

**Západočeská univerzita v Plzni  
Fakulta pedagogická**

**Diplomová práce**

**ANALÝZA VYUČOVACÍCH METOD UŽÍVANÝCH PŘI VÝUCE  
NA 1. STUPNI VE TŘÍDÁCH S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU  
A V BĚŽNÝCH TŘÍDÁCH**

**Šrédlová Terezie**

**Plzeň, 2012**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, .....2012

.....  
vlastnoruční podpis

Děkuji vedoucí diplomové práce, Mgr. Pavle Soukupové, za vstřícnost, ochotu a veškerou pomoc. Také děkuji všem pedagogům, kteří mi umožnili náslechy ve svých třídách, a pedagogům, se kterými jsem mohla uskutečnit rozhovory.

## OBSAH

Úvod .....	7
1 HISTORIE VYUČOVACÍCH METOD .....	8
2 TŘÍDĚNÍ VYUČOVACÍCH METOD .....	9
2.1 SLOVNÍ METODY MONOLOGICKÉ .....	11
2.1.1 Vyprávění .....	12
2.1.2 Vysvětlování .....	13
2.1.3 Práce s textem .....	15
2.2 SLOVNÍ METODY DIALOGICKÉ .....	16
2.2.1 Rozhovor .....	16
2.2.2 Diskuse .....	18
2.3 METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ .....	20
2.3.1 Práce s obrazem .....	21
2.4 METODY DOVEDNOSTNĚ-PRAKTICKÉ .....	21
2.4.1 Vytváření dovedností .....	22
2.4.2 Produkční metody .....	23
2.4.3 Manipulování a laborování .....	23
2.5 METODY OPAKOVÁNÍ A PROCVIČOVÁNÍ VĚDOMOSTÍ .....	25
3 UŽITÍ MODERNÍCH VYUČOVACÍCH METOD A JEJICH ZAŘAZENÍ DO KLASIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD .....	27
3.1 CENTRA AKTIVIT .....	27
3.2 DIDAKTICKÉ HRY .....	28
3.3 SITUAČNÍ HRY .....	30
3.4 PROBLÉMOVÉ ÚLOHY .....	33
3.4.1 Učení cestou samotného objevování .....	35
3.4.2 Metoda řízené diskuse .....	35
3.4.3 Metoda heuristického rozhovoru .....	35
3.4.4 Metoda řešení problémů, problémová výuka .....	35
3.5 KRITICKÉ MYŠLENÍ .....	36
3.5.1 E – U – R .....	37
3.5.2 Vybrané metody kritického myšlení .....	40
3.6 KOOPERATIVNÍ VÝUKA .....	47
4 METODY VYCHÁZEJÍCÍ Z PROGRAMU ZAČÍT SPOLU .....	50
5 PRAKTICKÁ ČÁST .....	52
5.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	52
5.2 VYMEZENÍ ZKOUMANÉHO VZORKU .....	52
5.3 PŘEDPOKLADY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	53
5.4 VÝBĚR VÝZKUMNÝCH METOD .....	54
5.4.1 Pozorování .....	54
5.4.2 Rozhovor .....	54
5.5 ZPRACOVÁNÍ DAT Z POZOROVÁNÍ .....	55
5.5.1 Analýza vyučovacích metod v 1. ročníku na ZŠ s programem Začít spolu .....	55
5.5.2 Analýza vyučovacích metod v 1. ročníku na běžné ZŠ .....	57
5.5.3 Srovnání užití metod v 1. ročníku ZŠ s programem Začít spolu a běžné ZŠ .....	60
5.5.4 Analýza vyučovacích metod ve 3. ročníku na ZŠ s programem Začít spolu .....	61
5.5.5 Analýza vyučovacích metod ve 3. ročníku na běžné ZŠ .....	64
5.5.6 Srovnání užití metod ve 3. ročníku ZŠ s programem Začít spolu a běžné ZŠ .....	66
5.5.7 Analýza vyučovacích metod v 5. ročníku ZŠ s programem Začít spolu .....	67

5.5.8	Analýza vyučovacích metod v 5. ročníku na běžné ZŠ.....	70
5.5.9	Srovnání užití metod v 5. ročníku ZŠ s programem Začít spolu a běžné ZŠ.....	72
5.5.10	Využití vyučovacích metod při vstupu do tématu a výstupu z tématu .....	73
5.5.11	Využití metod během celého dne na ZŠ s programem Začít spolu .....	76
5.6	ROZHOVOR S PEDAGOGY.....	79
5.6.1	Interpretace výsledků rozhovoru s učitelkou na ZŠ s programem Začít spolu.....	79
5.6.2	Interpretace výsledků rozhovoru s učitelkou na běžné ZŠ.....	81
5.7	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	82
5.8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	84
	ZÁVĚR.....	86
	SEZNAM OBRÁZKŮ .....	88
	SEZNAM TABULEK .....	89
	SEZNAM GRAFŮ .....	90
	SEZNAM LITERATURY .....	91
	RESUMÉ .....	93
	RESUMÉ V ANGLICKÉM JAZYCE .....	94
	PŘÍLOHY .....	I

## Úvod

Problematika vyučovacích metod se neustále mění. Vzhledem k pedagogické profesi je nevyhnutelné, aby byl pedagog s novými vyučovacími metodami obeznámen. Existuje široká škála dělení pedagogických metod, nicméně ne všechny jsou již v dnešní době aktuální. S novou dobou přichází i nové vyučovací techniky, které se svým principem snaží žáka aktivně zapojovat do výuky. Žák se mnohdy stává aktivní součástí vyučovacího procesu a podílí se tím na výběru vyučovacích metod v hodinách výuky. Tím se ruku v ruce také mění pohled na současné školství.

Tato práce je členěna do pěti kapitol. První kapitola se zabývá historickým vývojem metod, jenž nám umožňuje nahlédnout na rozdílnost vyučovacích technik v historii a dnes. Další kapitola popisuje vyučovací metody, které byly využity v rámci uskutečněných pozorování na 1. stupni základních škol. Většina z těchto metod je pedagogicky skutečně na 1. stupni aplikována. Vyučovací metody jsou zde rozděleny do větších skupin podle jejich způsobu užití ve výuce. Třetí kapitola uvádí metody, které pedagogové začínají v současnosti ve větší míře užívat.

Jelikož jsou metody srovnávány v běžné základní škole a ve škole s programem Začít spolu, popisuje čtvrtá kapitola základní principy tohoto programu, protože zásadním způsobem ovlivňují výběr vyučovacích metod.

Páteří této diplomové práce je však její praktická část, obsažená v páté kapitole. Podkapitoly 5.1 – 5.4 čtenáře seznamují s cílem a zaměřením na výzkumné šetření, výběru zkoumaného vzorku, stanovení předpokladů výzkumného šetření a výběr užitých výzkumných metod. Pro účely této práce bude použito klasických vědeckých postupů, tj. metoda pozorování a rozhovoru, pomocí kterých bude realizována analýza vyučovacích technik. V podkapitole 5.5 jsou metody ve zkoumaných ročnících analyzovány. Kapitola 5.6 doplňuje pozorování rozhovorem a jeho interpretací. Následuje vyhodnocení dat, jejich reflexe a doporučení pro praxi.

Cílem práce je rozebrat užití vyučovacích metod na 1. stupni základních škol v 1., 3. a 5. ročníku.

## 1 HISTORIE VYUČOVACÍCH METOD

Pojem metoda vychází z řeckého slova *methodos*, které v překladu znamená postup, směr k určitému cíli. „V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činnosti učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“ (Skalková, 2007, str. 181)

V dobách, kdy ještě neprobíhala výuka v institucích, se lidé učili pomocí nápodoby dospělých a aktivně se účastnili různých činností. Svě místo si v těchto dobách našla i metoda vyprávění, díky které se dochovala spousta životních a pracovních zkušeností, bájí a mýtů. Ve starověkém Řecku se pak využívaly zejména metody přednášky a rozhovoru. Středověké vzdělávání bylo doprovázeno slovními metodami. Šlo hlavně o pamětné osvojování si různých náboženských textů, takže mnohdy ani sami žáci vlastně neznali pravý význam textu.

Teprve v 17. století přišel Jan Amos Komenský s metodou slovně názornou, která vycházela z poznávání a napodobování. Z této metody vytvořil tzv. metody analytické, syntetické a synkretické (založené na srovnávání). Na Komenského myšlení navázali J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi.

19. století je známé tzv. formálními stupni, které představil J. F. Herbart. Herbartovy původní myšlenky byly však dovedeny jeho následovníky do krajnosti. Metody se vyznačovaly značnou formálností, pasivitou žáků, pamětním učením a verbalismem. Díky těmto okolnostem se začalo budovat ve 20. století nové hnutí, které právě zastávalo názor proti herbartistickým metodám. Zastánci hnutí se snažili aktivně zapojovat žáky pomocí praktických zkušeností a přímými činnostmi, rozvíjet psychickou a emocionální stránku jedinců.

V současné době existuje řada alternativních programů, které se zaměřují na celkový rozvoj osobnosti žáka a na jeho zapojení do samotné výuky, jako např. při konkretizaci cílů, plánování činností, hodnocení, seberealizaci apod.

## 2 TRÍDĚNÍ VYUČOVACÍCH METOD

Roztřídit vyučovací metody není vůbec jednoduchý úkol, jelikož existuje mnoho kritérií a pohledů, podle kterých se mohou klasifikovat. V dnešní době se tak můžeme setkat s několika způsoby dělení metod.

V historii se zabýval dělením metod již Jan Amos Komenský, který je rozčlenil na metody analytické a syntetické, jak je již zmíněno výše.

Když se metody rozdělí podle logického postupu v hodině, lze sem zařadit metody analytické, syntetické, induktivní, deduktivní apod. Pokud na metody nahlížíme podle počtu žáků, dělí se na metody hromadné, skupinové, individuální a individualizované výuky. Pokud se snažíme zapojit do výuky co nejvíce žáků a zvyšovat tak jejich aktivitu, lze metody dělit na informačně receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické atp. Pokud se však zaměříme na zdroj poznatků, třídíme metody na slovní, názorně-demonstrační, praktické.

Mezi významné pedagogy, kteří se zabývali tříděním vyučovacích metod, patří především Jarmila Skalková (2008), Lubomír Mojžíšek (1988) a Josef Maňák (2003).

Lubomír Mojžíšek dělí metody na 4 hlavní skupiny podle hlediska fází výukového procesu. Do první skupiny řadí tzv. motivační metody. Cílem těchto metod je v žácích vzbudit zájem, ať na počátku vyučovací jednotky, či v jejím průběhu. Příkladem může být motivační rozhovor, vyprávění atp. Další skupina zahrnuje expoziční metody, které pedagog využívá k výkladu nového učiva. Zde se nalézají např. vysvětlování, přednáška, popis atd. Třetí skupinu metod nazývá fixačními metodami. Fixační metody slouží zejména k procvičování a opakování látky. Pedagog tak může využít ústní opakování, seminární práci, rozhovor a mnoho dalších metod. Poslední a zároveň čtvrtou skupinou dle Mojžíška jsou metody diagnostické. Učitel využívá těchto metod ke kontrole osvojených vědomostí, k hodnocení a klasifikaci žáků. I přesto, že jde již o starší dělení metod, se v dnešní době vyskytuje. Autora zde zmiňuji zejména proto, že v 80. letech 20. století se mu podařilo vypracovat přehledný systém dělení metod, který je v dnešní době stále přínosný a mnozí autoři z něj mohou vycházet.

Dělení vyučovacích metod dle Maňáka a Švece je následující:



## **1. Klasické výukové metody**

- 1.1. Metody slovní
  - 1.1.1. Vyprávění
  - 1.1.2. Vysvětlování
  - 1.1.3. Přednáška
  - 1.1.4. Práce s textem
  - 1.1.5. Rozhovor
- 1.2. Metody názorně-demonstrační
  - 1.2.1. Předvádění a pozorování
  - 1.2.2. Práce s obrazem
  - 1.2.3. Instruktaž
- 1.3. Metody dovednostně-praktické
  - 1.3.1. Napodobování
  - 1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování
  - 1.3.3. Vytváření dovedností
  - 1.3.4. Produkční metody

## **2. Aktivizující metody**

- 2.1. Metody diskusí
- 2.2. Metody heuristické, řešení problémů
- 2.3. Metody situační
- 2.4. Metody inscenační
- 2.5. Didaktické hry

## **3. Komplexní výukové metody**

- 3.1. Frontální výuka
- 3.2. Skupinová nebo kooperativní výuka
- 3.3. Partnerská výuka
- 3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- 3.5. Kritické myšlení
- 3.6. Brainstorming
- 3.7. Projektová výuka
- 3.8. Výuka dramatem
- 3.9. Otevřené učení
- 3.10. Učení v životních situacích
- 3.11. Televizní výuka
- 3.12. Výuka podporovaná počítačem

3.13. Sugestopedie a superlearning

3.14. Hypnopedie

Tabulka 1 Přehled výukových metod in Maňák, Švec, 2003

Ve své práci se budu držet klasifikace uvedené dle Maňáka a Švece (2003). Toto dělení je komplexní, to znamená, že jsou zde nabídnuty tři pohledy, podle kterých metody rozdělít. Nicméně se však velmi prolínají. Klasické metody jsou již ověřené v praxi. Jelikož aktivizující metody navazují a obohacují metody klasické, budu se držet klasických metod. Jako příklad zde uvedu, že do metody názorně-demonstrační se mohou promítat metody řešení problémů nebo pokus, které právě patří do aktivizujících metod. Název aktivizující metody nám napovídá, že se jedná o metody, které se snaží zapojit žáka do vyučovacího procesu, snaží se o jeho aktivní přístup, přemýšlení o daných problémech atp. Aktivizující metody jsou vlastně obohacením klasických metod.

Z tabulky je zřejmé, že metod existuje skutečně mnoho, ale pouze některé naleznou své uplatnění na 1. stupni. Ne všechny jsou totiž vhodné pro žáky 1. stupně. Metody využitelné a zhlédnuté při pozorování v praxi na 1. stupni uvádím níže ve své práci.

## 2.1 SLOVNÍ METODY MONOLOGICKÉ

Slovní metody využívá řada pedagogů i na 1. stupni ZŠ. Někteří lidé však zastávají negativní postoj. Kritizují zejména, že slovní metody mnohé nutí k verbalismu. Nicméně se nesmí opomenout fakt, že právě díky slovům dáváme najevo své myšlenky a postoje. Slovní metody se používají buď samostatně, jako např. vyprávění, rozhovor, vysvětlování apod., nebo se připojují k ostatním metodám. Pro žáky nejsou ovšem slovní metody tak jednoduché. Aby učitel zprostředkoval co nejefektivněji učivo pomocí slovních metod, musí si nejprve uvědomit, že žáci jeho řeč nejen vnímají, ale musí jí hlavně porozumět. Z toho pro učitele vyplývá, že myslí při slovním předávání informací na to, jak je jeho řeč srozumitelná, jednoznačná a nápadná (např. svým tempem, rytmem, přízvukem,...). Zejména pak na 1. stupni učitel dbá na to, aby tempo řeči bylo pomalé, jelikož tak žáci stačí učitelovu řeč sledovat, analyzovat a následně pochopit.

Dalším úkolem učitele je podporovat rozvoj žákovy argumentace, diskutování, vyjadřování postojů a myšlenek, dbát na ústní projev svých žáků, tzn. opravovat nesprávnou artikulaci, intonaci, tempo apod.

Slovní metody mají i svá pozitiva. Hlavní klad slovních metod je v tom, že se žákům dostává jednoznačné, roztříděné a logicky uspořádané učivo. Pedagog může při výkladu záměrně upozorňovat na důležité skutečnosti, řídit žákovo myšlení a napomáhat mu k osvojení látky. Mnozí autoři uvádí další výhodu této metody a to, že pedagog používá a opakuje odborné termíny a tím obohacuje slovní zásobu žáků. Slovní komunikací učitel ovlivňuje dále i chování a jednání žáků.

Samozřejmě se u těchto metod najde i řada negativ. Učitel nemá ihned zpětnou vazbu, jak žáci učivu porozuměli. Proto je nutné, aby učitel zadával žákům otázky a různé úkoly, které následně ukážou, jak se žáci s probranou látkou vyrovnali a jak ji pochopili. Objevuje se však názor, že slovní metody nerozvíjí samostatné myšlení žáků, jelikož pedagog předkládá již hotová fakta. Při vhodné kombinaci monologických a dialogických slovních metod lze dosáhnout dostatečného zapojení žáků do výuky a jejich aktivizace. Proto se tento názor jeví jako lichý.

### **2.1.1 VYPRÁVĚNÍ**

Tato metoda se řadí k monologickým slovním metodám, protože hlavním aktérem je zde učitel, který žákům předkládá své zkušenosti, zážitky,... Nikde není ale striktně dáno, že žáci nemohou do vyprávění zasahovat, naopak se mohou zapojit svými otázkami, diskutovat nebo vyprávět své zážitky apod.

„Charakteristickými rysy metody vyprávění jsou emocionální ráz, epičnost, živost, bohatost představ.“ (blíže Skalková, 2007, s. 188). Díky těmto znakům učitel vzbuzuje u žáků zájem o danou problematiku a usnadňuje zapamatování. Metoda též napomáhá vytvářet hlubší vztah mezi učitelem a žákem. Navazuje jím citovou atmosféru pomocí záměrného působení na emoce žáků. Vyprávění se častěji využívá právě u mladších žáků, protože tato metoda je pro žáky poutavá a přiměřená k jejich věku, a na druhou stranu není tolik rozumově náročná, jako např. přednáška. K vyprávění se také mohou využívat různé pomůcky, včetně maňásků, které metodu nejen oživí, ale také vzbudí zájem jedince

na další činnost. Metoda je samozřejmě využitelná i u starších žáků, dokonce mnohdy také u dospělých. Často se setkáváme s tím, že učitel vyprávění užívá jako nástroj ke zpestření výkladu a doplněk dalších metod. Vyprávěním učitel vnáší do výuky jisté oživení a emocionální ráz. Přispívá také k rozvoji komunikace u žáků, kdy sami převypravují své zážitky a zkušenosti.

Z hlediska učitele je důležité být dobrým vypravěčem. Obsah by měl sdělovat z paměti, oživit ho vlastním podáním a postojem. Měl by do něj vkládat napětí a zejména zkušenost, aby vzbudil zájem žáků a ti mu naslouchali. Neméně důležité je pedagogova práce s hlasem, tzn. volit správnou rychlost, melodii hlasu, ale neopomenout i zapojení nonverbální komunikace (gestikulace a mimika). Nezajímavost, jednotvárnost a nudnost jsou znaky přednesu nezkušeného vypravěče, a proto se učitel musí v této dovednosti cvičit a tím svůj projev zlepšovat.

Častými tématy se stávají většinou vlastní zkušenosti a zážitky, ať už učitele, nebo žáků, ale mezi tématy se objevují i fakta z dějin, skutečnosti o známých osobnostech a mnoho dalších.

Vyprávění má také své funkce. Jako první bych zmínila funkci motivační, při které učitel žáky nadchne pro další činnost. Další funkce je poznávací, tzn., že učitel vyprávění užívá jako metodu hlavní za účelem předat žákům jasné obrazy.

