

ALENA VALIŠOVÁ, MIROSLAVA KOVAŘÍKOVÁ

# Obecná didaktika

A JEJÍ ŠIRŠÍ PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI  
V ÚKOLECH A CVIČENÍCH

PEDAGOGIKA



## KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Vališová, Alena, 1954-

Obecná didaktika : a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních / Alena Vališová, Miroslava Kovaříková. -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2021. -- 310 stran.

-- (Pedagogika)

Anglické resumé

Obsahuje bibliografii, bibliografické odkazy a rejstřík

ISBN 978-80-271-3249-2 (brožováno)

\* 37.02 \* (07)

– obecná didaktika

– učební texty

37 - Výchova a vzdělávání [22]

37.016 - Učební osnovy. Vyučovací předměty. Učebnice [22]

ALENA VALIŠOVÁ, MIROSLAVA KOVAŘÍKOVÁ

# Obecná didaktika

A JEJÍ ŠIRŠÍ PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI  
V ÚKOLECH A CVIČENÍCH



**Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy**

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

**prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.**  
**PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.**

# **OBECNÁ DIDAKTIKA**

## **A její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních**

Vydala Grada Publishing, a.s.  
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7  
tel.: +420 234 264 401  
www.grada.cz  
jako svou 8233. publikaci

**Recenzovali:**

prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc.  
doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

Odpovědná redaktorka PhDr. Jana Chvojková  
Sazba a zlom Jan Šístek  
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka  
Počet stran 312  
Vydání 1., 2021

Vytiskla TISKÁRNA V RÁJI, s.r.o., Pardubice

© Grada Publishing, a.s., 2021  
Cover Photo © depositphotos/Jim\_Filim

ISBN 978-80-271-4522-5 (ePub)  
ISBN 978-80-271-4521-8 (pdf)  
ISBN 978-80-271-3249-2 (print)

# Obsah

Úvodem – obecná didaktika v širších pedagogických souvislostech . . . . .	9
Jak s učebním textem pracovat? . . . . .	13
<b>1. Obecná didaktika v zrcadle pedagogických věd . . . . .</b>	<b>15</b>
1.1 Obecná didaktika v systému věd o výchově . . . . .	15
1.2 Kam směřuje obecná didaktika a jaký je její předmět? . . . . .	18
1.3 Běh na dlouhou trať aneb Celoživotní vzdělávání . . . . .	20
<b>2. Rozvoj vyžaduje plán aneb Příprava učitele na výuku . . . . .</b>	<b>27</b>
2.1 Plánování výuky v rámci formálního kurikula . . . . .	28
2.2 V čem učitelé nejčastěji chybují při plánování výuky? . . . . .	30
2.3 Plánování výuky nejen v kontextu školského vzdělávacího systému . . . . .	34
2.4 Hodnocení naplánovaného a realizovaného postupu . . . . .	36
2.5 Projektování výuky z hlediska činnosti učitele . . . . .	38
2.6 Didaktická analýza učiva a její metodický postup . . . . .	39
2.7 Práce učitele s výukovým cílem . . . . .	44
<b>3. Obsah učiva a jeho konkretizace v učebních textech . . . . .</b>	<b>53</b>
3.1 Společenské požadavky v kontextu výběru vzdělávacích obsahů . . . . .	54
3.2 Druhy vzdělávacích obsahů a jejich charakteristika . . . . .	56
3.3 Vzdělávací obsahy v zrcadle Školního vzdělávacího programu (ŠVP) . . . . .	60
3.4 Didaktická vybavenost učebních textů a jejich varianty . . . . .	63
<b>4. Cesty, stezky, pěšiny aneb Vyučovací metody . . . . .</b>	<b>69</b>
4.1 Výukové metody a kritéria jejich členění . . . . .	70
4.2 Aktivizující metody výuky a jejich specifika . . . . .	73
<b>5. Tvar a forma aneb Architektura vyučování . . . . .</b>	<b>109</b>
5.1 Organizační formy dle jejich funkce ve výuce . . . . .	109
5.2 Variabilita interakcí ve výuce v různých organizačních formách . . . . .	112
5.3 Organizační formy výuky v závislosti na čase a prostoru . . . . .	119
<b>6. Od zásady k zásadě aneb Jak si udržet kontinuitu výuky . . . . .</b>	<b>125</b>
6.1 Didaktické zásady a jejich význam ve výuce . . . . .	126
6.2 Didaktická pravidla jako předpoklad kompaktnosti výuky . . . . .	128

<b>7.</b>	<b>Škola v pohybu aneb Motivace ve vyučování</b> . . . . .	<b>133</b>
7.1	Motivační dimenze vyučování aneb Kam kráčíme . . . . .	133
7.2	Význam „hybných sil“ pro rozvoj motivačního prostředí ve výuce . . . . .	135
<b>8.</b>	<b>Cena není hodnota aneb Hodnocení ve výuce</b> . . . . .	<b>143</b>
8.1	Proces hodnocení a jeho členění . . . . .	143
8.2	Specifika školního hodnocení – pozitiva a limity . . . . .	145
8.3	Typologie školního hodnocení a funkce klasifikace . . . . .	146
8.4	Slovní hodnocení v kontextu alternativních škol v českém školství . . . . .	149
<b>9.</b>	<b>Cesta mezi učitelem a žáky aneb Pedagogická interakce a komunikace</b> . . . . .	<b>157</b>
9.1	K vybraným aspektům pedagogické interakce a komunikace . . . . .	158
9.2	Které faktory pedagogickou komunikaci ovlivňují a co vše si sdělujeme . . . . .	162
9.3	Verbální a neverbální komunikace, ale i komunikace činem . . . . .	164
9.4	Dokážeme klást učební otázky a vhodně se dotazovat? . . . . .	169
9.5	Pedagogická komunikace jako součást sociální kompetence učitele . . . . .	172
<b>10.</b>	<b>Vážnost aneb Autorita učitele v pedagogické praxi</b> . . . . .	<b>179</b>
10.1	Pojmový labyrint ve vymezení autority učitele . . . . .	180
10.2	Autorita učitele v dimenzích svobody a odpovědnosti . . . . .	185
10.3	Hledání vztahů mezi autoritou a výchovou . . . . .	190
<b>11.</b>	<b>Z role do role aneb Školní jeviště</b> . . . . .	<b>201</b>
11.1	Sociální role učitele ve vzdělávacím procesu pohledem tradice . . . . .	201
11.2	Netradiční sociální role učitele dneška . . . . .	210
<b>12.</b>	<b>Jak získat know-how aneb Klíčové kompetence pohledem žáka i učitele</b> . . . . .	<b>223</b>
12.1	Klíčové kompetence jako předpoklad osobního rozvoje a uplatnění jedince ve společnosti . . . . .	224
12.2	Kam směřují klíčové kompetence žáka v současné době? . . . . .	225
12.3	Klíčové kompetence učitele jako předpoklad jeho úspěšného pedagogického působení . . . . .	229
12.4	Průřezová témata jako součást obsahu základního učiva v zrcadle klíčových kompetencí žáků . . . . .	233

