varianty řešení
 - zpětnou vazbou vybírat optimální řešení
 - realizovat vše v daných podmínkách a v daném kontextu
- frustruje poznávací potřeby:
 - aktivizace dosavadních vědomostí a zkušeností žáka (potřebných ke stanovení postupů směřujících k vyřešení problému)
 - nalezení nových a dosud neznámých prvků (vědomostí a zkušeností)

Jak motivovat k řešení problémových úloh?

Postavit problém tak, aby co nejvíce frustroval poznávací potřeby žáků.

Jak na to?

1. Zadat těžký, na první pohled neřešitelný úkol.
2. Zadat na první pohled snadný úkol, který nelze bez chybějící znalosti vyřešit.
3. Představit situaci jdoucí proti zdravému rozumu.
4. Představit výjimku z pravidla.
5. Uvedením dvou protichůdných názorů na určitý jev.

Brainstorming

„Bouření mozků.“ Kreativní metoda umožňující zjistit názory na nějakou „věc“ nebo najít co nejvíce variant řešení určitého problému.

Postup:

Účastníci jsou seznámeni se základními pravidly metody:

- zákaz kritiky a jakéhokoli (i bezděčného) hodnocení jednotlivých nápadů, a to jak ze strany účastníků, tak ze strany zapisovatele,
- uvolnění fantazie – neplatí žádné tabu, mezi nápady mohou být i ty „nešlénější“ (právě z nich může vyjít originální řešení),
- vzájemná inspirace – nechejme pracovat asociace – co řekne jeden, může ovlivnit následující nápad druhého,
- zadání (téma) brainstormingu napíšeme zřetelně na tabuli (flipový papír),
- účastníci říkájí své nápady, zapisovatel je postupně bez komentáře a bez snahy strukturovat zapisuje (může případně zapisovat i „cik cak“, aby nebylo hodnoceno ani pořadím),
- při útlumu může někdo (moderátor, zapisovatel) vědomě inspirovat ostatní nápadem jiné kategorie (případně i položit doplňující otázku),
- brainstorming ve vhodnou chvíli ukončit (zpravidla po tužším rozjezdu přichází „bouře“ nápadů, potom se tempo a množství nápadů zmiřňuje, avšak po chvíli nastává ještě jedna fáze s více – často velmi cennými – nápady, při druhém útlumu je dobré činnost ukončit)

Typy brainstormingů

Párový brainstorming

- ve dvojicích zapisují vše, co vědí, nebo si myslí, že vědí o tématu (možno i otázky k tématu)...

Skupinový brainstorming s různými obměnami:

„Postupný brainstorming“

- vhodné pro mladší účastníky – zajišťuje aktivní účast i méně průrazným
- moderátor (zapisovatel) zajišťuje, aby se ve skupině účastníci se svými nápady střídali podle pořadí
- když ten, kdo je na řadě, nemá zrovna nápad, je přeskočen – v dalším kole se ovšem může opět zapojit

Typy brainstormingů

„Kolotočový brainstorming“ (pro skupiny)

- po určitém čase skupina přechází na další stanoviště, kde si čtou již napsané nápady (individuálně, nebo pro všechny ze skupiny nahlas)
- zápis dalších nápadů skupiny
- po určeném čase přechod na následující stanoviště
- skupina končí u brainstormingu, u něhož začala

„Brainstorming s putujícími flipy“

- stejný jako kolotočový, jen neputují skupiny, ale posílají se flipy
- Výsledky párového brainstormingu a různých variant skupinového brainstormingu jsou pak prezentovány celé velké skupině

„Rolestorming“

- Po standardním brainstormingu následuje místo vyhodnocení další fáze, v níž účastníci nemluví za sebe, ale za jinou osobu – reálnou, či smyšlenou: např. „Moje babička by to řešila takto...“ nebo „Ferda Mravenec by vám řekl...“.
- Výhoda – velká kreativnost = množství nápadů, účastníci se navíc zbavují případné obavy hodnocení od ostatních.

Aktivity po brainstormingu

- při práci ve dvojicích či malých skupinách posléze vzájemné prezentace ve větších skupinách (např. po dvojici čtveřice a poté čtení celé skupině)
- strukturovat výsledky brainstormingu – přeměnit je v myšlenkovou mapu
- nechat vyvěšeno a vracet se k němu (případně i doplňovat), hledat nosné myšlenky pro další činnosti ... (kombinovat, propojovat jednotlivé nápady)
- vyhodnotit nápady podle společně domluvených kritérií
- obodovat zajímavost (použitelnost ...) nápadů členy skupiny
- označit zajímavost (použitelnost ...) každým členem skupiny

Co chválit? – pozor na stigmatizaci chyby

- **Pochvala za (vrozené) schopnosti:** „Ty máš na to prostě buňky.“
 - **Pochvala za úsilí, snahu námahu:** „Na tom úkolu si tedy musel opravdu tvrdě pracovat“
 - Pochvala za (vrozené) schopnosti vede k tomu, že chválená osoba má tendenci se vyhýbat náročným situacím a úkolům, kde by mohla chybovat a zpochybnit tak svůj status schopného (nadaného, inteligentního...) člověka. Zbavuje se tak možnosti se skutečně něčemu novému naučit, protože to lze pouze z vlastních chyb
- „Expert je člověk, který se dopustil všech chyb, kterých se lze v dané úzké odborné oblasti dopustit.“**

Jak by měla vypadat pozitivní zpětná vazba?

- Osmileté děti se učí hlavně na základě pozitivní zpětné vazby („Dobrá práce, to se ti povedlo, takto je to správně.“)
- Dvanáctileté děti a dospělí se učí spíše na základě negativní zpětné vazby, tedy ze svých chyb („Máš to špatně, někde si udělal chybu.“)
- Učení se z chyb je náročnější než prosté opakování toho, co se minule osvědčilo („Co přesně jsem udělal špatně?“ – obdoba testování vědeckých teorií)

Závěrem ...

- Problémová metoda je sice náročná na přípravu, ale snazší na provedení.
- Problémová metoda nejen, že vzbuzuje touhu po vyřešení, ale také aktivizuje k samostatné a skupinové kooperaci.
- Během takového práce plní vedoucí roli odborného poradce a nemusí se tedy vysilovat energeticky náročným výkladem a neustálým motivováním dětí k pasivnímu naslouchání.

Otázky k diskusi

- Prostor pro vaše dotazy



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy



MINISTERSTVO
KULTURY