### **2.1.2 VYSVĚTLOVÁNÍ**

„Vysvětlování jako vyučovací metoda se uplatní nejčastěji tehdy, jde-li o osvojování látky pojmové povahy, o vyvozování zobecňujících závěrů.“ (Skalková, 2007, s. 188)

Tato metoda se také řadí mezi tzv. monologické metody a často ji pedagog ve výuce využívá jako doprovod jiné metody (např. výkladu nebo procvičování). Vysvětlování se může objevit již na 1. st. ZŠ, nicméně má svá rizika. Vyžaduje pozornost žáků, která po určité době vyhasíná. Proto je vhodné ji volit tak, aby doba nepřekročila více než cca 15 minut. Témata vysvětlování jsou především dána tím, s čím se žák může ve svém okolí setkat. Jelikož proces poznávání může usměrňovat a usnadňovat, tak se liší od vyprávění.

Učitel pomocí metody vysvětlování napomáhá k rozvoji logického myšlení, učí žáky zobecňovat a upozorňuje na podstatné znaky. Pro žáky se učitel stává vzorem. Pedagog svým vztahem k dané látce, živostí, výběrem pomůcek a materiálu napomáhá k emocionalitě. Učivo musí pedagog podat tak, aby bylo pro žáky srozumitelné a zřetelné. Také je nutné si uvědomit, o jakou věkovou skupinu se jedná, a vysvětlování tomu přizpůsobit, volit přiměřenou rychlost a pracovat s hlasem. Učitel by měl brát v úvahu též pedagogické zásady, které vychází z postupu od známého k méně známému, od konkrétního k abstraktnímu atp. Opět je nutné, aby se učitel v metodě cvičil a zdokonaloval, jelikož žákům předkládá fakta v určité posloupnosti.

Mnohdy učitel vysvětluje i obtížnější látku, proto je zde velmi důležitá zpětná vazba, aby se ujistil, zda žáci dané problematice porozuměli. Doporučuje se složitý jev rozložit do jednotlivých kroků a vždy se po každém kroku ujistit, jak žáci učivo vstřebali. Pak teprve pedagog může pokračovat v dalším vysvětlování. Učební látku sestavuje v rozumné posloupnosti, a tak ji i předkládá žákům. Nejdříve se žák setkává s jednodušším, podstatným učivem a teprve později je základ doplněn a obohacen dalšími poznatky. Důležitým a konečným krokem je spojit všechny informace do jednoho celku, aby si žáci uvědomili jednotlivé vazby mezi pojmy a vzájemnou provázanost. Nakonec osvojené poznatky učitel využívá na příkladech z praxe, jedině tak žáci vidí spojitost mezi teorií a praxí.

Metoda má také svá úskalí. Jedno z nich je, že učitel užívá mnoho, pro žáky neznámých odborných termínů. Druhé úskalí může nastat v přílišném zjednodušení, tím se může snižovat odbornost. Samozřejmě u mladších žáků se metoda přizpůsobuje jejich zvláštnostem, věkovým i individuálním, aby bylo učivo pro ně přínosné.

Jako součást této metody je mnohdy uváděn také popis, který často doprovází např. pozorování, demonstraci, manipulaci atd., s tím rozdílem, že u popisu nedochází k obecným závěrům, jak je to u vysvětlování. Snaží se totiž přiblížit posluchačům vlastnosti předmětů a jevů.

### 2.1.3 PRÁCE S TEXTEM

V literatuře se můžeme také setkat s pojmem metoda práce s učebnicí, či s knihou. „Práci s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich analýze, roztřídění, rozšíření a prohloubení, zároveň k jejich upevnění a fixaci.“ (Maňák, 2003, s. 64) Cílem této metody je dosáhnout u žáků samostatnosti při pozdějším sebevzdělávání a samostudiu. Toho právě dosáhneme pouze praxí, proto se na 1. stupni tato metoda užívá. Práci s textem je také vhodné využívat jako domácí přípravu, jelikož mnozí žáci se doma lépe soustředí než ve školním prostředí. Při realizaci této metody pedagogem však může nastat problém se čtenářskou gramotností, neboť její úroveň v současné době spíše upadá. Proto je nutné ji rozvíjet nejen ve škole, ale cvičit čtení i doma. Úkolem pedagoga 1. st. pak je, aby při osvojování čtení dbal na odstranění různých chyb a problémů dříve, než si je žáci úplně osvojí.

Předpokladem práce s textem je umět číst s porozuměním, takže metodu využívají spíše pedagogové ve vyšších ročnících. O tom, zda žák textu rozumí, se učitel může přesvědčit jeho orientací v článku, tzn., vyhledává, označuje, apod. hlavní informace, najde mezi nimi vztahy, dokáže tyto vztahy uspořádat a vysvětlit. Žák by měl umět posléze daný text převyprávět vlastními slovy a zaujmout k němu svůj postoj a hodnocení. Metoda je využitelná v mnoha předmětech a s přibývajícimi zkušenostmi se zvyšuje její náročnost. Učitel vede žáky k samostatné práci s textem od samého počátku výuky. Pracuje s texty a snaží se u žáků danou dovednost rozvíjet. Využívá vhodné články (přiměřené věku a zvláštnostem žáků), které dále rozebírá, ptá se žáků na obsah, hlavní myšlenku, text reprodukuje atd. Nutností učitele je znát text a různé odborné termíny, či cizí slova žákům následně nebo s předstihem vysvětlovat. Postupně buduje u žáků samostatnost, které docílí pomocí jednotlivých kroků. Pedagog předkládá z počátku menší odstavec, který žák rozebírá. Vyhledává pojmy, zajímavá slova, vymýšlí nadpis atd. Posléze se žák zabývá analýzou delšího článku a na konec rozbořem celé knihy. Snahou učitele jsou další doprovodné aktivity, aby čtení nebylo pro žáky nudné a fádňí, ale naopak zábavné a tvořivé.

Učitel může žákům podat práci s textem dvojím způsobem. Jeden ze způsobů je, že žáci mají za úkol si text sami pročíst, odpovědět na otázky pod textem a napsat si

stručně poznámky do sešitu. Takto ovšem žáky nijak pedagog nemotivuje, naopak žáci čtou text bez zamyšlení a pasivně. Opakem je, když učitel k textu připojí zajímavé aktivity, zpestřuje čtení. Žáci mohou také pracovat ve skupinách, tím pádem mohou nad textem diskutovat, hledat společnou myšlenku, různá řešení apod.

Žák se běžně ve škole setkává nejčastěji s učebnicemi, kde nalézá rozmanité texty vztahující se k určitým předmětům. Tyto texty jsou přizpůsobené věkovým skupinám, tím pádem je ovlivněna volba slov a obrázků. Dnes se využívají k rozvoji četby slabikáře, někdy čítanky, různé slovníky, encyklopedie, ale i dětské časopisy a krásná literatura. V dnešní době se dbá na kvalitu učebnic a školních textů a řada učebnic tato kritéria splňuje.

Neméně důležitá je grafická úprava učebnic a textů, díky níž se mohou žáci lépe v textu orientovat (zdůrazněné důležité pojmy, barevné odlišení, členění textu,...). Také záleží na výběru obrázků různých schémat, plánů, map atp., které buď text doplňují, anebo plní jen motivační a estetickou funkci.

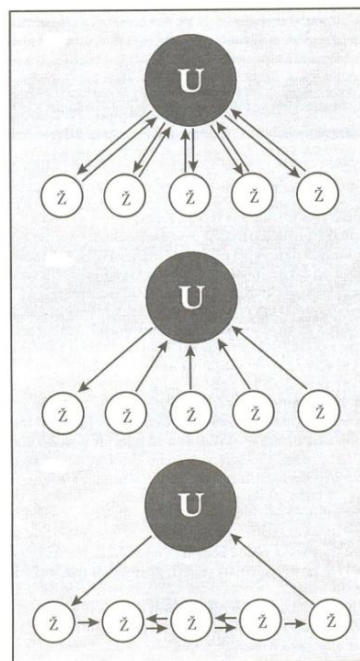
## 2.2 SLOVNÍ METODY DIALOGICKÉ

### 2.2.1 ROZHOVOR

Mezi dialogické metody patří vedle dialogu rozhovor. Metoda zprostředkovává komunikaci nejen mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem. Jedná se o metodu známou již z dávných dob antického Řecka. V dnešní době je hojně využívána hlavně u mladších žáků. Pomocí rozhovoru učitel získává informace o tom, jaký mají žáci přehled o daném tématu, co již znají a mají osvojené. Na rozdíl od dialogu se liší tím, že rozhovor je řízený a směřuje k vytyčeným cílům. Ve škole se zejména využívá tzv. výukový rozhovor, který žáky nutí zpozornět a spolupracovat. Rozhovor učitel zařazuje v jakékoli části hodiny. „Vzhledem k tomu se rozlišuje rozhovor vstupní, systematizující, upevňující, kontrolní.“ (Skalková, 2007, s. 190) Když chceme u žáka vzbudit zájem o danou problematiku, motivovat ho, jedná se o motivační rozhovor. Na začátku vyučovací hodiny učitel zjišťuje informace od žáků (viz výše), v průběhu vyučování můžeme rozhovor využít k navození problémové situace, či ke kontrole, jak si žáci učivo osvojili.

Na obrázku č. 1 jsou vyobrazeny 3 způsoby vedení rozhovoru, pomocí kterých může ve třídě probíhat. Na prvním obrázku jde o rozhovor mezi učitelem a jedním žákem,

tzn., že ostatní žáci sice naslouchají, ale čekají, až se na ně dostane řada. Nicméně se může stát, že se nakonec všichni nevystřídají. Na druhém obrázku se do rozhovoru zapojuje již více žáků, ale opět nemusí komunikovat všichni. Na posledním obrázku již rozhovor probíhá mezi skupinou žáků a následně jeden žák odpoví učiteli na otázku, na které se ve skupině předem domluvili.



Obrázek 1 Metoda rozhovoru  
(Maňák, 2003, s. 71)

Metoda rozhovoru vyžaduje učitelovu pečlivou přípravu a předvídání. Učitel by měl zachovávat posloupnost, přiměřenost k věku a k individuálním zvláštěnostem žáků. Proto je vhodné si předem připravit několik stěžejních otázek. Tyto otázky se zaměřují na vytyčený cíl, rozvíjí komunikaci žáků, jejich přemýšlení a formulování otázek.

„Doporučené typy otázek:

1. **Otázka zjišťovací**, na vybavení faktů (např. Kdo jsou naši nositelé Nobelovy ceny?).
2. **Otázka otevřená** (např. Jak lze vysvětlit vznik bouřky?).
3. **Otázka zavřená** (např. Jak zní odborný název pro základní sportovní odvětví zahrnující přirozené pohybové činnosti člověka?).



4. **Otázka konvergentní a divergentní** (v prvním případě se vyžaduje známá, jednoznačná odpověď, v druhém případě se očekává postižení nových souvislostí).
5. **Otázka na pozorování** (např. Jak se připravuje příroda na příchod zimy?).
6. **Otázka problémová** (např. Proč je v noci tma?).
7. **Otázka na posouzení situace** (např. Co by se stalo, kdyby J. A. Komenský nemusel emigrovat?).
8. **Otázka rozhodovací** (např. Je Lešetínský kovář dílo Sv. Čecha nebo J. Vrchlického?).“

(Maňák, 2003, s. 70)

Otázky volit tak, aby nebyly zavádějící a nenapovídaly odpověď. Při kladení otázek učitel dbá určitých zásad. Po zadání otázky je vhodné dát prostor žákům, aby si mohli rozmyslet odpověď a zformulovat ji. Pokud žák neodpoví zcela správně, učitel reaguje přiměřeně a kladně, případnou odpověď sám nebo pomocí třídy zformuluje. Pro učitele je také důležité, aby se zaměřil na celou třídu a ne jen na pár jedinců. Pedagog by si měl také uvědomit, že jeho úkolem není pouze se ptát žáků, ale také jim naslouchat a reagovat na jejich odpovědi (otázkami, oceněním apod.). Pro zvýšení pozornosti se doporučuje využívat různých typů otázek.

### 2.2.2 DISKUSE

Diskuse je metoda, která prošla svým vývojem. V dřívějších dobách byla velmi striktní a neumožňovala tolik volnosti, jak je tomu dnes. Dokonce v dnešní době se mnozí učitelé diskusi vyhýbají, přestože by se měla stát běžnou součástí výuky, jelikož se jedná o jeden ze způsobů komunikace. „Výuková metoda diskuse se na rozdíl od rozhovoru vymezuje jako taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“ (Maňák, 2003, s. 108) Proto má diskuse společné znaky s disputací, besedou, výměnou názorů atp. Existuje

velké množství variant diskuse a je na pedagogovi, kterou zvolí za vhodnou. Přehled variant diskuse viz příloha č. 1.

Metoda je využitelná na různých stupních škol. Diskuse zabere okolo 20 – 30 minut, včetně přípravy, samotného vedení, shrnutí a jejího zhodnocení. Většinou se praktikuje ve skupinách cca po 14 – 16 žácích. V běžné třídě může pedagog rozdělit žáky na dvě skupiny, které diskutují nad stejným tématem, nakonec výsledky diskuse porovnají. Dalším řešením je rozdělení třídy, při čemž jedna skupina diskutuje a další vyhledává informace, podklady a jiný materiál. Učitel může metodu zapojit do různých fází vyučování. Diskuse může sloužit jako motivace pro další aktivity. V hlavní fázi vyučovací hodiny učitel metodu užívá při ověřování znalostí žáků. Pro učitele není složitá v přípravě, ale na vytyčení rozsahu, jejího vedení a dodržování zásad diskuse. V počátcích je učitel moderátorem, až po nějaké době může diskusi moderovat žák. Učitel často podněcuje diskusi svými nápady, názory, komentářem, aby u jedinců vzbudil zájem diskutovat. Úkolem moderátora je zbytečně do diskuse nezasahovat, ale přesto se snažit držet žáky u tématu, aby neodbočili k jinému. Moderátor musí mít také časový přehled.

Příprava žáků na diskusi je minimální. Jako vhodná pomůcka pro diskusi je např. zhlédnutí filmu, exkurze apod. Prostor by měl být přizpůsobitelný tak, aby žáci při diskusi na sebe dobře viděli a mohli tak spolu komunikovat. Určitě by se měli cítit dobře a pohodlně. Materiální vybavení diskuse záleží na pedagogovi. Jako pomůcka se doporučují tzv. odpovědní lístky, které si žáci předem do diskuse připraví a následně v diskusi použijí. Někdy je vhodné využívat záznamové archy pro lepší přehlednost.

Diskuse probíhá v několika krocích, které by měl mít učitel na paměti. Pedagog dá žákům předem vědět, že bude diskuse probíhat, aby se na ní mohli předem připravit, pokud se jedná o nové téma. Učitel může využít i diskusi bez přípravy, ale musí stanovit takové téma, které je pro žáky přijatelné a známé. Před samotnou diskusí učitel žákům přesně popíše téma diskuse, a aby si zajistil, že se žáci od tématu neodkloní, napíše téma na tabuli. Zopakuje se žákům pravidla diskuse, určí čas a vhodně diskusi zahájí, např. četbou článku, popisem faktů apod. Při diskusi se stává moderátorem a snaží se diskutující podporovat, či usměrňovat, kontroluje, zda se neodklání od tématu a také hlídá čas. Pokud dojde k nedorozumění, snaží se ho vhodně vysvětlit. Také může zaznamenávat

důležité poznatky, např. na arch papíru, tabuli atp. Aby pedagog dospěl k závěru, je vhodné mít připravené závěrečné otázky, které shrnou celou diskusi. Na závěr pedagog provede shrnutí, závěry diskuse interpretuje žákům a dále je využívá v dalších aktivitách ve výuce. Příloha č. 2 Varianty diskuse.

Tato metoda rozvíjí u žáků určité kompetence. Kompetence k učení je rozvíjena pomocí přemýšlení, posuzování, sebereflexe. Komunikativní kompetence se u žáků rozvíjí pomocí naslouchání ostatních, schopnosti držení se tématu, kultivovaného projevu. Poslední rozvíjenou kompetencí je sociální a personální. Žák ji rozvíjí, pokud dodržuje pravidla komunikace, spolupracuje ve skupině, je aktivní, vzájemně se podporuje s ostatními spolužáky.

Metoda diskuse nepatří mezi nejjednodušší metody, a proto se musí trénovat. Je přínosné dokončenou diskusi reflektovat, aby se žáci příště vyvarovali chyb, pověděli si, co by bylo lepší příště udělat jinak atd.

### 2.3 METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ

Efektivita těchto metod se spatřuje zejména ve spojení pojmů s realitou. Díky tomu žákům vznikají konkrétní představy. „Demonstrace, při níž se předvádějí předměty, procesy, činnosti, představuje složitější postup.“ (Skalková, 2007, s. 195) Příprava na demonstrační metody musí být ze strany učitele plánovaná a také se musí brát v úvahu, že zabírají více času na zpracování. Vždy je proto nutné si předem vyhranit dostatek času.

Tyto metody slouží učiteli buď jako motivace k další činnosti, anebo jako metoda hlavní, popř. jako kombinace s dalšími metodami.

K této metodě se využívá řada pomůcek, které můžeme rozdělit na statické (např. grafy, obrázky, plánky, fotografie a mnoho dalších) a na dynamické (filmy, nahrávky televizní nebo rádiové atp.). Nezastupitelné místo mají ovšem skutečné předměty a pomůcky.

Učitel má většinou roli předváděče a žáci se stávají pozorovateli. Pro efektivnost výuky musí být vždy předem stanovený pevný cíl. Učitel usměrňuje tak žákovo vnímání, aby byly cíle naplněny.

### **2.3.1 PRÁCE S OBRAZEM**

Ve školních podmínkách se hlavně setkáváme s tzv. didaktickým obrazem, pomocí kterého zobrazujeme různé jevy. Reálné nebo i nereálné obrazy mohou být zachyceny na tabuli, jako ilustrace v učebnicích, obrazy nebo také počítačové animace. Aby byl obraz ve výuce efektivní, měl by splňovat určité požadavky, jako je např. obsah obrazu a co žákům předává, vzbuzovat v žácích myšlenkové operace, pozornost, dále jak žákům pomáhá se zorientovat v jevu.

Mnozí mají tendenci vnímat obraz celkově, a tudíž je nutné se cvičit ve vnímání jednotlivých částí a detailů. Vhodné je, aby učitel doprovázel obraz slovem, např. popisem, výkladem apod.

Pro přehledné získávání jednotlivých vztahů mezi různými pojmy a jevy se ve škole hojně využívají schémata. Pomocí schémat se upozorňuje na důležitosti. Díky schématům se žákům dostávají setříděné, objasňující a zjednodušené informace. Pro učitele to znamená, aby uměl nakreslit jednoduchý, jasný a pro žáky pochopitelný obraz.

Další obrazovou pomůckou je ilustrace. Většina z nich se objevuje v učebnicích. Nicméně mnohé ilustrace pouze esteticky doplňují text a neplní tak účel kresby, proto se s nimi nakonec ani nedá efektivně pracovat.

V dnešní době se čím dál víc setkáváme s tzv. pojmovými (myšlenkovými) mapami, kde je zachycen určitý pojem a ten je dále pomocí různých vztahů a vazeb rozvíjen. Žáci při něm rozvíjí myšlení, využívají své zkušenosti a osvojené poznatky. Pojmové mapy viz kapitola 3.7.