<b>13. Zdravé a bezpečné prostředí ve třídě a ve škole aneb Výzvy současné doby . . . . .</b>	<b>241</b>
13.1 Zdraví a bezpečí v životě člověka . . . . .	242
13.2 Podpora zdraví a bezpečí v zorném úhlu učitelské profese . . . . .	246
<b>14. Respekt a vzájemná úcta aneb Rodina a škola v kontextu společenských změn . . . . .</b>	<b>253</b>
14.1 Současná rodina a její základní charakteristika . . . . .	254
14.2 Rodina v kontextu společenských změn a její dopady na školu . . . . .	257
14.3 Spolupracující vztahy mezi učitelem, žákem a rodičem aneb Snaha o konstruktivní domluvu . . . . .	261
14.4 Způsoby výchovy v rodině a ve škole – pozitiva a limity . . . . .	265
<b>15. Když sejdeme z cesty aneb Asociální projevy chování u dětí a mládeže . . . . .</b>	<b>271</b>
15.1 Pojmový labyrint a hlavní příčiny sociálněpatologických jevů . . . . .	272
15.2 Asociální chování dětí a mládeže v prostředí školním i mimoškolním . . . . .	274
<b>Co říci závěrem? . . . . .</b>	<b>291</b>
<b>Resumé . . . . .</b>	<b>293</b>
<b>Literatura . . . . .</b>	<b>295</b>
<b>Internetové zdroje . . . . .</b>	<b>303</b>
<b>Rejstřík . . . . .</b>	<b>305</b>

*Jako autorky bychom rády poděkovaly našim rodinám a přátelům za podporu při psaní textu, za jeho pečlivé přečtení a konstruktivní zpětné vazby.*

*Poděkování za celoživotní odborné inspirace patří panu PaedDr. Františku Hřebíkovi, dlouholetému řediteli Gymnázia Ohradní v Praze 4 – Michli (v současnosti Gymnázium Elišky Krásnohorské). Obohatil nás nejen jako vynikající učitel a ředitel, ale i jako člověk s vysoce morálním kreditem.*

*Náš dík patří rovněž recenzentům za laskavé posouzení publikace a konstruktivní kritické nasměrování k dalšímu profesnímu rozvoji.*

*Závěrem bychom rády poděkovaly za výbornou spolupráci a vysoce profesionální zpracování rukopisu paní šéfredaktořce Mgr. Gabriele Plickové a paní redaktorce PhDr. Janě Chvojkové z nakladatelství Grada Publishing, a.s.*



# Úvodem – obecná didaktika v širších pedagogických souvislostech

*Učitel má být osobnost a humor je jedním z nejlepších způsobů, jak to projevit.*

MILOSLAV ŠIMEK

Každý z nás reaguje určitým způsobem na podněty okolního světa. Vyjadřuje své pocity a myšlenky, přijímá názory a postoje ostatních. V řadě životních situací vstupuje do různých vzájemných vztahů, jejichž kvalita ve velké míře záleží na porozumění druhým lidem i sobě samému. **Na které učitele rádi vzpomínáme? Kterí učitelé byli pro nás v dětství vzorem?** Byli to nejen učitelé, kteří byli fundovanými a kvalifikovanými odborníky, ale i učitelé, s nimiž jsme si jako děti rozuměli, v jejichž jednání nebyly žádné nejasnosti, zahalenosti, neupřímnosti, kteří s námi jednali otevřeně, jasně a s porozuměním. Neméně podstatné je, **jak komunikujeme a prakticky jednáme s účastníky pedagogické interakce v edukačním prostředí.** I k této významné didaktické oblasti se pojí nekonečná řada problémů nejen v teorii, ale i v reálné školské praxi. Většina z těch, kteří se připravují na učitelské povolání či již tuto profesi vykonávají, si jistě někdy položila některou z následujících otázek:

- Jsou nějaké cesty k lepšímu pochopení sebe sama v profesní roli učitele?
- Jaké jsou způsoby poznávání druhých – žáků, studentů, rodičů, kolegů?
- Jak lépe porozumím svému vlivu na dítě a žáka?
- Jak lépe porozumím vlivu dětí a žáků na mne?
- Jak lépe pochopím, co se děje mezi dítětem a mnou?
- Jak lépe ovlivním utváření svého vztahu k dítěti a žákovi?
- Co podmiňuje, že si nás děti a mladí lidé v sociální roli učitele váží a respektují?
- Na čem závisí naše profesní úspěšnost v edukačním prostředí?
- Jak rozvíjet a neztrácet přirozenou autoritu v pozici učitele?
- Jak efektivně komunikovat v různých pedagogických situacích?
- Jak předcházet nežádoucím projevům v chování žáků a udržet jejich kázeň?

Z charakteristiky současného světa, tendencí a inovací ve vzdělávání i z jedinečnosti učitelské osobnosti při setkání se specifikou prostředí, ve kterém bude učitel působit, vyplývá, že **nemůžeme a ani nechceme dávat jednoznačné návody**. Pokoušíme se reagovat na dlouhodobější tendence ve vzdělávací oblasti v našem i zahraničním kontextu, zároveň však i na aktuální potřeby a dílčí podněty, které se projevují v profesní přípravě učitele – ať již na fakultách, nebo v přímé školské praxi. Učební text se vás snaží provázet ve vaší praktické vzdělávací činnosti s důrazem na současné ideje i vědění v oblasti obecné didaktiky a měl by vám napomáhat být v nejlepším slova smyslu reflektujícím praktikem.