## **2.4 METODY DOVEDNOSTNĚ-PRAKTICKÉ**

Postupem času se začalo více dbát na rozsah vědomostí. Díky tomu se dostaly do popředí před dovednostmi. Žáci si museli osvojit nepřehledné množství informací a

praktické dovednosti tak byly na ústupu. Díky těmto okolnostem vznikalo mnoho reformních hnutí jako reakce na tento způsob vyučování. Hlavní myšlenkou bylo zapojit do výuky co nejvíce smyslů. Žáci mohou kooperativně spolupracovat a důležité je, aby učivo vycházelo z běžného života. Byla to také reakce na dnešní konzumní styl života, kdy lidé jen pasivně přijímají informace a nemají důvod se sami nad něčím zamýšlet, přemýšlet o daném problému, udělat si vlastní názor a zaujmout postoj k dané problematice.

Tyto metody vedou k osvojení zejména psychomotorických a motorických dovedností. Dovedností pak rozumíme správnou a pohotovou činnost, kterou získáme pomocí učení.

#### **2.4.1 VYTVÁŘENÍ DOVEDNOSTÍ**

Dovednosti si osvojujeme pomocí učení (viz výše). Nicméně aby se dovednost zautomatizovala, musíme ji neustále opakovat a cvičit se v ní. Nesmíme opomenout, že se dovednosti zlepšují a zdokonalují v čase. Pokud žák získávání dovedností podceňuje, je velká pravděpodobnost, že míra osvojení bude nízká. Velmi důležité je, aby i žák pochopil podstatu dovednosti, zapojil své předešlé zkušenosti. Dovednostem se učíme ve škole, kdy nám situace navozuje pedagog, nebo se s nimi setkáváme sami i mimo školu. Úkolem učitele tedy je, aby zadával pestré a zajímavé aktivity, kdy vzbuzuje u žáků zájem danou problematiku řešit. K tomu nám pomáhají různé metody, mezi které se mohou zařadit např. diskuse, heuristická metoda nebo didaktické hry atd. Přínosná je skupinová práce, kooperativní styl výuky, projektová výuka,...

Když se jedinec setká s novou situací, řeší ji většinou pomocí svých předešlých zkušeností, využívá k řešení své aktivity a kreativity. Tyto situace může velmi dobře pedagog navodit ve skupinové práci, kooperativní výuce, ale pomůže tomu také podpora ze strany pedagoga či spolužáků. Nutností je však motivovat jedince k řešení problémů pomocí pohybových činností, myšlenkovými činnostmi atd. Nicméně jsou tyto činnosti úzce spojeny, takže je nelze jednoznačně oddělit.

Podle Maňáka (2003, s. 93) lze rozdělit znaky dovedností:

- „vyladěnost žáka na řešení situací, porozumění situacím, žákova disponovanost tyto situace (i ve změněném kontextu) zvládat,
- tvořivá aktivita žáka,
- řešení situací (úkolů, problémů), které se rodí z činností žáka,
- rekonstrukce již zvládnutých činností a zkušeností při řešení nových situací (úkolů, problémů).“

Co se týče utváření dovedností, lze je dělit do několika kroků, kterými jedinec prochází. Na počátku se jedinec setkává s problémem, s nímž se bude muset vyrovnat a který bude nějakým způsobem řešit. Jedinec začne uplatňovat své předchozí zkušenosti a přemýšlí, jak by je využil při řešení nynějšího problému. Posléze se snaží v daném problému zorientovat a následně ho aktivně řešit. Hledá také další možnosti užití svého řešení a nakonec získané dovednosti při řešení problému přenáší na nové situace.

#### **2.4.2 PRODUKČNÍ METODY**

„Produkční metody zahrnují všechny postupy, úkoly a operace, při nichž vzniká nějaký smyslný registrovatelný produkt, výkon, výtvar nebo výstup. (Švarcová, 2005, s. 188) Pomocí těchto metod si žáci osvojují nejrůznější pohybové činnosti jak v jemné motorice (např. psaní, modelování, střihání, kreslení apod.), tak i v hrubé motorice. Cílem těchto metod je viditelný výsledek. Produkční metody mají své uplatnění v předmětech, jako je např. pracovní výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova, práce na pozemcích, hudební výchova apod. Důležitým faktem zde je, že se propojuje teorie a praxe.

Produkční metody mají kořeny již v minulosti, kdy děti musely pomáhat dospělým s pracemi v zemědělství apod. Důležitost metody si uvědomoval i Jan Amos Komenský, který žáky při vyučování vedl k osvojení různých dovedností, např. při práci na poli.

#### **2.4.3 MANIPULOVÁNÍ A LABOROVÁNÍ**

Manipulování je velmi efektivní metoda pro mladší školní věk, a proto by se měla stát součástí vyučovacího procesu u mladších žáků.

Již v raném dětství je manipulace prostředkem pro poznávání okolního světa. Dítě pomocí hmatu, dávání si předmětů do úst poznává svět kolem sebe. V předškolním věku

se z manipulace stává hra a cílevědomá činnost. V tomto věku jsou děti velmi zvědavé. Toho by měl učitel využít a volit takové činnosti, při kterých manipulaci využije.

Dětské zvědavosti využil v 19. století Friedrich Fröbel, když manipulaci zapojil do výuky pomocí tzv. Fröblových dárků. Jednalo se vlastně o koule, krychle, válce a další pomůcky, se kterými žáci měli možnost manipulovat a tím se učit. Dalším významným mezníkem pro manipulační metody byl tzv. sensorický materiál od Marie Montessori, kterým chtěla u dětí rozvíjet smyslové vnímání.

V dnešní době manipulační metody převažují v pracovních činnostech. Žáci velmi rádi stříhají, lepí, kreslí, modelují, takže toho učitel využívá a v těchto činnostech je podporuje. Vhodné je také pracovat s různými kostkami, stavebnicemi (složitější např. Lego, Merkur, Cheva a mnohé další). Žáci mohou stavět jak podle plánek, tak mohou zapojit svoji fantazii. Manipulativní činnosti nutí žáky řešit různé problémy, díky tomu učitel žákům předkládá také problémové vyučování. Manipulační metody jsou předstupněm složitějších metod, a proto by se neměly opomíjet.

Další metodou, která navazuje na manipulování je laborování. Tato metoda se může vyskytovat již u žáků 1. stupně, jelikož se těší u nich velké oblibě. Své uplatnění samozřejmě nejvíce nalezne v předmětech jako je fyzika, chemie, přírodověda, nicméně i na prvním stupni se mohou vyskytovat prvky těchto předmětů. Většinu žáků baví něco zkoumat, hledat souvislosti, provádět pokusy. Práce při metodě laborování je prováděna často ve větších skupinách jedinců. Žáci zde mají své role, dělí si práci, různě se střídají, vedou si záznamy o pokusu, kreslí grafy, náčrty apod. Laborování se uskuteční, když jsou zajištěny podmínky a vhodné prostory (laboratoře, koutky živé přírody atd.). „Lze hovořit o různých typech laboratorních metod:

- ilustrační typ laboratorních metod (ilustrují učivo, které již dříve žáci poznali při výkladu),
- aplikační typ laboratorních prací (umožňují aplikaci osvojené teorie, opakování a procvičování vědomostí a dovedností),

- laboratorní práce heuristického charakteru, umožňují žákům problémovým řešením úkolů objevovat pro sebe nová fakta, vztahy a osvojovat si nové vědomosti).“

(Skalková, 2007, s. 197)

## 2.5 METODY OPAKOVÁNÍ A PROCVIČOVÁNÍ VĚDOMOSTÍ

V minulosti často přesahovalo opakování vědomostí nad opakováním dovedností, jelikož na vědomosti byl kladen větší důraz. Učitel může vědomosti opakovat různými způsoby. Může opakování a procvičování zavést hned po probrání učiva a v následujících hodinách se k němu vracet. Další možností je učivo zopakovat až po probrání delšího časového úseku. Vyskytuje se také opakování závěrečné, které využije pedagog např. v závěru ročníku, a opakování na počátku školního roku, které má obnovit vědomosti. Existuje široká škála druhů opakování a procvičování. Důležité je, aby měl žák pocit se zdokonalovat, byl aktivní a popř. motivován k dalším výsledkům své práce.

Preferovaným způsobem opakování a procvičování je, když pedagog klade otázky třídě a žáci odpovídají. Učitel dostává zpětnou vazbu, jak žáci učivu porozuměli, případně učivo znovu žákům předloží. Žádoucí je, aby žáci používali termíny, odpovídali v nových souvislostech, uměli vyjádřit vztahy apod. Učitel by neměl zapomínat na to, že musí aktivizovat celou třídu, a proto nevyvolávat jen žáky, kteří se hlásí, či jsou učiteli nejbližší. Tento způsob opakování neobsáhne celou třídu, mnozí z žáků jsou jen pasivními naslouchači, takže ústní opakování by mělo být doplněno dalším typem.

Opakovat a procvičovat lze také podle učebnice. Jedná se spíše o způsob, který se více váže k vyšším ročníkům, ale na 1. stupni se s ním již dá pracovat. Právě u mladších žáků se vyskytuje pamětné učení (např. básně, slovíčka z cizího jazyka). Další možností tohoto opakování je, když žák dokáže učivo pojmut vlastními slovy. Každému žákovi vyhovuje jiný způsob, jak učivo opakovat. Někteří žáci jsou citlivější na vzruchy kolem sebe, někdo si potřebuje text říkat nahlas, rozdíly jsou dány i pohlavím. Nemělo by se ovšem zapomínat na pauzy, kdy žák zaktivizuje své síly a pozornost. Někdy se spojuje s tímto typem i domácí úloha, kdy žák pomocí učebnice konstruuje pokusy, modely atp.



Jedná se o náročnější přístup, proto by měl pedagog postupně žáky na tento způsob opakování připravovat a zavádět ho v nižších ročnících.

Způsob vhodnější až do vyšších ročníků, souvislý ústní projev, se může uplatnit také na 1. stupni. Tato forma se vyznačuje tím, že jedinec vypráví nebo popisuje fakta, která si předem připravil. Nevýhodou je, že učitel nemůže takto pojmout všechny žáky a tím zjistit, do jaké úrovně učivu porozuměli.

Na 1. stupni se hojně využívá způsob memorování nazpaměť. Toto opakování učitel užívá při učení násobilce, abecedě, vyjmenovaným slovům, kdy není jiného východiska, než se pojmy naučit drilem, i když mnohdy hravou formou, aby byl žák k učivu motivován. Pro větší efektivitu opakování musí žák učivu rozumět, pochopit jeho podstatu. Vhodné je si text několikrát zopakovat, ovšem nezapomínat na pravidelné pauzy.

Jako další typ opakování a procvičování může pedagog využít diktáty, kompoziční úkoly, kresbu, hru atd., kdy si žák musí poznatky po určité době vybavit a předložit je učiteli.

Opakovat lze v každém předmětu. Tato metoda má své pevné místo ve vyučovací hodině. V tzv. smíšené hodině se opakování využije zejména na začátku výuky nebo posléze po probrání učiva nového. Efektivní je i komentované opakování, kdy jedinec řeší určitý problém a komentuje své kroky. Ostatní žáci mu naslouchají, případně ho doplňují, opravují. Učitel by neměl zapomínat rovněž na zadávání domácích úkolů. V opakovací vyučovací hodině se mění podoba hodiny. Není zde žádné nové učivo, ale výuka je zaměřena na učivo probrané. Nejčastěji se vyskytuje, když chce pedagog procvičit látku průběžně.

Při opakování a procvičování by se měl pedagog určitě vyvarovat několika častých chyb. Měl by motivovat všechny jedince, zaktivizovat je, promyslet si dobře organizaci, aby hodina nebyla nepřehledná a chaotická, zajistit správné podmínky ve třídě, nepodceňovat význam této metody a uvědomovat si individuální zvláštnosti jedinců.

### **3 UŽITÍ MODERNÍCH VYUČOVACÍCH METOD A JEJICH ZAŘAZENÍ DO KLASIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD**

#### **3.1 CENTRA AKTIVIT**

Centra aktivit vycházejí ze vzdělávacího programu Začít spolu. Jejich východiskem se stalo reformní hnutí ve 20. letech 20. století, kdy byla snaha o aktivní zapojení žáka do výuky. Žák se tak stává hlavním aktérem svého vzdělávání.

Jednotlivá centra jsou pracovní koutky, které se zaměřují na určitou činnost. Každý den pracuje skupina v jiném centru, aby se vystřídal ve všech centrech. Velkým přínosem je rozvoj kreativity, myšlení a motivace žáků. Žáci tak mají možnost si aktivity skutečně zažít. V těchto centrech spolupracují menší skupiny žáků na určitých činnostech. Mohou zde pracovat jak samostatně, tak i ve skupině, přičemž se od sebe učí nápodobou. Každý jedinec ve skupině by měl mít určitou roli, např. koordinátora, časoměřiče apod., díky které dbají na to, aby skupina dosáhla cíle. Žáci zde společně komunikují, diskutují, řeší problémy a nalézají řešení, rozhodují se, tolerují názor druhého,...

Centra aktivit se většinou dělí na centrum čtení, psaní, matematiky, ateliéru, pokusů a objevů, kostek a relaxace. Centra se však mění podle věku žáků. U starších žáků nalezneme např. počítačové centrum, dramatické centrum atp. Každé z center musí být jasně odděleno, např. skříněmi, kobercem apod., protože tím se zaručuje určité soukromí jednotlivých skupin. Všechna centra mají ve třídě své místo. Pedagog by se měl snažit oddělit klidnější a hlučnější centra, aby se žáci při práci v nich navzájem nerušili. Centra je také vhodné označit, např. obrázkem. Užitečné je mít u každého centra popis úkolů, na nichž žáci pracují. Důležité je také vybavení jednotlivých center, protože díky tomu žáci mají možnost se sami rozvíjet.

V jednotlivých centrech využívá pedagog hojně metody dovednostně-praktické, ale objevují se i metody slovní. V centru čtení a psaní se využívají zejména metody slovní, např. práce s textem, vyprávění, rozhovor, ale i dovednostně-praktické metody, hlavně pak produkční metody a vytváření dovedností. Abychom tyto metody mohli v centru užít, musí být zajištěno potřebné materiální vybavení. Pomůcky žákům pomáhají v rozvoji jejich samostatnosti. Zde se žákům předkládají nejrůznější knihy, encyklopedie, slovníky,

písmena z různých materiálů, psací náčiní, papíry, pracovní listy a mnoho dalšího. V centru matematiky a manipulativ, které je zejména zaměřeno na konkrétní činnosti vedoucí k rozvoji logického myšlení, se užívají metody dovednostně-praktické a heuristické, např. manipulace, experiment, vytváření dovedností a produkční metody. Opět by měly být zajištěny materiální podmínky, které obsahují nejrůznější pracovní listy, rýsovací pomůcky, papíry, geometrické tvary, stavebnice a společenské hry. Centrum pokusů a objevů nabízí využití opět dovednostně-praktických metod, jako jsou manipulativní, laborování, experiment a produkční metody. Toto centrum je vhodné vybavit přírodninami, mikroskopem, váhami, různými baňkami a zkumavkami, magnety a dalšími předměty, které nám pomohou objevovat zákonitosti světa. Výtvarné činnosti, zapojení představivosti a fantazie žáků se uplatňují v centru ateliér. Z metod zde jistě učitel využije vytváření dovedností a produkční metody, které opět spadají pod metody dovednostně-praktické. Základním vybavením centra ateliér jsou pastelky, voskovky, vodové barvy, tempery, štětce a další výtvarné pomůcky. Posledním výše zmiňovaným centrem je centrum kostky. Žáci zde mají možnost komunikovat a zejména pak spolupracovat, procvičují se v jemné, ale i v hrubé motorice, učí se trpělivosti a prostorové orientace, jelikož manipulují s nejrůznějšími stavebnicemi, kostkami, legem atd. Vhodné je zde užívat metody dovednostně-praktické, např. manipulativní, experimentace a vytváření dovedností.

Důležitou činností pedagoga je také výstava prací dětí. Využitelné jsou stěny, nějaké šňůry, na které se zavěšují práce apod. Opět díky tomu se prostředí stává podnětným.

### 3.2 DIDAKTICKÉ HRY

V obecném pojetí je hra typickou činností pro období dětství. „U člověka je to jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro níž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.“ (Maňák, 2003, s. 126) Hra má mnoho podob, jelikož odráží v sobě zvláštnosti každého jedince, tzn., z jakého pochází prostředí, sociální vlivy, schopnosti jedince, jeho vzory apod.

U her je velmi komplikované podat jejich přesný výpis, jelikož jejich výčet je opravdu široký a každý autor považuje za didaktickou hru něco jiného. Za hru považují někteří autoři i každou tvořivou simulaci.

Didaktickou hru lze definovat jako „takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbou, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.“ (Maňák, 2003, s. 127)

U didaktické hry by neměl pedagog zapomínat na dobře zvolený cíl. Pokud pedagog zvolí takový cíl, který překrývá samotnou hru, žáci ji pak jako hru nevnímají. Na druhou stranu pokud je hra značně volná, cíl se zcela vytratí. Jelikož se s didaktickými hrami pojí pravidla, učí se žáci tato pravidla dodržovat a tím se rozvíjí jejich sebekontrola.

Pro dnešní dobu je typické, že hra vynahrazuje chudost sociálních podnětů a citových vztahů. Značně je také ovlivněna reklamou a dalšími komerčními prostředky.

„Didaktické hry lze rozdělit podle obsahu a cílů:

- a) Interakční hry, svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.
- b) Simulační hry (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci).
- c) Scénické hry, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry, divadelní představení).“

(Meyer 2000 in Maňák, 2003, s. 128)

„Další dělení didaktických her podle hledisek:

- a) doba trvání (hry krátkodobé – dlouhodobé),
- b) místo konání (třída, klubovna, příroda, hřiště),
- c) převládající činnost (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti),
- d) hodnocení (kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnotitel učitel – žák).“

(Jankovcová 1988 in Maňák, 2003, s. 128)

Učitel by měl k didaktickým hrám přistupovat zodpovědně. Měl by si uvědomovat, že je náročné zvolit vhodnou didaktickou hru a umět spojit hru a učení. Neměl by opomíjet respektování všech okolností. Pedagog se na metodu předem připravuje, aby posléze nedošlo k improvizaci. Žákům sdělí jasná a přesná pravidla, časový plán a zaměřenost hry (cíl). Na úplný závěr se doporučuje připojit závěrečnou diskusi, kde se zhodnotí průběh hry, dodržování pravidel a propojí se nové vědomosti s osvojenými. Hodnocení musí pedagog provádět spravedlivě. Na druhou stranu vhodně zvolená didaktická hra může mít funkci např. motivace, jelikož má prvky hrových činností. Díky tomu mají žáci o učivo větší zájem a tím se i zvyšuje stabilita a trvalost osvojených vědomostí a dovedností. Didaktickou hru může pedagog využít k opakování učiva a k jeho procvičování. U žáků se pomocí této metody rozvíjí řada kompetencí – sociální, kognitivní, tělesné, volní apod. Jelikož se v mnohých hrách řeší problémy, rozvíjí tato metoda myšlení žáků. Dále dochází k rozvoji komunikace, představitivosti, prožívání a mnoha dalších stránek osobnosti jedince.

Žáci mají možnost se setkat s didaktickou hrou již v mateřské škole, kde se většinou vyskytují kratší a méně náročnější hry. Již zde pedagog touto metodou sleduje určité cíle.

Didaktické hry je vhodné využívat i na 1. stupni ZŠ. K dispozici je množství her, ze kterých může učitel čerpat a přizpůsobovat je dané třídě. Nabízí se nejrůznější kvízy, soutěže, problémové úlohy atp. Na 1. stupni je vhodné užívat této metody i ve výuce cizích jazyků, kdy si žáci myslí, že si vlastně hrají, ale přesto musí jazyk používat, cvičit se v něm a zdokonalovat.

### 3.3 SITUAČNÍ HRY

Původ metody najdeme již ve 20. letech 20. století a je spojen s harvardskou školou. Její užití bylo zejména v právnických a ekonomických oborech. Nicméně se metoda objevuje i dnes v nejrůznějších obměnách, které prošly vývojem. Hojně je užívána zejména u výuky dospělých, protože jde o metodu náročnější. Žáci musí mít již nějaké vědomosti a dovednosti, měli by být i samostatní při řešení problémů. Nicméně situační hry může pedagog přizpůsobit i mentalitě a potřebám mladších žáků, při čemž

volí vhodné problémové situace a také naplňuje osnovy. Na 1. stupni situační hry pedagog využije např. při vlastivědě, ekologii, při dramatizování vyprávění, ale také při řešení nevhodného chování. Jelikož jsou nejrůznější konflikty a situace součástí běžného života, je pro žáky velmi přínosné setkávat se s touto metodou již na 1. stupni. Tím, že žáci budou řešit problémy, pomůže jim to v budoucím životě, zejména aby se učili řešit konflikty bez emotivních vzruchů a aby využívali spolupráci v hledání společného závěru.

Pomocí situačních her se žák setkává se situacemi, které propojují teorii se životem, a může si tak vyzkoušet řešení mnoha případů. Podstatou celé metody je žákům přiblížit nejrůznější situace ze života, se kterými se mohli již setkat, nebo se s nimi mohou teprve setkat, a ty řešit. Příklady z praxe by měl učitel volit přiměřeně, vždy si situaci promyslet a také myslet, že rozbor zabere více času. Posláním učitele je, aby v žácích pěstoval vzájemnou kooperaci a vhodné reakce, správné reagování u žáků posiluje a vyzdvihuje, záporné se snaží tlumit. Toho dosáhne, pokud bude volit vhodné cvičné situace. Také by si měl pedagog uvědomit, že je pro žáky vzorem a mnohé z jeho reakcí si osvojují.

Metodu může pedagog využít jako motivaci. Vhodná je i pro propojení mezipředmětových vztahů. Situační hry můžeme zařadit do vyučování v každé fázi vyučování.

„Fáze řešení situace:

- a) **Volba tématu.** Musí být v souladu s cíli výuky a odpovídat připravenosti žáků.
- b) **Seznámení s materiály.** Žáci musí mít přístup k důležitým faktům, které jsou pro řešení nepostradatelné. Jde o: dokumenty, písemnosti, obrazy, TV nahrávky atd. Je možné, aby si je žáci opatřovali sami.
- c) **Vlastní studium případu.** Žádoucí je, aby učitel žáky do dané problematiky uvedl, vytyčil sledované cíle a poskytl úvodní rady a pokyny.
- d) **Návrhy řešení, diskuse.** V diskusi o navrhovaných postupech řešení vítězí řešení nejpropracovanější a nejvěrohodnější. Žáci sdělují své názory, návrhy a závěry, které učitel konfrontuje se skutečností. Pokračovat v řešení případu se může metodou hraní rolí, případně jinými metodami.“

(Maňák, 2003, s. 119 - 120)

Metoda má své klady, ale i zápory. Pozitivní přínos metody je spatřován hlavně v zaměřenosti na praxi, propojení teoretických poznatků do praxe, v aktivním zapojení žáků do výuky. Pozitivně ovlivňuje rozhodování žáků a jejich vzájemnou komunikaci, učí je diskutovat, argumentovat, obhajovat své názory. Rozvíjí také tvůrčí myšlení a v neposlední řadě má také vliv na emocionální stránku žáků.

Hlavními zápory jsou časová a materiální náročnost. Také realizace metody není úplně jednoduchá. Někdy může také nastat, že problém zjednodušíme, či nastane jeho zkreslení.

Situační hry mají i své různé podoby. Dle Maňáka je lze rozdělit na metodu rozboru situace, řešení konfliktní situace, metodu incidentu a dynamickou situační metodu.

Základní a prvopočáteční metodou je metoda rozboru situace. Metoda spočívá v individuálním načtení materiálů a následné diskusi o daném problému. Tato diskuse probíhá pod vedením pedagoga. Jedná-li se o komplikovanější problém, je vhodné se seznámit s problémem v menších skupinách. Rozbor situace je založen na samostatném myšlení, logickém uvažování, hledání různých možností a vybírání té nejlepší.

Dalším typem této metody je řešení konfliktní situace. Odlišuje se od předchozího typu tím, že je založena na osobních vztazích. Žákům je předložena ústním sdělením nebo zprávou situace a tu mají bez dlouhého uvažování řešit. K řešení nejsou dány ani další potřebné informace a závěrem nemusí nastat jednoznačný výsledek. Tato metoda nás nutí řešit situace bez rozmyšlení, tím pádem se žáci učí jednat v časové tísní, kdy může konflikt vyústit až v rozpor.

Pokud pedagog začne metodu kratším ústním úryvkem o dané problematice, jedná se již o další typ, a to metodě incidenční. Aby žáci mohli řešit problém a najít jeho řešení, musí získávat pomocí otázek doplňující informace od vedoucího skupiny. Poté dávají dohromady různá řešení, která vede k jednotnému závěru. Pokud tak ale nenastane, zasáhne učitel a sdělí jim řešení z praxe. Tato metoda u žáků posiluje orientaci v různých situacích, umění zacházet s informacemi, schopnost logicky přemýšlet nad možným výsledkem.

Nejsložitějším typem je dynamická situační metoda. Složitost je zejména ve sledování jevu v jeho vývoji a změnách. Učitel sdělí pouze část potřebných informací, zbytek informací si musí skupina zjistit od příslušných odborníků. Metoda využívá také prvky inscenačních metod.

„Metodický postup při řešení bezproblémových případů se různí podle sledovaných cílů, charakteru učiva, podle typu situační metody a složitosti řešené situace, ale jeho základní fáze jsou stejné:

- a) prezentace případu (slovní, obrazová – film, TV),
- b) získávání dalších informací (od učitele, z jiných zdrojů),
- c) řešení případu (individuálně, ve skupině, v plénu, kombinovaně),
- d) rozbor variant řešení a diskuse (v malé skupině, v plénu),
- e) zhodnocení výsledků a zobecnění závěrů, příp. konfrontace s praxí.“

(Maňák, 2003 s. 121)

### 3.4 PROBLÉMOVÉ ÚLOHY

Problémové úlohy se řadí mezi tzv. heuristické metody. Velmi důležitým faktem je, že žáci jsou aktivními účastníky vyučovacího procesu. Učitel nepředkládá žákům pouze hotové poznatky, ale žáci musí sami svojí aktivitou na ně přijít, objevit je. Úkolem pedagoga je vhodně žáky motivovat k tomu, aby chtěli problém řešit, objevovat zákonitosti apod. Toho docílí právě pomocí zadávání problémových otázek, zajímavostmi, ... Pedagog se během metody stává pouze poradcem, pomocníkem, pozorovatelem a usměřovatelem. Problémové úlohy vždy pedagog využívá pomocí dalších metod, přihlíží k věku a zvláštnostem svých svěřenců. V dnešní době tyto metody posilují a stávají se hojně využívanými zejména díky rozvoji osobnosti žáků. Učitel vše nevysvětluje, ale nechává prostor žákům.

Člověk se skoro dennodenně setkává s nejrůznějšími problémy, které je nucen řešit. Ve vyučovacím procesu nastává střetnutí situace obtížné, nejasné, nové a tím nastává problém. Problém je vlastně nějaká překážka, svízeľ, rozpor. Po rozlišení problému od pozadí se následně překážka řeší. S přibývajícímí zkušenostmi se však v této



dovednosti jedinec zlepšuje, pochopí podstatu problému, pronikne do nitra a problém dokáže řešit.

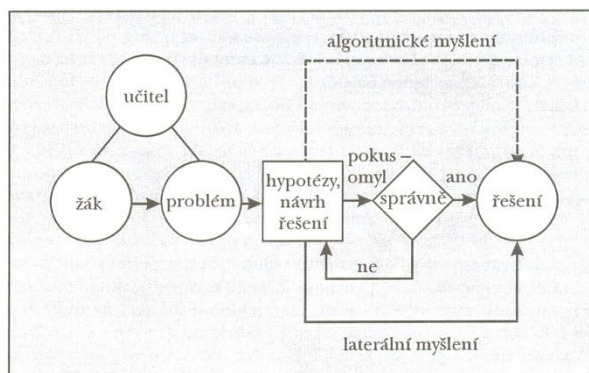
„Fáze řešení problému:

1. Identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení.
2. Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných, dosud neznámých informací.
3. Vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení.
4. Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému.
5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení.“

(Maňák, 2003, s. 116)

Klady metody jsou hlavně v rozvoji a zlepšování vnímání, pozorování, imaginace a fantazie, kritického myšlení, divergentního myšlení atd. Žáci se také stávají samostatnějšími ve svém rozhodování, pěstuje se u nich zájem o objevování, pátrání. Záporom metody může být časová náročnost, jelikož žáci potřebují dostatek času a prostoru pro objevování.

I přes své klady se v dnešní škole metoda tolik hojně nevyužívá, jelikož se ve škole zaměřuje na dostatek osvojených informací a ne na dovednosti. Tyto dovednosti se týkají např. vyhledávání v textu, dávání do souvislostí, hledání vazeb apod.



Obrázek 2 Metoda objevování (Maňák, 2003, s. 113)

### **3.4.1 UČENÍ CESTOU SAMOTNÉHO OBJEVOVÁNÍ**

Žáci pomocí této metody mohou snadno poznávat a osvojovat si informace, nicméně je důležité, aby nějaké vědomosti a dovednosti měli již osvojené. Nesmí se opomenout ani vytyčení přiměřeného cíle vzhledem k žákům. Pedagog i zde neustále motivuje k samostatnosti, jelikož tak žáci nejlépe rozvíjí pracovní dovednosti a návyky, např. vyhledávání informací, jejich shromažďování, hledání vazeb mezi nimi apod.

Zdá se, že žák je ve všem samostatný, nicméně v pozadí vystupuje stále učitel, který usměrňuje práce žáků a navádí je k vytyčeným cílům. Negativum je nejen opět v časové náročnosti a náročnosti pro učitele, ale i často v tom, že žáci nemusí dospět k očekávanému cíli nebo výsledku.

### **3.4.2 METODA ŘÍZENÉ DISKUSE**

Učitel se musí na metodu předem připravovat. Hned na začátku musí mít jasno, kam chce diskusi směřovat a k jakému cíli se má dojit. Předem si připraví stěžejní otázky, které následně žákům podává a tím směřuje konverzaci tam, kam potřebuje.

### **3.4.3 METODA HEURISTICKÉHO ROZHOVORU**

Metodu pedagog volí, když chce, aby si žáci osvojili a pochopili nové učivo. Poté se metoda považuje za hlavní metodu. Učitel opět klade žákům otázky, kteří na ně hledají odpovědi, zjišťují nové vztahy, pojmy atd. Pedagog začne navozením nějakého problému, situace, kterou je nutné vyřešit. Dochází zde následně k výměně názorů mezi účastníky rozhovoru.

### **3.4.4 METODA ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ, PROBLÉMOVÁ VÝUKA**

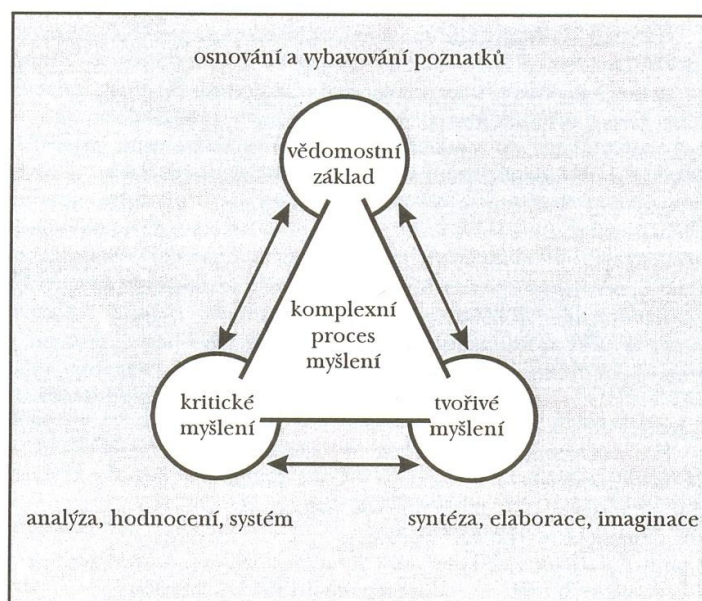
Tento druh metody vychází již z dávných dob, kdy se lidé učili pomocí pokusu a omylu. I dnes je metoda ve škole využitelná. Žáci se právě nejvíce učí ze svých chyb, ale také ze svých úspěšných kroků. Tím, že si to opět sami vyzkouší, si nejlépe danou problematiku osvojí. Tato metoda se objevila ve školních podmínkách hlavně díky osobnosti J. Deweymu.

### 3.5 KRITICKÉ MYŠLENÍ

P. Gavora in Maňák (2003, s. 159) „chápe kritické myšlení jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.“ Kritické myšlení je zahrnuto do komplexních metod. Metoda vychází z konstruktivistické pedagogiky a psychologie, tzn., že jedinec sám staví na svých předešlých zkušenostech a nepřebírá tak již zpracované vědomosti. V dnešní době se od člověka předpokládá, že se umí sám rozhodovat, umí řešit zodpovědně problémy a kriticky myslí. Projekt „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ funguje v dnešní době již po celém světě.

Žák pomocí kritického myšlení pochopí myšlenku, její obsah, může myšlenky prozkoumat a zaujmout k nim svůj postoj a stanovisko. U této metody by měl pedagog vždy brát v úvahu dětské myšlení, dát volný průběh osobním způsobům myšlení a hledáním vlastních cest. Díky tomu žáci mohou sledovat svoji práci, myšlenky reflektovat a pomocí reflexe vylepšovat tak své způsoby učební práce. Metoda ovlivňuje osobnost žáka, rozvíjí jeho volní procesy, emoce a kultivovanost.

Základem pro kritické myšlení je spojení tří oblastí myšlení tzv. integrovaný model myšlení (viz obr. č. 3). Jedná se o oblasti přijímání a vybavení poznatků, tvořivé a kritické myšlení.



Obrázek 3 Integrovaný model myšlení (Maňák, 2003, s. 160)

„Ústředním momentem kritického myšlení je tzv. třífázový model učení, který kromě myšlenkových procesů zahrnuje rozhodování, řešení problémů a metodické postupy:

1. **Fáze evokace** – má vyvolat zájem o problematiku. Jde o zjišťování, co žáci o tématu, problému vědí, co si myslí, že vědí. Následně žáci formulují své nejasnosti, otázky, výsledkem by mělo být zaujetí pro řešení úkolu.
2. **Fáze uvědomění si významu** – jejímž posláním je udržet zájem žáka a podnítit ho, aby sledoval i své myšlenkové postupy. Žák hledá nové informace, upřesňuje si své názory a konfrontuje je se svými původními představami.
3. **Fáze reflexe** – vede k prohloubení učiva. Žáci třídí, systematizují získané vědomosti a upevňují je tím, že je přetvářejí ve své poznatkové struktury a převádějí je do smysluplného rámce souvislostí a vazeb.“

(Maňák, 2003, s. 161)

Aby byla metoda účinná a přínosná nejen pro pedagoga, ale zejména pro žáky, měl by pedagog vždy brát v úvahu příjemnou atmosféru ve třídě, kdy se žáci nebojí říkat své názory, mají dostatek času si případné chyby uvědomit, podporuje kooperaci a týmovou práci. Pro metodu je také důležitá vhodná volba učitelových otázek. Příloha č. 3.

Kritické myšlení u žáků rozvíjí vnímání, pozorování, zkoumání, dokonce podporuje sebedůvěru, aktivní participaci a naslouchání ostatním.

Své využití má metoda kritického myšlení i u psaní, kdy dochází ke spojení čtení a psaní. Psaní má 3 stádia – přípravu, hrubou verzi a přepracování. Kritické myšlení lze užít ve všech vyučovacích předmětech, nicméně by se měla respektovat úroveň žáků a typ a zpracování textu.

### 3.5.1 E – U – R

Jedná se o třífázový model průběhu učení, který vzešel z psychologických výzkumů o učení a funkčnosti mozku. Tato zkratka znamená evokace – uvědomění – reflexe. Učiteli slouží jako jednoduchý nástroj pro plánování výučování. Důležité je si uvědomit, že se nejedná o metodu, avšak situaci, kterou pomocí jednotlivých metod navozujeme. Tento

model se řadí mezi jednoduché, přesto však velmi účinné učební situace. Model pedagog užívá při učení novým poznatkům tak, aby žák na ně přicházel v určitém pořadí, pochopil je a uměl užít v praxi. Díky tomu se žák stává aktivní součástí vyučovacího procesu. Vhodný je pro všechny žáky, jelikož vychází z vědomostí a dovedností každého žáka. Model se zejména užívá při osvojování nových poznatků, kdy se mají uspořádat do nových zkušeností, ale také navázat na zkušenosti předešlé. Žáci se také cvičí v sociálních dovednostech. Někdy se může stát, že východiskem není žákova aktivita a učení, ale učivo a činnost učitele, nicméně v tomto případě se již nejedná o E – U – R.

Pokud se učitel rozhodne pro využití modelu ve vyučovací hodině, měl by vždy mít rozmyšleno, co se bude odehrávat v každé fázi modelu a jaký je přínos pro žáky. Nutností je věnovat každé fázi dostatek času na její uskutečnění. Nedílnou podmínkou je, že žáci mají osvojené psaní, jelikož jen díky zapisování svých myšlenek, otázek atp. se můžeme vracet k celému procesu učení. Zjistíme, co žáci věděli o dané problematice na počátku a co znají na konci učebního procesu.

## **EVOKACE**

Cílem evokace je, aby si žáci vybavili osvojené vědomosti, které souvisí s novou problematikou. Učitel může vybírat z mnoha zadání, která propojí dosavadní vědomosti a dovednosti s cílem nového učiva. Při kladení otázek by měl mít pedagog na paměti jejich správnou formulaci, aby dal prostor pro všechny odpovědi (i ty chybné).