Při zpracování učebního textu vycházíme z **multidimenzionálního a multidisciplinárního přístupu**. Uvědomujeme si, že v současnosti nelze řadu stěžejních didaktických témat pojímat **jen prizmatem „čisté“ obecné didaktiky**, ale je nezbytné vnímat je v **širších pedagogických kontextech**. Komplexnější pohled na didaktickou problematiku souvisí se zpracováním již klasických témat obecné didaktiky, ale i se zařazením novějších problémů, které proces i obsah výuky v současném školství výrazně ovlivňují. Jednotlivé **kapitoly na sebe navazují, nezachovávají však striktně tradiční posloupnost témat** tak, jak bývají členěny v klasických učebnicích obecné didaktiky. **Teoretické pasáže** jsou v dílčích kapitolách **uváděny do souvislostí se školní praxí a se specifickými rysy učitelské profese**.

Z hlediska obsahového se tedy jednotlivé kapitoly orientují zejména na výsadní postavení obecné didaktiky v systému věd o výchově, specifikují cíle a obsah výuky, aktivizující metody a organizační formy výuky, otázky hodnocení, ale směřují rovněž k významu motivace ve výuce, k pedagogické interakci a komunikaci, k oblasti osobnosti autority učitele, k jeho novým sociálním rolím, ke stále se rozvíjejícím klíčovým kompetencím učitele. Aktuálně jsou v učebním textu zařazena i specifika rozvíjení zdravého a bezpečného prostředí ve škole, dále vybrané didaktické aspekty vzájemné spolupráce rodiny a školy v rámci společenských změn, ale i některé asociální projevy chování u dětí a mládeže v kontextu jejich dopadu na konkrétní výuku v dnešní české škole.

Do rukou se vám tedy dostává text, jehož **užitečnost závisí i na způsobu vaší práce s ním**. Cílem není předat vám kompletní soubor informací k vybraným tématům z obecné didaktiky. Snahou je propojovat didaktickou teorii se současnou školskou prací. Učební text by měl být **inspirací pro osvojování základních didaktických dovedností**, které budete mít možnost procvičovat, prohlubovat a rozšiřovat ve své pedagogické činnosti.

**Text má interaktivní charakter**. Týká se rozmanitých vzdělávacích aktivit v rámci sociální skupiny, při nichž si jako učitelé ověřujeme účinnost vlastního jednání ve zpětné vazbě ke členům třídního kolektivu, studijní skupiny, pracovního týmu, ale i rodiny a dalších účastníků v edukačním prostředí. Obsahuje **výkladové pasáže** a na ně navazující **samostatná cvičení a úkoly, testy a příklady z praxe**. V závěru každé učební kapitoly je pak zařazen **Komentář**, který k některým úkolům a vybraným

cvičením uvádí odpovědi či rozšiřující informace, interpretuje uvedené příklady ze školní praxe a charakterizuje vyhodnocení zařazených testů. **Označení jednotlivých úkolů odpovídá číslování v textu, nejsou zde však komentována všechna cvičení.** Zařazení aktivizačních prvků do výkladových celků má být impulzem pro další zkoumání profesních otázek a inspirací pro vlastní výukovou činnost.

Doufáme, že předložená forma učebního textu může zpřístupnit především studentům středních a vysokých škol pedagogického zaměření, učitelům, pedagogům, speciálním pedagogům, lektorům celoživotního vzdělávání i širší veřejnosti základní didaktické pojmy, zkušenosti i dovednosti, a tím jim umožnit zorientovat se ve složitém odborném poli, jakým obecná didaktika v systému věd o výchově skutečně je.

Ať vám tato „cvičebnice“ dobře slouží jak k orientaci v didaktické problematice, tak ve fázi přípravy na nelehkou, ale radostnou práci vzdělavatelskou a vychovatelskou.

prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.  
PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.



# Jak s učebním textem pracovat?

**A jak s textem pracovat?** V praxi se osvědčil postup, který je naznačen sledem kapitol. Znamená to vyjít ze základních teoretických východisek obecné didaktiky a směřovat ke konkrétním profesním dovednostem učitele, které s jejím poznáváním i rozvíjením souvisejí. K vybraným úkolům, cvičením a námětům z praxe je **vhodné se vracet**. Věřte, že pokaždé lze zjistit něco zajímavého z didaktické teorie i z oblasti školské praxe, něco nového, co se objevilo teprve v odlišných pedagogických souvislostech, v novém edukačním prostředí nebo s jinými lidmi. Učební text **nepodává na uve- dené otázky ve všech případech jediné odpovědi – ty ani vzhledem ke složitosti samotného výchovně-vzdělávacího procesu neexistují**. Pravděpodobně si najdete každý svůj **vlastní specifický postup studia**, nicméně nám dovolte naznačit alespoň některá **obecná doporučení**:

- a) Nejdříve si **celý text prolistujte, seznamte se letmo s jeho obsahem, strukturou i formou**.
- b) V dalším kroku již text **studujte podrobněji, systematicky, promýšlejte** úkoly a cvičení, která si můžete samostatně či ve skupině **zpracovávat a vyzkoušet**.
- c) Na skupinové konzultaci výsledky své **vlastní studijní činnosti prohovořte s kolegy a učitelem**.
- d) Do textu **formulujte v písemné podobě odpovědi** na otázky z každé kapitoly.
- e) Některá **cvičení a úkoly si zopakujte, několikrát procvičujte**.
- f) Konkrétní příklady, náměty ke cvičením i teoretická vymezení jsou v **textu graficky odlišena**.
- g) Po praktických cvičeních a úkolech nezapomeňte na **shrnutí toho, co jste se dozvěděli či prožili**. Pomoci vám může i návrat k teoretickým částem textu.
- h) Pokuste se získané **vědomosti a dovednosti konfrontovat se svými reálnými pedagogickými i životními zkušenostmi, nechte se inspirovat** pro zvládnutí situací nových.

Přejeme vám při studiu dobrou pohodu, inspirace pro vaše budoucí pedagogické aktivity, touhu dále se vzdělávat a v neposlední řadě i odvalu stát se uznávanou autoritou ve vašem osobním i profesním životě.

*Autorky*

## Použité ikony



Cíle kapitoly



Obsah kapitoly



Definice



Úkol



Příklad z praxe



Doplňující text



Shrnutí



Klíčová slova



Komentář

# 1. Obecná didaktika v zrcadle pedagogických věd



## Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly budete umět:

- definovat základní pedagogické disciplíny;
- popsat základní strukturu obecné didaktiky a její specifika;
- charakterizovat didaktické kategorie;
- vysvětlit vztah obecné didaktiky s příbuznými vědními obory;
- analyzovat význam celoživotního vzdělávání.



## Obsah kapitoly

Problematikou teorie vzdělávání a vyučování se zabývá obecná didaktika. Zkoumá podstatu a zákonitosti vyučování, provádí analýzu cílů, obsahu, výukových metod a organizačních forem. Sleduje proces hodnocení výsledků vyučovacího procesu, dále pak pedagogickou interakci mezi vzdělávanými a vzdělávajícími. Zdůrazňuje i význam celoživotního vzdělávání v kontextu obecné didaktiky.

## 1.1 Obecná didaktika v systému věd o výchově

Pedagogika si podobně jako ostatní vědní disciplíny v průběhu svého vývoje vytváří vztahy k ostatním vědám, současně diferencuje svou vnitřní strukturu a vyděluje nové disciplíny a subdisciplíny. Většina tzv. věd o výchově má dnes tak bohaté vnitřní členění, že je obtížné udržovat si přehled o rostoucím vědění v celém oboru. V současnosti

však není **rozvoj dílčích pedagogických disciplín vyvolán jen rostoucím poznáním, ale je inspirován i praktickými potřebami**, které vznikají v průběhu společenského rozvoje a od něj odvozeného výchovného dění.



## Definice

**Pedagogika** jako společenskovědní disciplína zkoumá záměrný a systematický rozvoj osobnosti člověka. Studium komplexu věd o výchově by mělo budoucím pedagogům umožnit:

- porozumění podstatě výchovně-vzdělávacího procesu;
- seznámení se se základy pedagogiky jako vědní disciplíny;
- osvojení si určitých pedagogických dovedností;
- pochopení základních principů pedagogického myšlení.

Sami můžete doplnit případné další přínosy.

.....

.....

.....

.....



## Úkol

(1)

Najděte v odborné literatuře alespoň **tři definice pedagogiky a porovnejte je**. Nalezli jste nějaké odlišnosti? Pokud ano, v čem spočívají? Využít můžete kapitolu „Pedagogika a její vědní profil“ v publikaci Vališová, A., Kasíková, H., a kol. *Pedagogika pro učitele, 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2021. V **Komentáři** najdete další odkazy na odborné publikace.

I v pedagogických vědách se objevují **nepřesnosti v pojmosloví**. Často se základní pojmy vymezují příliš vágně a povrchně (tak jako v mnohých dílčích vědních disciplínách), místo přesných vědeckých pojmů se používá terminologie běžného jazyka. Jedním z takových pojmů je i **výchova**. Jde o společenskou aktivitu provázející člověka po celý život, dotýkající se bez výjimky každého jedince – v rámci školního vzdělávání i v rámci vzdělávání celoživotního.



**Kvalita jedince je dána především těmito faktory:**

- **genetické faktory a biologická podmíněnost** – člověk je chápán jako neoddelitelná součást přírody;
- **makro- a mikroprostředí** – má vliv nejen pozitivní, ale mnohdy i nežádoucí, velmi rozporuplný; různorodá místa, kde se člověk nachází a pohybuje, mají silný formativní dopad, s řadou zjevných i skrytých výchovných prvků. Příkladem mikroprostředí, sociálních skupin bezprostředně obklopujících jedince, je rodina, přátelé (vrstevnické skupiny), kolegové; příkladem makroprostředí je vliv sociální vrstvy, ekonomika, politická a právní kultura společnosti, ve které žijeme. Zde je třeba pracovat s pojmem **pedagogizace** prostředí (jednotné tendence výchovných vlivů), odhalit podstatu tohoto procesu, jeho specifikum a vazby na záměrné výchovné úsilí;
- **výchovné a vzdělávací úsilí** – jejich hlavním posláním je příprava člověka ve směru jeho společenského, občanského a profesního zařazení.



### Doplňující text

Za dobu svého rozvoje se **pedagogika strukturovala** natolik, že v rámci jejího systému vzniklo mnoho **dílčích disciplín** s vlastní specifickou. K podstatným rysům a úkolům pedagogiky patří rozšiřování její reflexe i aplikace na všechny oblasti, ve kterých probíhá. Uvádíme zde pouze **jedno z možných schémat**:

#### A) Základní pedagogické disciplíny:

- obecná pedagogika,
- pedagogická diagnostika,
- dějiny pedagogiky,
- obecná didaktika,
- srovnávací (komparativní) pedagogika,
- sociální pedagogika,
- speciální pedagogika,
- teorie výchovy.

#### B) Spolupracující vědní disciplíny:

- filozofie,
- biologie,
- psychologie,
- sociologie,
- logika,
- estetika,
- etika aj.

### C) Hraniční disciplíny:

- filozofie výchovy,
- pedagogická psychologie,
- kybernetická pedagogika,
- multikulturní pedagogika,
- ekonomie výchovy,
- sociologie výchovy,
- etika výchovy,
- ekologická výchova aj.

V odborné literatuře se můžeme setkat i s členěním na **aplikované pedagogické disciplíny**:

- z hlediska **věkových období rozvoje osobnosti** (např. předškolní pedagogika, středoškolská a vysokoškolská pedagogika, andragogika a gerontopedagogika);
- z hlediska **společenských oblastí** (např. pedagogika volného času, pedagogika podnikového vzdělávání);
- z hlediska **výchovných zařízení** (např. školní a mimoškolní pedagogika).

V současné době však v kontextu prudkého rozvoje společnosti, vědy a techniky nelze prezentovat přesné vymezení a rozlišení věd o výchově na hraniční a aplikované. Proto, prosím, **berte předloženou kategorizaci spíše jako inspiraci k dalším úvahám** o složitém komplexu pedagogických věd i věd příbuzných.