Pokud učitel klade otázky, měl by přijímat všechny odpovědi a zapisovat je na tabuli. Správnou odpověď žákům neprozrazuje, čeká na moment, až na ni přijdou sami. V tomto případě dochází k tzv. „aha-momentu“, při kterém žáci zažívají pocit naplnění a radosti. Pokud učitel často sděluje žákům správnou odpověď, ztrácí u žáků motivaci pro učení. Pedagog dává žákům prostor, aby vyjadřovali všechny své myšlenky, nápady, domněnky, aniž by byla prozrazena jejich platnost. Takže v této fázi zazní i taková tvrzení, která nemusí platit. Pedagog by proto měl zasahovat do této fáze velmi citlivě, zadávat otázky, které žáky nasměrují správným směrem, aby mohlo co nejvíce žáků prožít pocit uspokojení z aha-momentu, a které dávají prostor pro více odpovědí.

Evokace je fáze, která učiteli slouží jako příprava pro další fázi, uvědomění si významu. Pedagog si musí vytyčit cíl, aby si žáci vybavili tzv. prekoncepty, které jim

pomáhají ke zpracování a pochopení nové látky. Každý žák by měl mít dostatek času na jejich vybavení. Posléze je vhodné, aby došlo ke střetnutí s ostatními a žáci tak měli motivaci problematiku řešit. V tomto případě není vhodná žádná domácí, ani školní příprava.

### **UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ**

Tato fáze využívá veškeré informace, se kterými se pracovalo ve fázi evokace. Zde dochází k jejich potvrzení nebo jejich vyvrácení. Aby mohlo být tak učiněno, užívají se nejrůznější materiály a zdroje – texty, výklady, vyprávění (odborníků, historiků, pamětníků apod.), exkurze, návštěvy (muzeí, zoo, galerií atd.), pouštění filmů, dokumentů,...

Jelikož žáci ve fázi uvědomění ověřují své odpovědi, přichází tak sami na jejich pravdivost, či je nakonec zcela vyvrátí. Také si uvědomují váhu jednotlivých informací. Samostatnost při hledání odpovědí na jejich otázky vzbuzuje u žáků motivaci se učit a poznávat. Při naleznutí odpovědi mají žáci pocity uspokojení.

Pro učitele je důležité, aby v této fázi neopomíjel přiměřenost vzhledem k žákům, proto je nutná jeho důkladná příprava. V této fázi učitel užívá aktivizující metody, které žáky aktivně zapojují do vyučovacího procesu.

Do této fáze lze užít i metodu práce s textem. Nicméně mnoho učitelů tvrdí, že žáci čtou špatně, a proto neplní metoda svůj účel. Proto by měl být dán žákům prostor, aby si dovednost čtení procvičovali a zdokonalovali se v ní. Pro učitele to však znamená hledat vhodné texty, kterých bohužel u nás mnoho není. Učitel by měl pátrat v cizí literatuře nebo si texty doplňovat, obohacovat, přizpůsobovat cíli.

Učitel se v této fázi může dopouštět některých chyb, např. zařadí do výuky opakování a procvičování učiva, které žáky nemotivuje. Mnohdy se učitel bojí dát text, ve kterém jsou sporné informace. Ale žáci mají právě přicházet na správné odpovědi a řešení.

### **REFLEXE**

Jedná se o poslední fázi modelu. Pomocí této fáze dochází ke sjednocení žákových myšlenek a naučených informací. Žák si vytváří své formulace a díky tomu vzniká pro něj pochopitelné znění myšlenek, názorů atp. Vzniká tak jejich struktura a žák má jasné

obrazy naučených informací. Reflexe se může také stát východiskem pro další činnosti, jelikož u žáků mnohdy nabízí nové nápady, návrhy.

Reflexe umožňuje žákům zhodnotit to, co se ve vyučování naučili, ale také jakým způsobem si informace osvojili a jak na ně přišli. Umí popsat, jakým způsobem by příště postupovali. Možnost reflektovat aktivitu pro žáky znamená zamyslet se nad tím, kam se posunuli, čeho se dobrali. Díky tomu u žáků vzniká pocit uspokojení.

Aby reflexe splnila svůj účel, musí jí učitel věnovat dostatek času, protože se jedná o důležitou část. Bez ní by předchozí aktivity neměly zakončení a žák by si tak nemohl udělat vlastní obraz. Mnohdy se stává, že učitelé nevěnují reflexi dostatek času. Chybou učitele se může stát, že sem zařadí výklad, tzn., že žákům podá hotové informace, které jim nemusí nic říkat a následně se je naučí pouze nazpaměť. Díky tomu však ztrácí tento model efektivitu. Další vyskytující se chybou je učitelovo vyrušování. Žáci se musí při reflexi soustředit, takže by učitel neměl už do procesu ničím zasahovat.

Pro žáky není reflexe jednoduchá, musí se v ní trénovat. Pedagog by měl tedy vytvořit takové podmínky, které pomohou žákům překonat veškeré obavy z toho, co se bude po nich požadovat. Obtížné je i pro žáky zhodnotit průběh poznání a hovořit o svých poznacích před celou třídou. Jako pomoc se dají využít záznamové protokoly, do kterých žáci zapisují průběh aktivity a její hodnocení.

### **3.5.2 VYBRANÉ METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ**

#### **POJMOVÉ MAPY**

Pojmové mapy se stávají stále více oblíbenějšími metodami ve vyučovacích hodinách. Své uplatnění naleznou ve všech věkových skupinách. I děti předškolního věku mohou tyto pojmové mapy tvořit a to pomocí kreslení svých představ. Zapojit se může celá třída hromadně nebo se žáci rozdělí do skupin, cca po pěti. V těchto skupinách mohou pracovat všichni na stejném úkolu nebo každá skupina může dostat jiné zadání, při čemž tato zadání k sobě logicky navazují. Pokud mají skupiny stejné zadání, je vhodné, aby od sebe vzájemně neopisovaly, protože by tak mohly svoji práci ovlivňovat myšlenkami druhých. Práce ve skupinách je vysoce efektivní, jelikož zde žáci mohou více spolupracovat a kooperovat. Pojmové (též myšlenkové, mentální mapy) může učitel

použít do každého předmětu. Sloužit mohou jako motivace, shrnutí, hodnocení, k řešení problematických úloh atd.

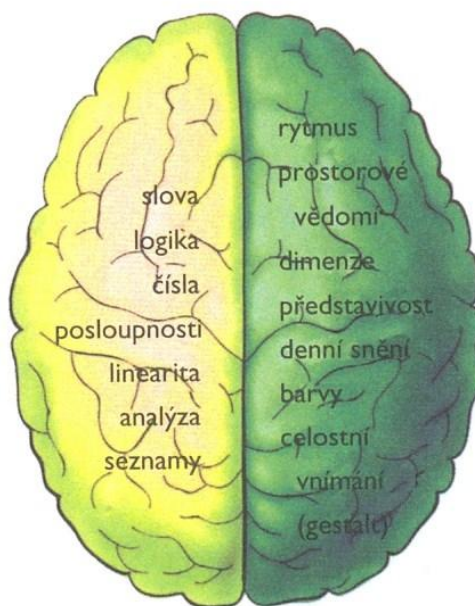
Pomocí pojmové mapy se zobrazují naše myšlenkové pochody. Na plochu papíru se graficky zachycují jednotlivé pojmy, vztahy mezi nimi, souvislosti, myšlenky, vše, co nás v daný okamžik napadne. Jako pedagogové bychom ale neměli sledovat pouze výsledek, ale i průběh práce na pojmové mapě. Vytváření pojmové mapy by mělo probíhat do 30 minut, nicméně záleží na obtížnosti tématu.

Pojmová mapa vzniká pomocí většího archu čistého nelinkovaného papíru (nejméně A4) a různobarevných fix. Vhodné je najít ve třídě takové místo, aby všichni účastníci měli stejné podmínky se zapojit. Mentální mapu lze vytvořit pomocí několika kroků. Doprostřed na papír se napíše klíčové slovo. Ke slovu se dále přepisují pojmy, které žáky napadnou. Vhodnou pomůckou je klíčové slovo nakreslit, aby žáci mohli více zapojit svoji představivost. Nesmí se opomenout užívání barev, protože pak je mapa živější a přehlednější. Zapojit se dají obrázky, tvary a další symboly. Od klíčového slova pak směřují hlavní větve, od nich nadále vedlejší větve. Psaní větví vždy směřuje od středu vně. Spojnice mezi jednotlivými pojmy by měly být křivé, jelikož rovné čáry nejsou tak nápadité. Psát bychom měli strohá slova, aby v každém asociovali další pojmy a hesla. Na pojmovou mapu je k dispozici celý arch papíru, takže se místem nemusí šetřit, ba naopak se nechají proudit volně naše asociace.

Pojmové mapy plní také tzv. klíčové kompetence, které vychází z RVP. Kompetence k učení se rozvíjí díky tomu, že žáci rozvíjí schopnost definovat své myšlenky, hledají souvislosti mezi pojmy. Dále rozvíjí kompetence komunikativní, např. při grafickém vyjadřování svých myšlenek a jejich následnou interpretaci. Personální a sociální kompetence jsou rozvíjeny spoluprací v týmu, vzájemnou komunikací, rozdělením rolí ve skupině, plněním úkolů, schopností prosadit se, ale i přijmout názor druhého atp. V neposlední řadě rozvíjí také kompetence k řešení problémů pomocí hledání různých variant řešení daného problému, ale i v hledání různých shod a odlišností.



Tato metoda má hodně kladů. Tím, že se používají pestré barvy, zobrazují pojmy, představy, je zaměstnána pravá hemisféra mozku. Levá hemisféra je zaměstnána pomocí slov, čísel, logického uvažování apod. Navíc podněcuje kritické myšlení a synergetické myšlení.



Obrázek 4 Mozek (Buzan, 2007, s. 44)

Díky mapám jsou obohaceny naše představy a asociace. Ve skupinové práci nám pomáhá posilovat mezilidské vztahy. „Díky mentálním mapám:

- se učíme lépe plánovat,
- rozvíjíme schopnost komunikace,
- jsme tvořivější,
- šetříme čas,
- lépe zvládáme problémy,
- lépe se koncentrujeme,
- zlepšujeme svou organizační schopnost a projasňujeme své myšlení,

- více si pamatujeme,
- rychleji a efektivněji se učíme,
- jsme schopni vnímat svět jako celek,
- chráníme stromy!“

(Buzan, 2007, s. 15)

## **BRAINSTORMING**

Metoda se do češtiny často překládá jako „bouře mozků“, nebo se ji také říká volně „burza nápadů“. Typickým znakem brainstormingu je hledání myšlenek a řešení problémů. Mezi brainstormingem a diskusí existují určité spojitosti.

Historie metody spadá do 30. let 20. století a pojí se se jménem Alexem F. Osbornem. Autor metody se inspiroval v obchodních schůzích, kde často není prostor pro vlastní myšlenky. Chtěl docílit toho, aby naopak mohl každý vyjádřit své návrhy.

U brainstormingu je velmi důležité dodržet posloupnost jeho jednotlivých fází. V první fázi žáci spontánně přinášejí své názory, myšlenky a nápady. Nikdo je neodůvodňuje ani nekritizuje a nevyřazuje. V druhé fázi je každý oprávněn se ke svému námětu vyjádřit a vysvětlit jej. Až ve třetí fázi probíhá výběr nejvhodnějšího řešení a jeho přesná formulace.

Brainstorming je metoda vhodná nejen na různé typy škol, ale i na různé stupně, proto je pedagog vyžívána dokonce již na 1. stupni. Není náročná na přípravu, ani organizaci, obtížnější je ve vedení žáků a také na zpracování výsledků. Pedagog může metodu vnést do různých částí vyučovací hodiny. Na začátku vyučovací hodiny slouží jako motivace, v průběhu vyučování jako zjišťování vědomostí a znalostí žáků. Na konci hodiny může pedagog metodu využít jako opakování, shrnutí. Cílem metody je vymyslet co nejvíce nápadů, pojmů, myšlenek a posléze je posoudit. Pedagog potřebuje na brainstorming cca 30 – 45 min, ale záleží na zvoleném tématu. Počet účastníků může být rozdělen na skupiny, nebo může být využit hromadně pro celou třídu (cca 20 žáků).

Při přípravě na metodu by si pedagog měl stanovit, do jaké části výuky metodu zařadí a jaké kompetence chce u žáků rozvíjet. Také je důležitý cíl, kterého chce brainstormingem dosáhnout. Učitel by si měl předem promyslet téma, které by nemělo

být příliš široké, aby nenabízelo až příliš návrhů. Na druhou stranu nesmí být jednoduché, jelikož předkládá málo informací a téma se rychle vyčerpá. Žáci se na metodu víceméně nemusí připravovat, pokud nejde např. o opakování učiva, či shrnutí. Někdy může učitel zadat i domácí přípravu, aby žáci látku prostudovali a do výuky již přinesli nějaké znalosti. Pravidla brainstormingu viz příloha č. 4.

Metoda rozvíjí také mnohé kompetence. Jelikož žáci řeší problémy, tvoří asociace apod., rozvíjí tak kompetenci k řešení problémů. Brainstormingem se rozvíjí i kompetence personální a sociální pomocí zvyšování sebevědomí a sounáležitosti.

Brainstorming se dá popsat do jednotlivých kroků. Než se s metodou začne, měla by se připomenout pravidla této metody. Poté učitel napíše téma na tabuli, popř. na papír v jednotlivých skupinách. Téma by mělo být všem na očích a zejména pro všechny srozumitelné. Učitel vysvětlí úkol a stanoví čas. Určí se zapisovatel, zpočátku většinou zapisuje sám učitel. Pokud je vše potřebné zajištěné, žáci můžou začít s uváděním návrhů. V této fázi metody může pedagog pracovat dvěma způsoby. Prvním je strukturovaný přístup, kdy žáci sedí v kruhu a popořadě uvádějí své myšlenky. Kdo prozatím neví, předá slovo druhému. Klady tohoto způsobu jsou, že každý má slovo a jednodušeji se zapisují jednotlivé myšlenky. Více preferovaným způsobem v praxi je nestrukturovaný způsob, kdy nezáleží na pořadí jedinců. Zapisovatel píše návrhy tak, jak jsou řečeny. Učitel je nijak neopravuje, ani nepřeměňuje. Když s metodou začínáme, měl by být učitel inspirativní a žáky povzbuzovat a přinášet do výuky příjemnou atmosféru, snažit se nehodnotit kvalitu příspěvků. Pedagog vstupuje během metody do různých rolí - jako motivace, usměrňovatel a také časoměřič. Žáci se od sebe inspirují, přicházejí na nové asociace, využívají mezipředmětové vztahy. Po ukončení se doporučuje nechat zachycené myšlenky tzv. odležet. Až po nějaké době, např. další vyučovací hodinu, či den se k nim vrátit, posuzovat je a hodnotit. Při hodnocení učitel využívá kritéria na jejich třídění. Pedagog hodnotí aktivitu žáků, výstižnost a počet. Určitě neopomene ocenit za práci, vyzdvihnout i pomalejší jedince za příspěvky.

#### **PĚTILÍSTEK**

Metoda slouží pedagogovi jako shrnutí poznatků, které si žáci osvojili. Pomocí pětilístku si žáci zároveň urovnají postoj k danému učivu. Pětilístek nutí žáky k tomu, aby

se vyjadřovali výstižně a stručně. Výhodou pro žáky je, že se nemusí obávat, zda to, co napsali, je správně nebo chybně. Učitel se soustředí na to, jak žáci učivo pochytili a jak si ho vykládají.

Vzhled pětílístku připomíná báseň o pěti řádcích. Do prvního řádku se píše jednoslovný název pro dané téma. Do druhého řádku žáci vymýšlí dvě podstatné vlastnosti tématu. Ve třetím řádku se objevují tři slova, která nám říkají, co téma dělá nebo co je s ním děláno. Pro čtvrtý řádek je charakteristická věta o čtyřech slovech. Tato věta nemusí obsahovat sloveso. Do pátého řádku žáci píší jedním slovem synonymum názvu tématu. Obvykle se v řádcích vyskytují určité slovní druhy, např. ve druhém řádku přídavná jména apod., nicméně žákům tento fakt nesdělujeme, protože by je tato informace svazovala v myšlení.

Pedagog zavádí metodu do výuky jejím jasným vysvětlením. Následně píše postupně na tabuli nebo jiné viditelné místo údaje potřebné k sestavení pětílístku. Mezitím ho žáci konstruují. Po sestavení si ho představují ve dvojicích a vzájemně doporučují ty, které by měly zaznít nahlas. Učitel posléze rozebírá pětílístky, např. proč daná věc zazněla, proč ji autor napsal atp. Po zvládnutí metody žáci pracují ve skupinách, kde z několika rozdílných pětílístků se snaží domluvit na jednom řešení a to sepsat.

Metoda je vhodná jak pro žáky 1. stupně, tak pro žáky stupně 2. Ve vyučování se většinou zařazuje v závěru hodiny, aby byly shrnuty informace. Může se však vyskytnout i na začátku vyučovací hodiny, když pedagog navazuje na látku již osvojenou.

## **KOSTKA**

Metoda pomáhá učiteli zjistit, co vše žáci vědí o daném tématu. Díky tomu je kostka zařazována na začátek vyučovací hodiny. Kostka umožňuje nahlížet na předmět, či jev ze šesti možných úhlů pohledu. Učitel přinese do třídy kostku, která je buď polepená, nebo sestavená z kartonu. Na každé ze stran jsou napsané jednoduché pojmy – popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj pro a proti. Postupuje se od nejjednodušších pojmů k nejsložitějším, aby mohli žáci téma blíže prozkoumat.

Jednotlivé pojmy žák popisuje metodou volného psaní. U pojmu „popiš“ si žák prohlíží předmět a popisuje, co vidí (jak vypadá, jaký má tvar, barvy, velikost apod.) „Porovnej“ znamená, že se žák zamýšlí nad tím, co má daný předmět stejného nebo

podobného s jiným předmětem a co mají naopak rozdílného. Při „asociuj“ žák vzpomíná, popisuje podobnosti s jinými jevy. Pojem „analyzuj“ rozebírá předmět nebo jev na jednotlivé části, snaží se popsat, z čeho se skládá a jaké má jednotlivé části. Při „aplikuj“ se žák zamýšlí, k čemu se dá předmět využít a k čemu slouží. „Argumentuj pro a proti“ zaujímá žák svůj postoj. Následně si žáci čtou ve dvojicích své texty a nejzdařilejší mohou pak představit ostatním přečtením nahlas.

Pedagog metodu zavádí postupně. Nejdříve se žáky zopakuje metodu volného psaní. Poté žákům představí kostku i s pojmy. Jednotlivé pojmy se snaží žákům vysvětlit pomocí jednoduchých a zcela jasných vět. Také může uvést příklady. Učitel se snaží vybírat témata, která jsou žákům blízká. Začíná od nejjednoduššího a pracuje zpočátku jen např. se třemi stranami. Postupně pojmy rozšiřuje. Na závěr práce s kostkou probíhá reflexe dané činnosti.

## **INSERT**

Postup INSERT slouží učitelům a žákům pro orientaci v textu. Žák pomocí určitých značek do textu zaznamenává, jak mu rozumí, co již zná/nezná, co potřebuje vysvětlit apod. Během čtení určitého textu jedinec třídí informace a zjišťuje, jaký k nim má vztah.

Postup je v celku jednoduchý. Jedinec čte postupně text a vpravo ke každému odstavci si dělá značky podle toho, jak textu rozumí. Tzv. fajfku (√) napíše tam, kde je po něj informace již známá. Pokud je daná informace rozdílná s názorem žáka, napíše mínus (-). Zcela novou informaci vyznačí znaménkem plus (+). Pokud žáka nějaká informace zaujme a chtěl by se o ní dozvědět více, označí si odstavec otazníkem (?).