## 1.2 Kam směřuje obecná didaktika a jaký je její předmět?



### Definice

**Obecná didaktika** jako základní pedagogická disciplína je vymezována jako **teorie vzdělávání a vyučování**. Zabývá se **problematikou vzdělávacích obsahů**, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním vybavením studentů. Zabývá se zároveň **procesem, který charakterizuje činnosti učitele a studentů** a v němž si studenti tento obsah osvojují – tedy **procesem vyučování a učení**.

Pojem **obecná didaktika není v současnosti jednoznačně vymezeným termínem**. V průběhu historického, sociálně-ekonomického i kulturního vývoje společnosti se měnily požadavky na výchovu a vzdělávání i jejich funkce. Spolu s tím se proměňoval i obsah pojmu didaktika. Rozličná byla i filozofická a psychologická východiska, o něž se výklad didaktické problematiky opíral.

- a) V **české (a také v německé a ve skandinávské)** pedagogické vědě se uplatňuje pojetí, podle něhož je **obecná didaktika teorií edukačních procesů v prostředí školy**, a to s dominantním zaměřením na vyučování, učivo a organizační formy školní edukace. V posledních letech se na bázi obecné didaktiky uplatňuje zřetel k charakteristikám a činnostem učících se subjektů, což se odráží v rozvoji tzv. **psychodidaktiky**.
- b) V **USA a anglosaských zemích** nemá obecná didaktika v uvedeném evropském pojetí tradici a příslušná oblast vědy je pokrývána jinými disciplínami, zejména **teorií kurikula** (*curriculum theory*), **teorií vyučování** (*instructional science*) aj.



### Definice

**Obecná didaktika** jako organická součást systému pedagogických věd má svoji strukturu. Uvedeme stručně následující členění (podrobněji např. v díle Kolář a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*, 2012):

- **Didaktika obecná:** zkoumá obecně platné vztahy a souvislosti vzdělávání a vyučování. Sleduje rovněž vyvozování obecných principů těchto procesů – determinace výběru obsahu jednotlivých předmětů na základě komplexu poznání, souvislosti učebních činností a způsoby řízení učení, problematiku motivace studentů k učení ve spojení se způsoby vedení vyučování, ve spojení s procesy hodnocení, podmínky efektivity vyučování, vztah instrumentální a obecně kultivační dimenze vzdělávání, výchovný charakter vyučování, role a postavení učitele a studenta ve vyučování.
- **Didaktika oborová** (didaktika oboru, skupiny oborů): zpracovává obecně didaktické principy, koncepce, metody a formy vzdělávání a vyučování v souvislosti s konkrétním obsahem příslušného oboru, předmětu, skupiny předmětů. Je propojována při přípravě učitelů s **pedagogickou praxí**. Bývá však propracována například pro jednotlivé úrovně a zaměření vzdělávání – tzv. **speciální didaktiky** (např. didaktika českého jazyka v primárním vzdělávání, didaktika přírodovědných předmětů na gymnáziích, didaktika společenskovedných předmětů). Dříve se používalo označení metodiky předmětů.
- **Didaktika odborných předmětů:** je specifickou didaktickou disciplínou vyučovanou na vysokých školách, které souvisejí s přípravou učitelů technických či jiných odborných předmětů na středních odborných školách (např. didaktika technických předmětů, didaktika ekonomických předmětů).
- **Didaktika praktického vyučování:** je didaktickou disciplínou, jejímž předmětem je připravit odborníky, kteří na středních odborných školách a učilištích vedou

praktická cvičení a odbornou praxi (konkrétně učitelé odborného praktického vyučování).

Opět zdůrazňujeme, že předložené pojmové vymezení je jedním z řady kategorizací a charakteristik, které najdete v běžných odborných publikacích z oblasti pedagogiky i obecné didaktiky (lze například doplnit o didaktiku konkrétních oborů, o didaktiku jednotlivých stupňů vzdělávání a další). Chápejte, prosím, uvedené členění a charakteristiky jako **inspiraci** k dalšímu, hlubšímu studiu.



### Úkol

(2)

Jaké základní **didaktické kategorie znáte**? Využijte k jejich charakteristice odborných publikací, pedagogických slovníků a encyklopedií. V **Komentáři** najdete jejich výčet.

.....

.....

.....

.....

## 1.3 Běh na dlouhou trať aneb Celoživotní vzdělávání

V posledních desetiletích se ve vzdělávací politice v celosvětovém měřítku prosazuje koncepce, že lidé se musejí **učit a vzdělávat v průběhu celého života**. Nejde přitom o prodlužování povinné školní docházky či rozšiřování stávajících vzdělávacích systémů, ale o zásadně nový pohled na roli vzdělávání pro jednotlivce i společnost. Ekonomické a jiné důvody vedou k tomu, aby se **formální i neformální vzdělávání** stalo dostupným pro všechny občany, v kterémkoli věku, a to v souladu s jejich potřebami a zájmy. K tomu je nutno vytvářet kromě jiného i **motivaci k celoživotnímu učení**.



### Úkol

(3)

Pokuste se v odborné literatuře najít vymezení pojmů **formální, neformální a informální vzdělávání**. V čem spočívají jejich **specifika**? Své vyjádření porovnejte s definicemi v druhé kapitole.

.....

.....

.....

.....

Prosperující společnost je základním předpokladem ekonomického a sociálního rozvoje každé země. Vyspělé i méně rozvinuté země se podle svých ekonomických možností a kulturních specifik snaží vybudovat takové vzdělávací systémy, které mohou přispět k jejich dalšímu rozvoji. Mluví se o **učící se společnosti** (*learning society*), ve které nabývá nejen povinné školní vzdělávání, ale i veškeré další, formální i neformální vzdělávání na stále větší závažnosti.

K realizaci ideje celoživotního učení a celoživotního vzdělávání dnes významně přispívá na jedné straně zpřístupňování předškolní výchovy, sekundárního a terciárního vzdělávání, na druhé straně různé formy dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých. Těmto moderním trendům je věnováno mnoho **dokumentů UNESCO, OECD, EU, Rady Evropy** aj. V České republice jsou součástí **Národního programu rozvoje vzdělávání**. Podstatnou součástí systému celoživotního vzdělávání je **využívání masových komunikačních prostředků a informačních systémů** (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 33).



### Úkol

(4)

Setkali jste se někdy s **pojmem psychodidaktika**? Jak si tento termín vysvětlujete? V **Komentáři** najdete odpověď.

.....

.....

Uvedené trendy vycházejí z toho, že školy a vzdělávací instituce připravují studenty **na systematické sebezvzdělávání** – „**i učit se je třeba se učit**“, vytváření systému a institucí pro permanentní vzdělávání lidí a vybavování všemi dovednostmi k vlastnímu vzdělávání.



### Definice

**Celoživotní vzdělávání** je program reagující na základní potřebu společnosti i každého jednotlivce vyrovnávat se se zákonitými změnami v práci i v jiných oblastech činnosti člověka. Program představuje zaměření práce školy (vzdělávacích institucí) na vybavení žáků/studentů k systematickému sebezvzdělávání, vytváření systému a institucí pro permanentní vzdělávání lidí a zvyšování kvalifikace, rekvalifikace pracovníků ve všech oblastech lidské činnosti a práce. Důležité je vytváření motivace pro vzdělávání. Podstatnou součástí celoživotního vzdělávání je využívání masových komunikačních médií a digitálních technologií (Kolář a kol., 2012, s. 179–180).

**Vzdělávací systémy** v různých zemích určitým podílem „**utvářejí**“ **jak osobnosti jednotlivců, tak osudy celých národů**, a proto se odjakživa projevuje o vzdělávání tak velký zájem. Dochází k procesům sbližování a **propojování na mezinárodní úrovni**, vlády a tvůrci školské politiky stále výrazněji usměrňují vývoj vlastního vzdělávacího systému na základě zkušeností jiných zemí. Výrazná snaha zajišťovat, aby se **vzdělávací systémy chovaly jako součást veřejných služeb, respektovaly potřeby klientů a vykazovaly kvalitu a zodpovědnost za výsledky svého fungování**, je toho dobrým příkladem. Na straně druhé trvá situace, kdy **vzdělávací systémy ve světě jsou velmi specifické, jedinečné, vzájemně odlišné**. Jsou totiž tak silně **závislé zejména na historických, kulturních a náboženských tradicích**, že měnit jejich ustálená specifika je mnohdy skutečně obtížné (podrobněji Tureckiová, 2004, s. 89–111).



### Doplňující text

V souvislosti s tendencí **celoživotního vzdělávání** se klade důraz rovněž na vzdělávací politiku, a to i v celosvětovém měřítku. Předpokládá se, že idea celoživotního učení/vzdělávání se bude uskutečňovat v dlouhodobé perspektivě.



## Definice

**Vzdělávání dospělých** (andragogika) jako součást vzdělávací soustavy představuje uspořádanou a vnitřně propojenou soustavu vzdělávacích aktivit a institucí. V rámci vzdělávání dospělých jde spíše o široký systém izolovaných, vzájemně nepropojených a nekoordinovaných vzdělávacích nabídek. Vzdělávací příležitosti pro dospělé osoby poskytují jednak vzdělávací instituce, které se na ně zaměřují jako na svou hlavní činnost, jednak instituce zabývající se tímto vzděláváním v části své pracovní náplně.

Základní **motiv**y, proč lidé pokračují ve vzdělávání, lze vymezit následovně:

- poznávací potřeby a zájmy;
- profesní růst;
- společenský prospěch;
- vnější očekávání;
- společenské požadavky;
- únik od reality;
- finanční aspekty;
- naplnění vlastních ambicí aj.



## Úkol

(5)

**Doplníte uvedené schéma** ještě nějakým dalším motivem, který není zmíněn? Zamyšleli jste se někdy nad tím, **proč vlastně studujete vy?** Co je **vaším hlavním motivem** pro studium? Podněty najdete v **Komentáři**.

.....

.....

.....

.....



## Shrnutí

Současné tendence v oblasti vzdělávání a vyučování se snaží respektovat význam rozvoje společnosti, vědy a techniky, transformace rodiny, životního prostředí a životního stylu vzdělávajících se osob, důraz kladou na pozitivní vztahy v rámci pedagogické interakce – ve vztahu učitel a student, vzdělavatel a posluchač. Zdůrazňují individualizaci a vzdělávání se specifiky studijního i profesního zaměření, podporují aktivitu, tvořivost a sebevzdělávání. Inovační trendy tedy vycházejí z toho, že student i dospělý člověk přebírají za kvalitu svého učení a vzdělávání plnou odpovědnost.

Důvody k rozvoji vzdělávání dětí, mládeže i dospělých jsou: demokratizace společnosti a vzdělávání; vědecký a technický pokrok; globalizace a nové kvalifikační nároky. V této souvislosti se rozvíjí tendence k „učící se společnosti“ i k celoživotnímu vzdělávání. Vhodné strategie učení se, trpělivost, důslednost a odpovědnost při studiu vám jistě přinesou úspěch.



## Klíčová slova

Vzdělávání, vzdělání, obecná didaktika v systému věd o výchově, proces učení se, vzdělávací soustava, celoživotní vzdělávání, motiv, motivace vzdělávání, rozvoj vědy a techniky, profesní růst, ontogenetický vývoj, učící se společnosti.



## Komentář

### Úkol:

(1)

#### Doporučené publikace:

Skalková, J. *Obecná didaktika. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007.

Průcha, J. *Moderní pedagogika. 4., aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009.

Jedlička, R., Koťa, J., Slavík, J. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2018.

(2)

**Základní didaktické kategorie** jsou zejména obsah vzdělávání, cíle, metody, organizační formy, hodnocení a sebehodnocení, osobnost učitele a osobnost studenta, materiálně-technické prostředky výuky aj.



(3)

Připomeňme si, že dle pojetí Evropské komise i Rady Evropy se vzdělávací systém skládá ze tří navzájem propojených složek – z formálního, neformálního a informálního vzdělávání (Brander, 2006). **Formální vzdělávání** se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíle, obsah a prostředky jsou definovány a legislativně vymezeny (viz škola). **Neformální vzdělávání** se realizuje mimo formální vzdělávací systém, je zaměřeno na určité skupiny populace a organizují je různé instituce (podniky, instituce pro vzdělávání dospělých, kluby, nadace aj.). **Informální vzdělávání** je na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Jde o získání vědomostí a dovedností z každodenních vlastních zkušeností a z osobních kontaktů (více v kapitole 2).

(4)

**Psychodidaktika** je interdisciplinární teorie propojující přístupy a poznatky obecné didaktiky, psychologie učení, kognitivní psychologie i psychologie pedagogické.