Práce pomocí této metody může probíhat individuálně, ale i skupinově. Žáci se při ní učí pracovat s textem, vyhledávat informace v knihách nebo encyklopediích, na internetu. Velkým přínosem metody je, že jsou žáci při čtení textu pozorní a pečlivě informace studují. Vzájemně se naslouchají a pomáhají si při hledání odpovědí. Jako zápor metody se může jevit zvýšený hluk ve třídě a časová náročnost. Učitel musí mít na paměti, že volí texty přiměřené k věku a potřebám žáků.

## **VÍM – CHVI VĚDĚT – DOZVĚDĚL JSEM SE**

Metodu lze využít již na 1. stupni ZŠ. Pro metodu je nutné mít předem připravenou tabulku V – Ch - D nebo si ji vytvoří sami žáci. Pedagog přináší do hodiny

vhodné a známé téma. Do prvního sloupce každý z žáků zapisuje své nápady a myšlenky pomocí individuálního brainstormingu. Žáci pracují cca 5 minut. Píší vše, co je napadne, i když to nemusí být správně. Posléze lze pracovat ve dvojicích, kdy si žáci sdělují, co napsali do prvního sloupce. Dané informace si mohou doplňovat, zpřesňovat apod.

Po této části se věnují druhému sloupci, na kterém mohou pracovat individuálně nebo také ve dvojici. Sem zapisují veškeré otázky, které je k tématu napadají a které se chtějí dozvědět. Opět navazuje činnost, kdy žáci společně ve dvojici diskutují nad druhým sloupcem. Učitel pak píše po souhlasu všech jednotlivé myšlenky ze sloupce „vím“ a otázky ze sloupce „chci vědět“ na tabuli do tabulky. Sloupec „dozvěděl jsem se“ doplňují žáci až po dané aktivitě, která vedla k nabytí informací. Poté se pedagog vrátí k druhému sloupci a zjišťuje, zda vše, na co se žáci ptali, dostali odpověď. Pokud ne, nabádá žáky k dalšímu hledání a nalézání odpovědí. Nezodpovězené otázky učitel vyvěsí na viditelné místo. Na závěr se provede ještě reflexe metody, např. co žáky zaujalo, co jim práce přinesla, co bylo obtížné apod.

Metodu může pedagog užít v rámci jedné učební jednotky. Na začátku vyučovací hodiny si zjistí, jaký mají žáci přehled o tématu. Zapisuje jejich otázky a tím u žáků vyvolává pocit zajímat se o dané téma zjišťovat si o něm další informace. V rámci posledního sloupce se žáci učí formulovat své poznatky jasně a výstižně.

Učitel zavádí tento postup až tehdy, když mají žáci už zkušenosti s brainstormingem a umí si navzájem klást otázky. Při vypisování formulací na tabuli se učitel nepřináší své názory a myšlenky, ale snaží se nenásilně korigovat myšlenky žáků pomocí otázek.

### 3.6 KOOPERATIVNÍ VÝUKA

Slovo kooperace vychází z latinského slova cooperare znamenající spolupracovat. Pod pojmem kooperace se ukrývá vnitřní i venkovní aktivita skupiny, při čemž jednotlivci ve skupině akceptují společné cíle. Kooperativní učení lze formulovat takto: „Jde o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální.“ (Kasíková, 2001, s. 62)

Pokud učitel ve třídě vytvoří skupiny, které pracují na společném cíli, ještě to neznamená, že se jedná o kooperativní výuku. Aby práce ve skupině byla skutečně založena na kooperaci, musí splňovat pět principů, přičemž ani jeden nelze vypustit, jelikož by se pak už o kooperaci nejednalo. Prvním principem je tzv. pozitivní vzájemná závislost. Tohoto principu ve skupině docílí pomocí společného cíle, na jehož dosažení se podílí všichni jedinci v rámci této skupiny. Princip také kladně ovlivní rozdělení rolí. Každý žák má určité informace, které přináší do skupiny a pomocí kterých se společně dostávají k cíli. Žáci by práci měli vnímat tak, že když neuspěje jeden, je to neúspěch celého týmu.

Dalším principem je tzv. osobní odpovědnost, individuální skládání úctů. Osobní odpovědnost mají všichni členové skupiny. Každý totiž přispívá svým dílem, plní úkoly a tím se snaží pomoci ke splnění cíle. Individuální odpovědnost učitel zhodnotí pomocí namátkově vybranou prací od jednoho z žáků.

Třetí princip se nazývá interakce tváří v tvář. Jelikož jsou skupiny tvořeny 2 – 6 žáky, mají tak možnost úzce komunikovat. Pomocí této komunikace se samozřejmě vzájemně učí od sebe.

Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností je čtvrtým principem kooperativního učení. V počátcích jsou dovednosti žáků velmi jednoduché. Postupným nácvikem se samozřejmě obohacují. Toho dosáhneme zejména nácvikem prací ve skupinách. Jedná se např. o dovednosti znát se mezi sebou, přesně komunikovat, řešit konstruktivně problémy aj. Dovednosti jsou důležité pro fungování skupiny, aby mohla efektivně pracovat.

Posledním principem je reflexe skupinové činnosti. Jednotliví žáci ve skupině hodnotí práci skupiny a umí odpovědět na otázku, co udělat příště lépe. Dokážou také reflektovat svoji aktivitu a další budoucí kroky. Tento princip přispívá k rozvoji myšlení na metakognitivní úrovni, rozvíjí kladné mezilidské vztahy a usnadňuje učení se kooperativním dovednostem.

„Čím silnější je pozitivní vzájemná závislost a smysl osobní odpovědnosti, čím intenzivnější je podporující interakce, čím lepší sociální dovednosti členů a čím častěji skupina reflektuje svoji efektivitu, tím větší bude úsilí členů skupiny po produktivitě a

výkonu, tím pozitivnější budou vztahy mezi členy skupiny, lepší jejich psychické zdraví a sociální kompetence.“ (Kasíková, 2001, s. 84)



#### 4 METODY VYCHÁZEJÍCÍ Z PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

Program Začít spolu vychází z reformního hnutí 20. století, které se výrazně zaměřilo na rozvoj osobnosti žáka a zohlednění a začlenění žákových potřeb a zájmů. Dříve byl žák brán jako člověk, který nic neumí, a proto musí chodit do školy, aby se zde vše naučil. Dnes se však přístup k žákovi změnil, pohlíží se na něj s úctou a ohleduplností. Naštěstí je ze škol odbouráváno učení se drilem a žák se učí vlastními zkušenostmi, objevuje a zkoumá nové informace. Změnil se také přístup učitele, kdy se z učitele stává partner, který poskytuje žákům pomůcky a materiál rozvíjející jejich osobnosti.

Na chodu třídy se spolupodílejí i rodiče. Pro pedagoga se stávají společníky a mohou se chodit dívat na vyučování nebo pomáhat a asistovat učiteli. Pedagog vytváří ve třídě podnětné prostředí pomocí vystavených výkresů a výrobků a také materiálním zabezpečením v centrech aktivit. Velmi důležité je vytvoření pozitivní atmosféry ve třídě, práce ve skupinách a kooperativní práce mezi žáky.

Pro program Začít spolu je typické vytváření pravidel. Na vytvoření pravidel se podílejí žáci společně s pedagogem. Pravidla se sepisují na velký arch papíru a jsou psány kladným jazykem, např. chodíme pomalu apod. Tato pravidla si vystavují na viditelném místě a pokud jsou porušována, tak se na ně pedagog odvolává. Během roku se mohou dopisovat nová. Pravidla jsou obecná a ještě specifická pro centra. Žáci jsou díky spolupodílení na vzniku pravidel více motivováni je dodržovat.

Velmi typickým znakem pro program jsou centra aktivit. V centrech aktivit spolupracují menší skupiny, cca 5 žáků. Hlavním pozitivem je, že žáci si činnosti aktivně prožívají a tím pádem lépe osvojují. Více o centrech kapitola 3.1

Žáci se učí formulovat cíle. Zpočátku jsou krátkodobé, ale postupně se mění. Žáci hodnotí svoji práci, co se jim dařilo a co ne, co by příště udělali jinak. Při hodnocení cílů by pedagog měl hodnotit i průběh činnosti. Hodnotí se vždy po každé činnosti. Žáci se také učí sebehodnotit. Po práci v centrech vyplňují hodnotící archy. Zde píšou, jak se jim práce dařila a následně odevzdávají archy pro kontrolu pedagogem, který ještě doplní chybějící informace a práci v centrech ohodnotí.

Program je postaven na vzájemné spolupráci a individualizaci. Spolupráce znamená, že žáci společnými silami usilují o dosažení cíle. Individualizací se rozumí respektování individuálních zvláštností každého žáka v rámci celé třídy. Učitel tyto zvláštnosti bere v úvahu při plánování, realizaci a také při hodnocení.

Dopoledne tvoří ranní kruh, který trvá přibližně 20 minut. Ráno se sejdou žáci společně s vyučujícím a ve stručnosti si poví, co zažili předcházející den. V ranním kruhu se čte ranní dopis, ve kterém se žáci dozvídají o nastávajících aktivitách, nebo může být v dopise naznačeno téma apod. Po ranním kruhu a dopise se žáci učí klasickým předmětům, např. českému jazyku, matematice, prvouce, tělesné výchově apod. Tato část probíhá hodinu až hodinu a půl. K osvojování učiva se využívají didaktické hry, žáci pracují buď samostatně, nebo skupinově. Pedagog využívá kooperativní výuku. Po tomto bloku nastává 20 – 30minutová přestávka, kdy si žáci odpočinou a relaxují. Po přestávce jsou na řadě centra aktivit, kde pracuje po celý týden stejná skupina dětí. Samozřejmě sem pedagog přidává i úkoly navíc pro děti, které povinnou práci mají již splněnou. Po všech těchto činnostech zařazuje ještě odpolední kruh, aby děti mohly zhodnotit svoji práci. Vždy jedno z center si sedne na tzv. galerii, kde představí svoji práci a říkají, co se jim povedlo, co ne, co se dozvěděli nového, mohou poděkovat někomu, kdo jim pomohl apod. Pak hodnotí jejich práci ostatní žáci a nakonec učitel.

Díky této organizaci se učí žáci spolupracovat, naslouchat, tolerovat se, pomáhat jeden druhému, nést odpovědnost, zkrátka rozvíjí se jejich osobnost po všech stránkách a stávají se z nich plnohodnotné osobnosti.

V programu Začít spolu se můžeme často setkat s užitím trojfázového modelu evokace – uvědomění – reflexe, o kterém blíže pojednává kapitola 3.6.

## 5 PRAKTICKÁ ČÁST

### 5.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem práce a zejména této kapitoly je zanalyzovat užití vyučovacích metod na 1. stupni základních škol, konkrétně v 1., 3. a 5. ročníku. Úmyslem je zjistit pomocí metody pozorování a rozhovoru, zda je rozdíl v užití metod na běžné základní škole a škole, která pracuje podle programu Začít spolu. Ve své práci se budu zabývat zastoupením jednotlivých vyučovacích metod ve vyučovacích hodinách na těchto školách a v jednotlivých ročnících. Dále, jakým způsobem na sebe jednotlivé metody navazují a zda jsou rozdíly v časové dotaci metod mezi uvedenými ročníky.

### 5.2 VYMEZENÍ ZKOUMANÉHO VZORKU

Jak bylo již řečeno, zaměřila jsem se ve své práci na tři ročníky. Šetření bude provedeno v hodinách českého jazyka v 1., 3. a 5. ročníku. Na tomto předmětu a ročnících chci demonstrovat, jak žáci s přibývajícím věkem zvládají jiné a náročnější metody než v ročnících nižších. Metody musí učitel přizpůsobovat věku žáků, obsahu učiva a charakteru hodiny, proto se postupně mění jejich výběr.

Pozorování bude provedeno celkem v šesti třídách. Každou ze tříd jsem navštívila dvakrát. K dispozici pro svoji práci jsem měla celkově 12 náslechového archů, které jsem během vyučovacích hodin zaznamenala. Vzor pozorovacího archu a originál zpracovaného pozorovacího archu je připojen v příloze č. 5.

Své pozorování jsem uskutečnila na dvou základních školách v Plzeňském kraji. První z nich byla Základní škola Dobřany, druhou 1. základní škola Plzeň, která pracuje podle programu Začít spolu.

<b>1. Základní škola Plzeň – program Začít spolu</b>			
<b>Vyučující</b>	<b>Délka praxe</b>	<b>Třída</b>	<b>Počet žáků</b>
Žena	4 roky	1. D	23
Žena	30 let	3. A	26
Žena	4 roky	5. B	24

Tabulka 2 1. ZŠ Plzeň

<b>Základní škola Dobřany</b>			
<b>Vyučující</b>	<b>Délka praxe</b>	<b>Třída</b>	<b>Počet žáků</b>
Žena	16 let	1. C	17
Žena	25 let	3. C	20
Žena	27 let	5. C	19

Tabulka 3 ZŠ Dobřany

### 5.3 PŘEDPOKLADY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- V 1. ročníku se vystřídá více metod během jedné vyučovací hodiny než ve vyšších ročnících.
- Ve vyšších ročnících se vyskytují obsahově náročnější metody než v nižších ročnících.
- V programu Začít spolu se více využívají aktivizační metody, které podporují aktivitu žáků.
- Nabídka jednotlivých metod a jejich využití bude v programu Začít spolu oproti běžné škole pestřejší.

## 5.4 VÝBĚR VÝZKUMNÝCH METOD

### 5.4.1 POZOROVÁNÍ

Jedná se o psychologickou metodu, která vědeckým pracovníkům slouží k tomu, aby mohli pozorovat určité jevy, skupiny či jednotlivce.

Metodu pozorování dělíme na příležitostnou a systematickou. O příležitostnou se jedná v případě, pokud na ni nejsme připraveni, ale určitá situace v nás vzbudí zájem, abychom daný jev pozorovali.

Systematické pozorování je složitější. Pozorovatel se musí vždy pečlivě připravit, aby věděl už dopředu, co vše bude pozorovat, zejména chování učitele a žáků, průběh hodiny, jaké jsou kladené otázky a jak jsou zodpovězeny. Je vhodné si na pozorování vyrobit záznamový arch, kam přehledně zaznamenáváme sledované jevy.

Stejně tak bychom měli zaznamenávat údaje z příležitostního pozorování. Je však nutné vyvarovat se subjektivním názorům a zapisovat jevy objektivně podle toho, jak je pozorujeme. Abychom zjistili objektivitu pozorování, můžeme využít více pozorovatelů a záznamové archy porovnat.

Při pozorování lze využít i videokameru, kde si situace můžeme přehrávat a vracet se k nim.

Ve své práci jsem použila pozorovací archy, kam jsem zaznamenávala jednotlivé aktivity a čas, kdy se činnost změnila. Následně jsem ke každé aktivitě napsala název metody, která byla použita a dobu, po kterou byla činnost vykonávána. Každý arch jsem zpracovala do grafu, kde byly zaznamenány časové údaje a názvy metod. Výsledkem je procentuální vyčíslení zastoupení metod.

### 5.4.2 ROZHOVOR

Metodu rozhovoru jsem využila pro upřesnění a doplnění údajů k metodě pozorování. U rozhovoru záleží, kde probíhá (prostředí) a jak jsou otázky formulovány.

Druhy rozhovoru jsou standardizovaný, polostandardizovaný a nestandardizovaný. Při standardizovaném rozhovoru si tazatel připraví předem otázky, které následně dotazovanému v přesném pořadí a znění zadává. Tázaný zde nemá dostatečný prostor,

aby se mohl volně vyjádřit, či odbočit od základní otázky. Polostandardizovaný rozhovor má osnovu, ale tazatel se nemusí striktně držet připravených otázek, ale podle situace je přeskakovat, měnit, vypouštět nebo doplňovat. Rozhovor nestandardizovaný není předem připravený a plyne z aktuální situace. Tento poslední typ je volnějšího rázu.

Rozhovor se dá zaznamenávat např. bezprostředním zapisováním či nahráváním na diktafon. Informace lze také zaznamenávat až po skončení rozhovoru, nicméně se mohou opomenout důležitá fakta.

## 5.5 ZPRACOVÁNÍ DAT Z POZOROVÁNÍ

### 5.5.1 ANALÝZA VYUČOVACÍCH METOD V 1. ROČNÍKU NA ZŠ S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU

Dne 19. 3. 2012 jsem uskutečnila následně v 1. ročníku. Jak již bylo uvedeno výše, jednalo se o hodinu českého jazyka. Žáci měli za úkol přes víkend napsat několik vět do svého deníčku. Do tohoto deníku píšou své aktivity, výlety nebo trávení volného času. Mohou je doplňovat o obrázky, které namalují, ale také mohou vlepovat mapy, vstupenky, vizitky atd. Deníky jsou psané velkými tiskacími písmeny.

V den, kdy se čtou deníky, se na začátku vyučovacího dne (Český jazyk začíná první hodinu) sejdou i s deníky v ranním kruhu. Všichni se pozdraví. Následně jeden po druhém přečtou, co mají v deníku napsané. Takto se každý vystřídá. Když žáci dočtou, dává paní učitelka otázky, které se týkají přečtených zážitků. Má tak pro sebe zpětnou vazbu, kdo byl jak pozorný a naslouchal ostatním žákům. Paní učitelka dává také doplňující otázky čtenářům, aby např. upřesnili informace anebo doplnili svůj psaný text. Jelikož jsou to ještě žáci prvního ročníku a teprve se učí číst, tak tato činnost zabere většinu času jedné vyučovací jednotky. Nicméně mne tato činnost v 1. ročníku více než zaujala. Žáci se také teprve učí psát, a přesto už si takto vedou deníky. Někteří žáci dokonce píšou už pátý sešit, což vnímám opravdu jako obdivuhodný pokrok. Nesmím ani opomenout fakt, že i přesto, že jde o prvňáky, vydrží být pozorní celkem dlouhou dobu. V této části hodiny se prolínaly metody **produkční, rozhovoru, diskuse a práce s textem**.