(5)

**Motivace** je soubor pohnutek podněcujících k určité činnosti. Ve výchově a vzdělávání fungují především **vnitřní motivy**, které jsou ovlivňovány **vnějšími pobídkami** (incentivy). Mezi vnitřní faktory patří zejména potřeby člověka, jeho zájmy, hodnotová orientace, jeho aspirace, postoje a přesvědčení.



## 2. Rozvoj vyžaduje plán aneb Příprava učitele na výuku



### Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly budete umět:

- vysvětlit pojmy plánování, projektování a příprava vyučování;
- hodnotit vliv formálního, neformálního a informálního vzdělávání na žáka;
- využít didaktickou kategorii cíle pro vlastní koncepci výuky;
- analyzovat chyby začínajících učitelů v plánování;
- porovnat základní fáze přípravy učitele na výuku;
- samostatně koncipovat vlastní přípravu na výuku;
- efektivně provádět didaktickou analýzu výukové jednotky.



### Obsah kapitoly

Při plánování školní výuky ve vybraném vzdělávacím oboru vychází učitel z platných kurikulárních dokumentů, v podmínkách školy ze Školního vzdělávacího programu. Jestliže má učitel možnost aktivně se zapojit do přípravy školního kurikula, tj. pokud sám didakticky rozpracovává vzdělávací obsah oboru v úrovni didaktické transformace Rámcového vzdělávacího programu do Školního vzdělávacího programu, vytváří si tak „vlastní učební osnovy“ vyučovacího předmětu. Lze tedy předpokládat, že při projektování konkrétní výuky bude dále snadněji rozvíjet již promyšlené výchovné a vzdělávací strategie. Důraz je kladen na práci učitele s cílem výuky a na nezbytnost kvalitní didaktické analýzy učiva, tvořící jedny ze základních pilířů efektivního projektování výuky.

## 2.1 Plánování výuky v rámci formálního kurikula

Jak již bylo řečeno v úvodu, předložený text je spíše inspirací pro konkrétní práci učitele – ve fázi přípravy, realizace i hodnocení výuky. Neklade si proto za cíl podat systematický a běžně strukturovaný text z obecné didaktiky. Záměrně nedodrží klasické členění témat z obecné didaktiky (jako jsou samostatně zpracované kapitoly k problematice cíle, obsahu apod.), nýbrž tyto základní didaktické kategorie začleňuje do různorodých aktivit učitele v rámci jeho vlastní výuky.

Proces plánování výuky v rámci formálního kurikula zohledňuje jedinečnost každé školy.



### Definice

**Plánování** je proces začlenění vybraného vzdělávacího oboru do reálného života školy. Začíná analýzou výchozího stavu a potřeb školy, pokračuje vlastním plánováním postupu zahrnujícím formální i neformální kurikulum a je ukončen fází hodnocení (ověření funkčnosti naplánovaného postupu v praxi). (Kovaříková, Marádová, 2020)

**Formální vzdělávání** je vázáno na strukturovaný vzdělávací systém, který zahrnuje všechny školy od základních až po univerzity, včetně specializovaných programů odborného a profesního výcviku.

**Neformální vzdělávání** se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání určeným k rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávacího kurikula. Zapojení do neformálního vzdělávání je vedeno vnitřní motivací jedince.

**Informální vzdělávání** se vztahuje k průběhu celého života, kdy si každý jednotlivec osvojuje určité postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti pod vlivem různých vzdělávacích zdrojů ve svém okolí i na základě každodenní zkušenosti (z domova, komunity, kulturních a vzdělávacích institucí, knihovny, divadla, dále z médií, ze zkušeností nabytých při hře a práci apod.). V zahraniční literatuře se setkáváme s termínem paralelní škola (*escuela paralela*). (López Herrerías, 1998) Aktuální studie přiznávají větší vliv neformálního a informálního vzdělávání na rozvoj osobnosti, než má vzdělávání formální (Liceras Ruiz, 2014).

Následující **projektování** přípravy učitele na výuku by mělo vycházet nejen z obecných zákonitostí vzdělávacího procesu, ale i ze specifik výuky jednotlivých tematických celků.



## Definice

**Didaktická analýza učiva** tvoří významnou součást procesu přípravy učitele na výuku, je celkovým završením jeho plánovací činnosti. V rámci projektu **učitel nastiňuje svoji pedagogickou aktivitu vzhledem k předpokládaným pedagogickým situacím i se zřetelem k věkovým a individuálním zvláštnostem studentů**. Je v kompetenci učitele rozhodnout, které učební aktivity bude třeba rozvíjet, aby žáci co neefektivněji získávali dovednosti a znalosti vymezené očekávanými výstupy. Základním východiskem jsou výchovné a vzdělávací strategie rozpracované na úrovni předmětu. Učitel promyslí, co chce žáky ve svém vzdělávacím oboru naučit a zda připravovaná výuka k tomuto záměru přispěje. Svou představu o výuce v průběhu školního roku formuluje v časově-tematickém plánu, v němž stanoví tematické celky učiva a počty hodin, které jim bude věnovat.

### **Příprava na výuku zahrnuje několik základních kroků:**

- stanovit výukové cíle (očekávané výstupy), které by měly být v hodině při výuce naplňovány (v souladu s výchovnými a vzdělávacími strategiemi předmětu);
- promyslet si volbu vhodných motivačních prostředků;
- vybrat typ a charakter činností, které budou ve výuce použity (metody, pořadí a časové rozvržení činností, výběr pomůcek);
- promyslet uspořádání učebny vzhledem k formám výuky (frontální výuka, skupinová práce);
- připravit pomůcky, které učitel hodlá využít (metodické materiály, učebnice, učební pomůcky, didaktická technika aj.);
- rozhodnout o způsobu sledování pokroku žáka a hodnocení výsledků učení v průběhu hodiny i po jejím skončení.

Významným aspektem při přípravě na výuku je skutečnost, že průběh vyučovací hodiny se v důsledku požadované interakce učitele a žáků může velmi často vyvíjet jinak, než učitel původně zamýšlel. **Efektivní výuka je závislá na tom, do jaké míry je pedagog schopen sledovat dění ve třídě, pružně přizpůsobovat a rozvíjet učební aktivity v návaznosti na zájem a projevy chování žáků** (Pasch, Gardner, 2005).

## 2.2 V čem učitelé nejčastěji chybují při plánování výuky?

Aby se učitel mohl včas vyvarovat chyb v plánování své výuky, uvádíme je už v úvodu. K **častým chybám**, jichž se učitelé při přípravě na výuku dopouštějí, patří nepřesné stanovení konkrétních výukových cílů (ve formě popisu cílového stavu žákovy učení) a zanedbávání návaznosti těchto cílů na předchozí i budoucí práci žáků v hodině. Proto je pro učitele nezbytné **zvládnout metodiku správného vymezení výukových cílů** (viz dále v kapitole).

Při **výběru učebních činností** musí učitel zvážit, zda zvolené aktivity uspokojí vzdělávací potřeby konkrétní skupiny žáků (do jaké míry odpovídají jejich schopnostem, zájmům, motivaci apod.) k **realizaci vymezených cílů** – proto například v jedné třídě uplatní formu práce ve skupinách a pro jinou třídu připraví frontální výuku s pracovními listy.

Učitel připravuje program vyučovacích hodin tak, aby výuka žáky upoutala, udržela jejich pozornost a motivovala je k aktivní účasti. Prezentovaný zájem o kvalitu výuky ze strany školy a úsilí, které učitel své přípravě na výuku věnuje, by měly vést žáky k přesvědčení, že učitelé na jejich učení záleží, že připravené aktivity jsou důležité a stojí za to se jim věnovat.

**Časté chyby začínajících učitelů při plánování výuky** dokládáme konkrétními zkušenostmi z oborové pedagogické praxe:

### 1. Nadřazení přípravy na výuku nad aktuální realitu ve vyučovací hodině

Zejména začínající učitelé mají tendenci držet se striktně přípravy. Teprve s postupnou praxí jsou schopni operativně a přitom přirozeně reagovat na projevy žáků ve vyučování. Dále uvedený příklad ukazuje, že snaha dodržet všechny naplánované aktivity v přípravě nemusí být vždy vhodným řešením dané didaktické situace.



#### Příklad z praxe

(1)

Studentka si na souvislé oborové praxi přichystala jako součást vstupní motivace věnované tématu HIV/AIDS práci s odhadovým dotazníkem. Připravila si na malé papíry pět otázek týkajících se počtu HIV pozitivních osob v České republice, počtu osob s onemocněním AIDS, počtu homosexuálních HIV pozitivních osob a heterosexuálních HIV pozitivních osob. Žáci ve výuce píší své odhady a následně je vzájemně porovnávají. Velká rozdílnost odhadů a porovnání se skutečnými počty, které studentka promítá, vyvolává mezi žáky spontánní diskusi. Někteří žáci začínají údaje přepočítávat na procenta, objevuje se nápad hledat další údaje ze světa a porovnat je s údaji z České republiky. Studentka nedokáže využít zájmu žáků, aktivitu rychle

končí a pokračuje dře podle přřpravy. I kdyř se dalř činnosti také třkajř problematiky HIV/AIDS, aktivita řakř je ař do konce hodiny jř jen velmi malř.

## 2. Nesprřvnř časovř odhad dělky jednotlivřch plřnovanřch činnostř ve vyučovacř hodině

Čas pro realizaci naplřnovanřch aktivit stanovenř při přřpravě pro konkrětnř vyučovacř hodinu je časem pouze orientačním. Odhad uřitele, kolik času bude vřnovano jednotlivřm aktivitřm, je často postaven na řvaze o minimálním potřebnřm čase k realizaci plřnovanřch aktivit. Uřitel by měl přřstupovat k přaci s časovřm plřnem tvořivě s třm, aby zřstaly zachovřny zřkladnř zakonitosti struktury vyučovacř hodiny a dalř didaktickě zřsady. Vřdy je dobrě plřnovat hodinu z hlediska mořnostř rřznřch časovřch přřbřhř vyučovacř jednotky. To znamenř mřt přřpraveně dalř aktivity a cvičení pro přřpad rychleřřho přřbřhu hodiny, neř bylo stanoveno v plřnu, ale břt přřpraven i na variantu pomalěho přřbřhu, kterř vřžaduje vynechřnř naplřnovanřch aktivit. Je to vřdy uřitel, kterř ve spoluprřci s řaky upravuje v konkrětnř hodině činnosti tak, aby se podařilo naplnit stanoveně vřukově cřle.



### Přřklad z praxe

(2)

Student na souvislě oborově praxi v hodině postupuje podle přřpraveněho časověho plřnu hodiny. Řaci jsou aktivnř, vřuka probřhř v přřjemně atmosfěre. Student po zřvřrečnřm opakovanř a zhodnocenř hodiny ukončuje vřuku. Řaci se podřvřj na hodiny a volajř: „Hodina končí ař za 5 minut!“ Student zaskočenř nepřřjemnřm zjřřtřenřm viditelně vřhř, co dāl. Řaci vyčkřvřj a student nakonec vyhrkne: „Zahajujř přřpravu na přřstřvku!“ Řaci jsou nadřenř a pouřtř se se studentem do cřlě konverzace. Přřčinou vzniku těto situace byla skutečnost, ře student podle stejně přřpravy jř vřuoval, a to v paralelnř třřdě. Aktivity měl odzkouřeně a byl přřkvapen rychleřřm přřbřhem hodiny. Popsanou zkuřenost zohlednil v přřpravřch na nřsledujřcř hodiny, kdy jř k přaci s časem přřstupoval efektivněji, upravoval tempo vřuky v přřbřhu hodiny a počil s aktivitřm tzv. nad plřn.

## 3. Vynechřnř některě fize vyučovacřho procesu

Tvorba **přřsmnřch přřprav** je běžnou činnostř i pro uřitele s dlouholetou praxi. Přřprava poskytuje uřiteli vřdy mořnost utřřdit si myřlenky a vytvořit teoretickou přřstavu o realizaci přřbřhu hodiny. Vytvřřenř a vyuřřvřnř přřpravy se s narřstajřcř pedagogickou praxi uřitele vyvřj. Začřnřjicřmu uřiteli zabřrajř přřpravy velkě mnořstvř času, vřuka vřžaduje maximřlnř soustředenř v oblasti časověho