Po čtení deníků zbyl ještě čas, a proto měla pedagožka připravenou další aktivitu ve skupinách. Jednalo se o **didaktickou hru s prvky heuristické metody**. Žáci měli za úkol

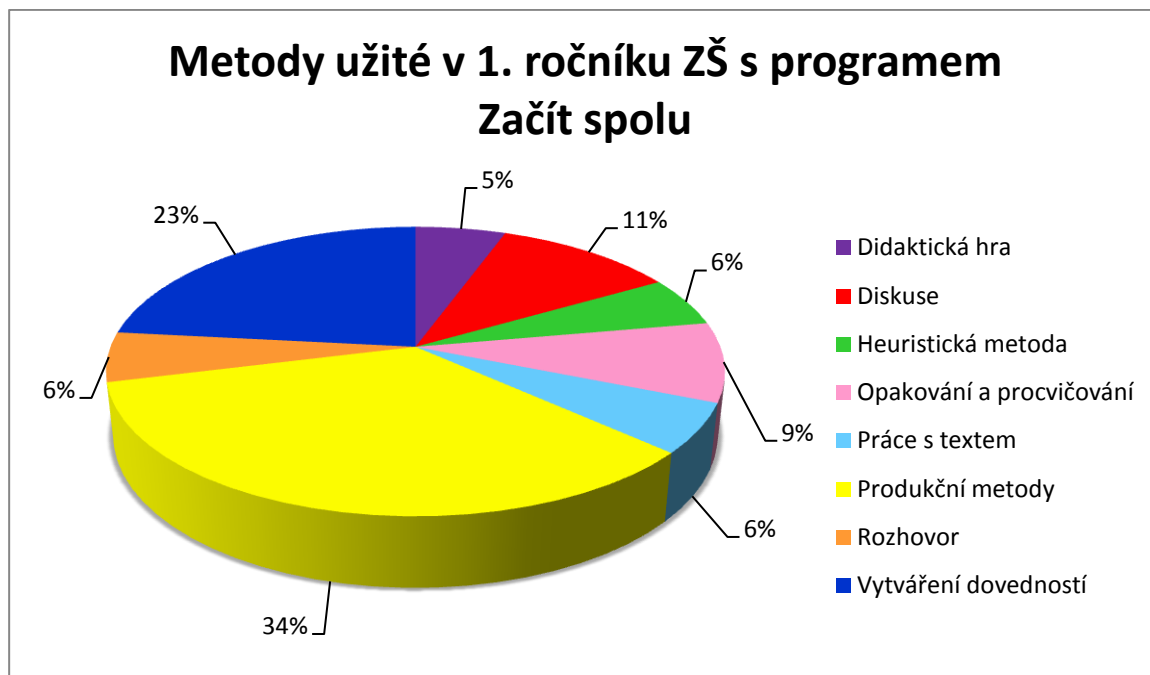
ve skupinách (po 4 – 5 žácích) vymyslet co nejvíce slov z písmen na kartičkách, která jim paní učitelka do skupiny dala. Všechny skupiny měly stejná písmena. Slova, která žáci vymysleli, psali na připravený papír. Poté si papíry vybrala, aby se podívala na řešení jednotlivých skupin a práce vyhodnotila.

Další následek v této třídě se uskutečnil dne 26. 3. 2012. Navštívila jsem 2. vyučovací hodinu – český jazyk. Hodina byla započata **opakováním a procvičováním**. Paní učitelka na vyvěšených velkých tiskacích písmenech ukazovala postupně pořadí, z kterého vzniklo slovo. Žáci si písmena četli pro sebe a výsledné slovo zapisovali na stíratelné tabulky. Následně je ukazovali paní učitelce, která ohodnotila správnost napsaného slova.

Na činnost s písmeny navazovalo psaní v písance. Opakovali psaní písmena „t“. Také psali slabiky s tímto písmenem. Využita byla **produkční metoda**.

Následovala další činnost, a jelikož žáci dlouho psali, procvičili si ruce, protřepali je a připravili se na psaní nového písmene, psacího „p“. Nejdříve pedagožka vysvětlila, jak se písmeno píše a upozornila na jeho jednotlivé části. Žáci si pak zkusili psát psací „p“ na stíratelné tabulky. Když se jim podařilo napsat tři řádky bez větších komplikací, mohli začít vyplňovat písanku. Nejdříve obtahovali 5 krát velkou formu písmena, teprve poté mohli zkusit vyplňovat další řádky. Při osvojování si nového písmene využila paní učitelka **metodu vytváření dovedností**.

K závěru hodiny se všichni sešli na koberci a četli příběh z čítanky. Paní učitelka vyvolávala postupně žáky. Ostatní, kteří nečetli, sledovali text očima. V této fázi hodiny bylo využito metody **vytváření dovedností a produkční metody**.



Graf 1 Metody užívané v 1. ročníku ZŠ s programem Začít spolu

#### 5.5.2 ANALÝZA VYUČOVACÍCH METOD V 1. ROČNÍKU NA BĚŽNÉ ZŠ

Na běžné ZŠ jsem navštívila 13. 12. 2011 1. třídu. Vyučování zde začíná již v 7:45 hodin kvůli brzkému spoji z okolních obcí. Úplně na začátku mne paní učitelka představila a zeptala se mne, proč jsem v této třídě. Odpověděla jsem a paní učitelka se poté zeptala žáků, zda jsou spokojeni s mojí odpovědí nebo ji potřebují ještě doplnit. Samotná výuka začala tím, že se všichni společně sešli na koberci, kde paní učitelka zapálila svíčku, protože v té době byl čas Adventu. Ihned se ve třídě utvořila velmi příjemná a poklidná atmosféra. Každý den zde leží uprostřed košík s dřevěnými destičkami, na kterých jsou psaná čísla. Tato čísla symbolizují datum. Jeden vybraný žák určí kolikátého je a druhý žák zavěsí datum na kalendář visící na zdi. Žáci si tak uvědomí časovou posloupnost, ale i jaký je den a měsíc. Také zde mají karty, kde je vyobrazeno počasí. Podle toho, jak je momentálně venku, tak si opět karty pověsí na nástěnku. Byla využita zejména **metoda diskuse**.

Po této aktivitě si sedli ke stolkům a zahráli si psací Bingo. Šlo o **didaktickou hru a opakování**. Do tabulky 4 x 4 si napsali podle svého uvážení písmena, která se již naučili. Paní učitelka diktovala jednotlivá písmena a žáci si je postupně kroužkovali. Kdo měl



v řádku, v sloupci nebo v úhlopříčce zakroužkované 4 písmena, tak pro něj hra skončila. Nicméně paní učitelka diktovala dále, aby se všichni dobrali konce.

Po tomto opakování přišel na řadu diktát, kdy paní učitelka diktovala jednotlivá písmena a žáci je psali do jednoho řádku. Jednalo se o psací písmo. V tomto případě byla využita **produkční metoda**.

V další části hodiny se seznámili s novým písmenem „d“, které se měli naučit číst. Otevřeli si slabikáře a pomocí nahrávky, kterou poslouchali, se seznámili s novým textem. Na jednotlivá slova si ukazovali prstem. Paní učitelka jim nejdříve dala vybrat, zda chtějí text přečíst od ní a nebo slyšet nahrávku. Žáci se rozhodli pro nahrávku. V této fázi byla využita metoda **vytváření dovedností**.

Když se s textem seznámili, zadala paní učitelka další úkol v písance – přepisovat tiskací slabiky na psací písmo. U tohoto přepisu se jedná o **procvičování**. Mezitím, co žáci opisovali slabiky, zvala si paní učitelka k sobě vždy jednoho žáka na čtení nového textu, se kterým se v hodině seznámili. Za čtení byli hodnoceni známkou.

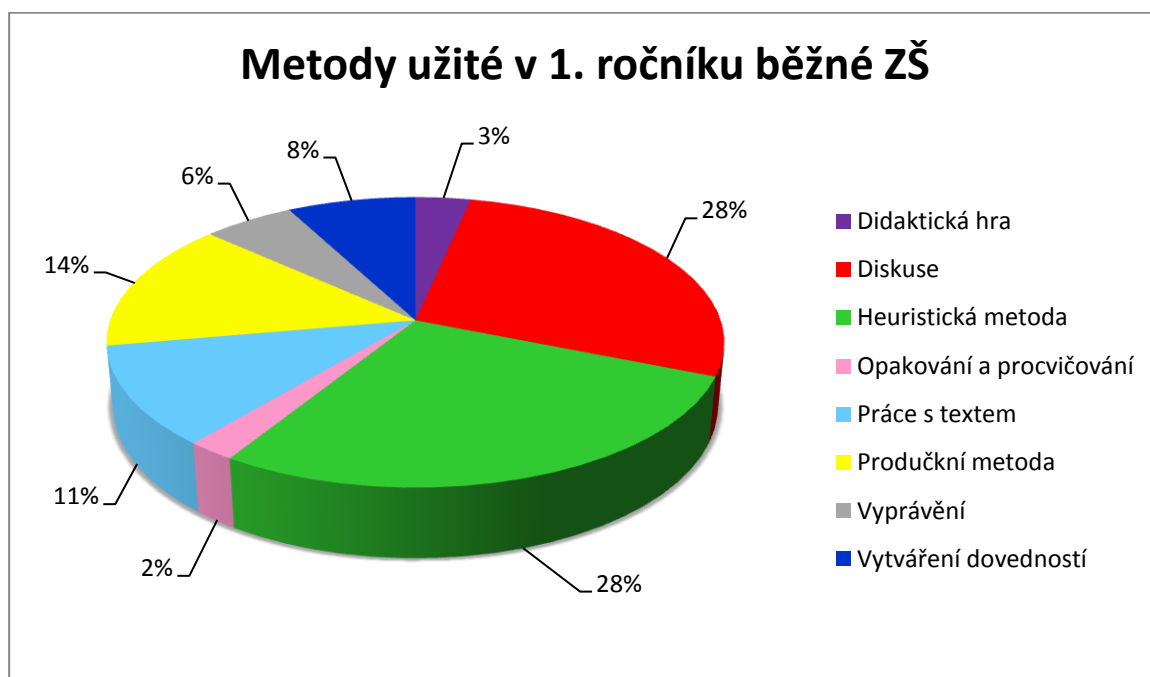
Paní učitelka přetáhla vyučovací hodinu do přestávky, celkově trvala 50 minut, nicméně, zde nezvoní, a proto může svoji hodinu takto dokončit.

Další náslech v této třídě se uskutečnil 23. 3. 2012. Jednalo se o 1. vyučovací hodinu, a proto byla zahájena diskusí na koberci. I dnes si určili datum a poté den pověsili na kalendář. Následně se věnovali počasí. Kdo z žáků věděl, jaké je zrovna venku počasí, řekl svůj názor a pověsil aktuální cedulku na nástěnku. Paní učitelka zvolila **metodu diskuse**.

Na diskusi navazovala další aktivita. Žáci se měli stočit tak, aby vyjádřili svým pohybem vajíčko a jak se asi cítí takový ptáček ve vajíčku. Následně pustila paní učitelka potichu relaxační hudbu a začala vyprávět příběh o vajíčku. Žáci podle vyprávění vyjadřovali svým pohybem děj příběhu. V této části vyučovací hodiny se jednalo o **metodu vyprávění**.

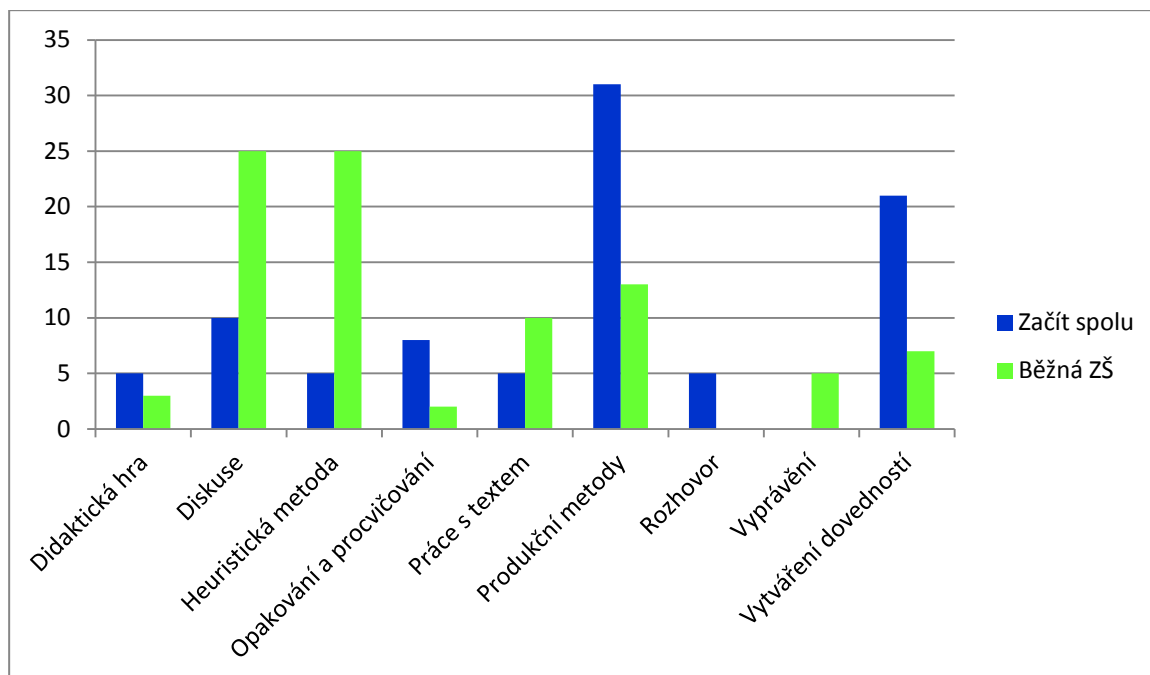
Paní učitelka dále ukázala titulní stranu knihy Vajíčko, vajíčko, vajíčko. Titulek knihy byl ještě přeložen do angličtiny, němčiny, francouzštiny a ruštiny. Paní učitelka se žáků zeptala, co je nakresleno na titulní straně, a žáci odpovídali. Nicméně pak knihu paní

učitelka odložila a položila před žáky obrázky, které pocházely z knihy. Žáci dostali do dvojice nebo samostatně jeden obrázek, aby všechny obrázky byly rozdány. Tyto obrázky měli za úkol složit do řady. Pracovali tak podle svého uvážení. Paní učitelka měla vždy otázky, proč se rozhodli dát obrázek na ono místo, co je vedlo k tomu se takto rozhodnout. Žáci odůvodňovali svá rozhodnutí, např. že jsou v hnízdě všechna vajíčka ještě nevylíhnutá, že na dalším obrázku jsou už dvě vyvíhnutá atd. Když takto obrázky seřadili, zkusili si příběh společně převyprávět. Nakonec jim paní učitelka četla text z knihy. Paní učitelka vždy ukázala, jaký obrázek je na řadě. Žáci si tak hned mohli zkontrolovat, zda obrázek správně umístili. Následně přečetla pedagožka text, který se k obrázku vztahoval. Také přečetla ukázkou v cizích jazycích. V této nejdelší části vyučovací hodiny byla využita **heuristická metoda** a **práce s textem**.



Graf 2 Metody užití v 1. ročníku běžné ZŠ

### 5.5.3 SROVNÁNÍ UŽITÍ METOD V 1. ROČNÍKU ZŠ S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU A BĚŽNÉ ZŠ



Graf 3 Srovnání užití metod v 1. ročníku ZŠ s programem Začít spolu a běžné ZŠ

V obou typech škol v 1. ročnících se vyskytovaly stejné metody, až na dvě odlišnosti – metody rozhovoru a vyprávění, které v jedné či druhé variantě na konkrétní ZŠ chyběly. Největší odlišnosti se naskytly u metod diskuse, heuristické metody, produkční metody a vytváření dovedností. Tyto rozdílnosti jsou dány zejména obsahem učiva. Na ZŠ s programem Začít spolu byla stěžejní náplní četba deníků a nácvik psaní nového písmene. Na běžné ZŠ byla nacvičována především četba, ale zejména další hodinu využila pedagožka čtení s předvídáním, které vychází z kritického myšlení. Jelikož ale ve své práci pracuji s klasickým dělením metod, označila jsem tuto metodu jako heuristickou metodu společně s prací s textem. Tím pádem se díky tomu metody odlišily. Tuto výuku však nemůžeme označit za běžnou, protože je právě ozvláštněna tímto obsahem. Diskuse v běžné ZŠ byla ovlivněna tím, že vyučující diskutovala s žáky nad pořadím obrázků. To samé platí o heuristické metodě, jelikož se větší část vyučovací hodiny zaobírali hledáním správného řešení. K této činnosti byla navíc zapojena metoda vyprávění, která měla za úkol vtáhnout žáky do aktivity, takže ji paní učitelka využila jako vstupní motivaci. Na druhou stranu v ZŠ s programem Začít spolu vyčnívaly metody produkční a vytváření dovedností, jelikož se žáci seznamovali s novým učivem.

Z grafu můžeme vyčíst, že obě třídy využívají didaktické hry, které slouží jako motivace a aktivizace žáků v hodině. Na obou školách využily pedagožky metodu opakování a procvičování učiva. Díky tomu mohly navázat na nové učivo. Užita byla také na obou školách metoda práce s textem.

#### 5.5.4 ANALÝZA VYUČOVACÍCH METOD VE 3. ROČNÍKU NA ZŠ S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU

Dne 21. 3. 2012 jsem navštívila 3. ročník ZŠ s programem Začít spolu. Jednalo se o 1. vyučovací hodinu – český jazyk. Vyučování bylo zahájeno ranním kruhem. Paní učitelka se pozdravila se žáky a posléze se zdravili mezi sebou a odpovídali na otázku, co je zaujalo a potěšilo první jarní den a co naopak ne. V ranním kruhu byla využita **metoda rozhovoru**.

Na ranní kruh na 1. Základní škole kantorka navázala **opakováním a procvičováním** vyjmenovaných slov po „v“. Opakovali pomocí spojení vyjmenovávání slov a vytleskávání. Činnost prováděli všichni najednou. Spojení pohybu a řeči určuje pravidelný rytmus a tím si žáci lépe vyjmenovaná slova osvojují. Paní učitelka měla vyjmenovaná slova napsaná na kartičkách. Žáci rozdělovali karty na podstatná jména, přídavná jména a slovesa. U podstatných jmen si navíc říkali jejich rod. Na závěr si ještě jednou zopakovali vyjmenovaná slova společně s pohybovým doprovodem pomocí střídání tleskání a výskoku.

Vyučovací hodina pokračovala ranním dopisem (viz příloha). S tímto dopisem se již pracovalo předchozí den, nicméně s ním paní učitelka pracovala dále a využila ho k hledání vyjmenovaných slov a vymyšlením slov příbuzných. V tomto případě se jednalo o **metodu práce s textem**.

Následně se žáci seznámili s novou **didaktickou hrou** typu „Člověče, nezlob se“. Utvořili skupiny po 4 – 5. V této skupině hru hráli. Házeli kostkou a podle toho, jaké i/y nebo í/ý jim padlo, šli na příslušné políčko se slovním spojením, kam by patřičné písmeno doplnili. Pokud na políčku bylo více figurek, měli si předem stanovit, jak budou postupovat v tomto případě. Žáci si např. dali pravidlo, že jedno kolo nehrají, udělají 5 dřepů apod. V souvislosti s touto hrou mi pedagožka sdělila, že ji bude následně využívat pro žáky, kteří jsou rychleji hotovi nebo ji zařadí do center aktivit.

Poslední aktivitou z českého jazyka byla **práce s textem** v učebnici. Každý žák pracoval samostatně a měl si vybrat pět vět z cvičení, přepsat je do sešitu a správně doplnit chybějící pravopis. Cvičení bylo zaměřeno na opakování vyjmenovaných slov po „v“.

Další pozorovanou hodinou byla v ten samý den 3. vyučovací hodina – centra aktivit. Společným tématem pro všechna centra bylo téma Já a ti druzí. V centrech aktivit pracují žáci ve skupinách na zadaných úkolech. Na práci mají 45 minut, posléze mají ještě čas na vyplnění hodnotících archů, kam píšou sebehodnocení. Po centrech aktivit probíhá hodnotící kruh, kde žáci popisují a hodnotí svoji práci, dávají si doporučení a také se hodnotí mezi sebou. Žáci ve 3. ročníku pracují standardně v 6 paralelních centrech aktivit. Doba strávená v jednom centru je 45 minut. Centra aktivit neprobíhají striktně každý den, ale paní učitelka je přizpůsobuje situaci a potřebám jak svým, tak žáků. Všechna 6 center aktivit k jednomu tématu projdou žáci za cca 14 dnů. Převážně byly využity **metody produkční, heuristické a metoda diskuse a kooperace**.

V centru jazykových her měli žáci za úkol si zahrát pexeso, které bylo zaměřeno na **opakování a procvičování** vyjmenovaných a příbuzných slov. Opakování probíhalo prostřednictvím **didaktické hry**. Druhým úkolem v centru bylo vyhledat v encyklopediích vhodný text k tématu a ten přepracovat na prázdný papír A4 a doplnit ho obrázkem. Žáci si také měli připravit, jak zpracovanou informaci předají ostatním žákům v hodnotícím kruhu. V této části byla využita **metoda heuristická a diskusní** společně s **produkční metodou**.

Tvořivé psaní, další z center, je zaměřeno na tvůrčí činnost žáků. Proto je zde využita **metoda produkční**. Žáci mají na výběr z několika témat, které jim předepsala paní učitelka nebo si mohou zvolit své téma, které se hodí k ostatním tématům. Žáci mohou psát práci rovnou na konečný barevný papír, pokud si jsou jistí. Ostatní samozřejmě mohou využít psaní nanečisto, posléze nechat zkontrolovat pravopis dospělým. Nakonec práci přepíší na barevný papír. Takto je práce brána jako dokončená. Slohovou práci přečtou v hodnotícím kruhu ostatním spolužákům.

V ateliéru žáci tvořili tisk válečkem. Nejdříve si měli rozmyslet námět, který se opět týkal tématu Já a ti druzí. Takže tvořili postavu kamaráda, rodičů atp. Žáci

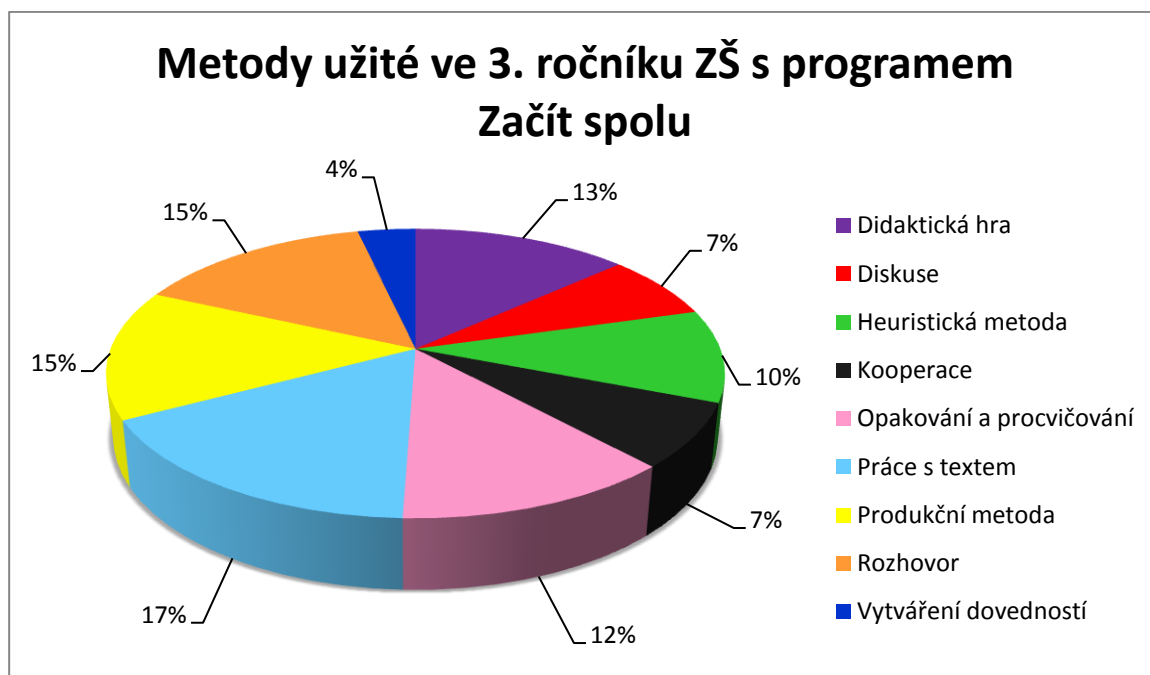
vystřihovali jednotlivé části obrázku a lepili na papír. Nakonec celou práci pomocí dospělého přejeli válečkem namočeným v teple. V centru ateliér se jednalo o metodu **produkční a vytváření dovedností a kooperace**.

Centrum matematika bylo zaměřeno na poznávání sebe sama. Prvním úkolem pro žáky bylo, aby se ve skupině navzájem změřili a zapsali se do tabulky od nejmenšího po největšího. Dále pracovali na úkolech v pracovním listě, které byly zaměřeny na převádění jednotek velikosti. Také se vážili a zapisovali hodnoty do pracovního listu. Vyzkoušeli si, kolik stop měří každý z nich. Křídou si označili na zemi svoji velikost a pak ji krokovali. Počet stop si zapsali. V matematice se prolínala **metoda kooperace a heuristická metoda**.

Dalším centrem byly objevy. V tomto centru žáci pracovali s vnitřními orgány. Na začátku měli **diskutovat** o vnitřních orgánech, které máme v těle. Posléze měli připravený pracovní list, kde byly orgány nakresleny. Každý žák měl svůj list. Orgány vystřihli a pomocí encyklopedie je vlepovali na správná místa v nakresleném lidském těle na druhém papíru. Jednotlivé orgány popisovali. Na základě této činnosti vypracovávali úkoly v pracovním listě. V tomto případě byla využita **heuristická metoda společně s produkční**.

V centru čtení žáci četli text „Bráška v bříšku“. Celý tým šel číst do kabinetu paní učitelky, aby nebyli rušeni ostatními centry. Při čtení byla použita **produkční metoda**. Po přečtení textu vedli **rozhovor** o svých maminkách. Poté hledali v encyklopediích odpověď na otázku „Jak přicházíme na svět“. Žáci se mohli ptát i dospělých (např. praktikantek, asistenta pedagoga či pedagožky samotné) na tuto problematiku. Pokud našli informace, sdělovali si je mezi sebou. Když našli otázky, kterým nerozuměli, měli si je zapsat. Na tyto otázky dostali odpověď v hodnotícím kruhu. Opět byla i do tohoto centra zařazena **metoda heuristická**.

V hodině byla použita široká škála **aktivizačních metod, diskuse, rozhovor a opakování**. Díky uvedeným metodám a jejich vhodného užití si vyučující ověřila nejen znalosti žáků, ale i jejich schopnost logického myšlení, kritického myšlení, schopnosti věcné argumentace a spolupráce ve skupině.



Graf 4 Metody užívané ve 3. ročníku ZŠ s programem Začít spolu

### 5.5.5 ANALÝZA VYUČOVACÍCH METOD VE 3. ROČNÍKU NA BĚŽNÉ ZŠ

V běžné ZŠ jsem navštívila 9. 12. 2011 3. třídu, opět hodinu českého jazyka. Výuka byla zahájena opakováním slovních druhů. Opakovala se přídavná jména. Nejdříve je paní učitelka nasměřovala k tomu, jak se na ně ptají a poté vymýšleli slovní spojení „Jaký je jejich spolužák“. Zde jde o metodu **opakování, diskuse a řešení problému**.

Dále žáci **pracovali s textem** na tabuli. Žáci přečetli text, který byl zaměřený na prosinec, a následně, kdo věděl, tak doplnil slova do textu. Tato slova z textu vyplývala. Po doplňování slov hledali v textu slovní druhy – podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Paní učitelka je podle toho, jak je žáci určili, vyznačovala na tabuli barevnými křídami.

Na druhé straně tabule byla napsána slova písně o prosinci. Na textu bylo vidět, že už s ním v minulosti pracovali, nyní hledali slovní druhy. Pomocí písně **opakovali a procvičovali**.

Následně paní učitelka rozdala do dvojic kartičky s vyjmenovanými a příbuznými slovy. Tyto karty měli žáci roztřídit do sloupců podle příbuznosti slov. Nakonec si měli

do sešitu poznamenat 3 skupiny slov, které jsou pro ně problematické. V této části hodiny vyučující využila metodu **opakování a procvičování**.

Poté pedagožka opět navázala na píseň, kterou během této hodiny i zazpívali. Nyní měli ve dvojicích vypsát velkými tiskacími písmeny na papír 4 slova, která je v písni zaujala. S papírem se sešli všichni v kruhu na koberci a vedli **diskusi** o tom, jakým slovům nerozumí. Vysvětlovali je ostatní žáci, a pokud nevěděli, paní učitelka jim napověděla nebo vysvětlila. Pak si ještě procvičili sčítání a spočítali, kolik slov se opakuje a jaká.

Dne 30. 3. 2012 jsem provedla opět náslech ve 3. ročníku. První vyučovací hodinu se uskutečnil český jazyk.

Paní učitelka začala vyučovací hodinu **opakováním a procvičováním** vyjmenovaných slov po „v“. Posléze vyvolala jednoho žáka, aby sám zkusil řadu slov vyjmenovat. Pak se ještě žáků ptala, zda je ve třídě ještě někdo, kdo je neumí.

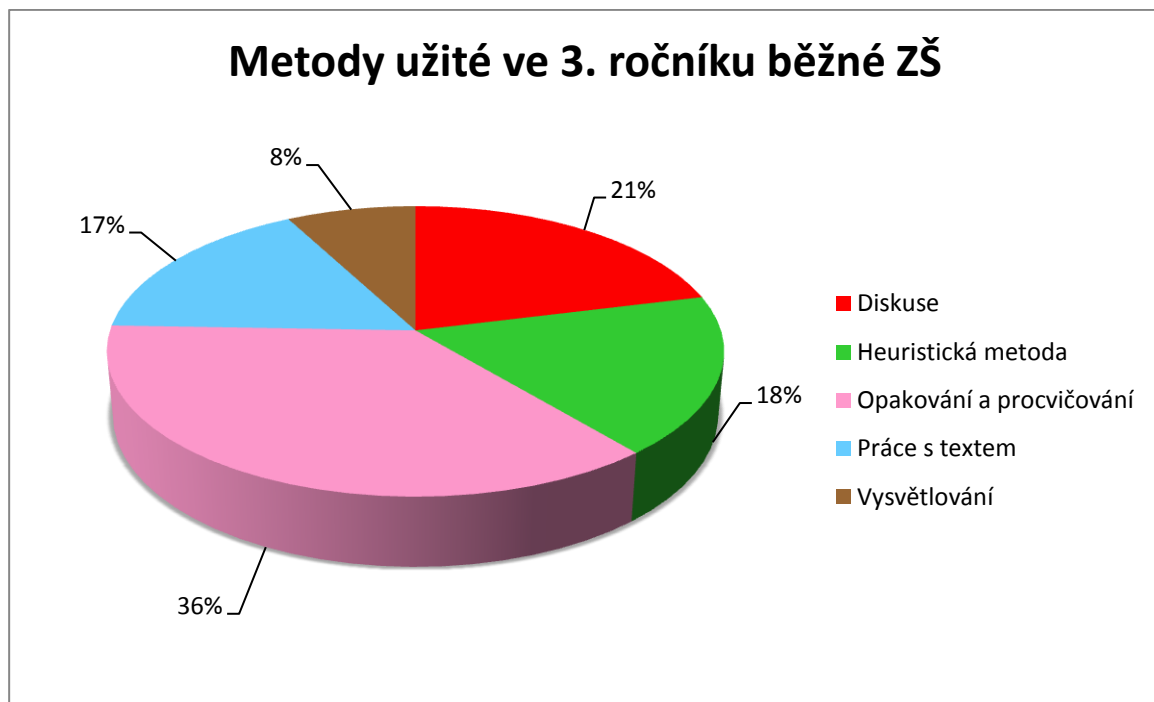
Po této činnosti začala **diskuse** o dvojicích slov s rozdílným psaním pravopisu i/y ve slovech, která stejně znějí. Tato slova psala paní učitelka na tabuli a žáci do sešitu. Vždy si slova odůvodnili a napsali si význam pod dané slovo. Vše si žáci pečlivě poznamenávali.

Následně společně vymýšleli, jaká vlastní jména nebo slova, kde píšeme po „v“ „y“, znají a nejsou přímo ve vyjmenovaných slovech zmíněny. Žáci nevěděli, a tak jim paní učitelka dávala nápovědné otázky, kterými je chtěla navést na správné řešení. Nakonec několik slov žáci vymysleli a též si je poznamenali do sešitu. Zde byla využita **metoda řešení problému**.

Vyučující žáky také upozornila na slova, která jsou problémová a píše se v nich vždy „i“. Tato slova vypsala na tabuli, aby si je žáci opět zaznamenali do svých sešitů. Poté si je společně přeříkali. Někteří z nich je chtěli navíc paní učitelce přeříkat již z paměti, a tak dostali prostor. Zde pedagožka použila **metodu vysvětlování**.

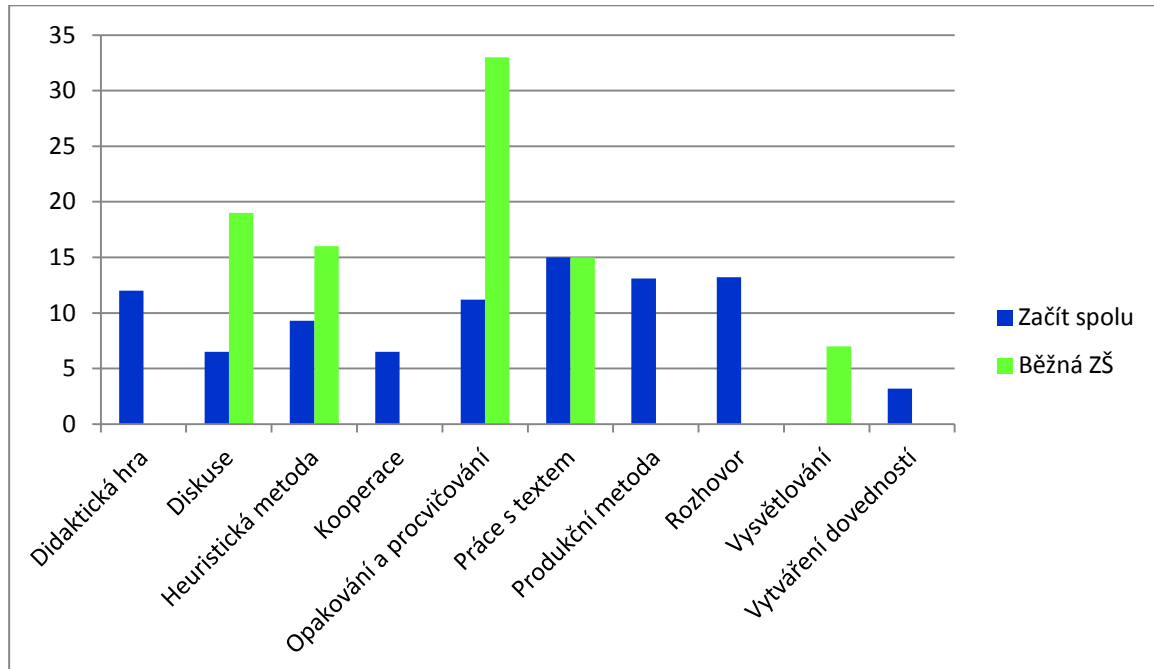
Na závěr vyučování bylo na tabuli připravené cvičení na pravopis vyjmenovaných slov. Jeden z žáků šel jev doplnit a odůvodnit, ostatní žáci si mezitím psali slova do sešitu. V tomto případě se jedná o **opakování a procvičování**.





Graf 5 Metody užití ve 3. ročníku běžné ZŠ

#### 5.5.6 SROVNÁNÍ UŽITÍ METOD VE 3. ROČNÍKU ZŠ S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU A BĚŽNÉ ZŠ



Graf 6 Srovnání užití metod ve 3. ročníku ZŠ s programem Začít spolu a běžné ZŠ

V grafu můžeme pozorovat, že ne všechny metody jsou užití v obou třídách. Je zde znatelné, že na ZŠ s programem Začít spolu jsou využívána centra aktivit, která obsahují mnoho vyučovacích metod.

Na běžné ZŠ oproti ZŠ s programem Začít spolu se objevila v následových hodinách metoda vysvětlování, kdy paní učitelka vysvětlovala žákům nové učivo. Velmi výrazně na běžné ZŠ byla užita metoda opakování a procvičování. Dalšími převažujícími metodami na této škole byla ještě diskuse a heuristická metoda, což bylo ovlivněno obsahem učiva. Metoda diskuse se objevila, protože vyučující diskutovala s žáky nad učivem.

Na škole s programem Začít spolu pracovala pedagožka s didaktickou hrou. Překvapujícím zjištěním bylo, že na běžné škole se ani v jednom z náslechů neobjevila. Díky centrům aktivit se vyskytla široká škála různorodých metod. Žáci se tak během center setkají s mnoha metodami. Pro žáky je jistě velmi přínosná metoda kooperace, která pomáhá k rozvoji sociálních vztahů. Produkční metoda, vyskytující se v tomto případě v programu Začít spolu, se objevila v centru psaní, kdy žáci píšou kratší slohovou práci na určité téma. V centrech se také žáci setkali s metodou vytváření dovedností díky centru ateliéru. Rozhovor se vyskytl v ranním kruhu, kdy si žáci sdělují své prožitky. Stejně zastoupená metoda v obou typech škol byla práce s textem.

#### **5.5.7 ANALÝZA VYUČOVACÍCH METOD V 5. ROČNÍKU ZŠ S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU**

Dne 12. 3. 2012 jsem využila možnost navštívit 5. třídu na ZŠ s programem Začít spolu. Byla jsem na 1. vyučovací hodině, kde probíhala výuka českého jazyka. Den začínal ranním kruhem. Všichni se pozdravili. Jeden žák slavil narozeniny, a proto se mu hned na úvod zaspívala píseň narozeninám. Poté obešel všechny žáky, kteří mu poblahopřáli a dostali sladkost. Po blahopřání přišel na řadu **rozhovor** o tom, co prožili o víkendu. Takto se dělo postupně po kruhu. V ranním kruhu se ještě uskutečnil přednes básní na recitační soutěž. Takže zde byla využita i **metoda produkční**. Ostatní žáci, kteří nerecitovali, poskytli zpětnou vazbu recitátorům.

Po ranním kruhu se žáci přesunuli ke stolkům, kde začala **diskuse** o spisovné a nespisovné češtině. Paní učitelka se ptala, jaký je v nich rozdíl, kde se můžeme se spisovnou i nespisovnou češtinou setkat. Žáci dávali různé návrhy, až se nakonec dobrali k odpovědím na tyto otázky.

Na diskusi navazovala **práce s textem**. Zaobírali se problematikou slovních druhů. Z učebnice četli text, který následně rozebírali paní učitelka se ptala, o čem text je. Také se žáků tázala na jednotlivé pojmy z textu, např. co jsou talentové zkoušky, co je talent, den otevřených dveří apod. Když text takto rozebrali a vysvětlili si slova, hledali ve skupinách přídavná jména. Zde se jednalo již o metodu **opakování a procvičování**. Po určitém čase se vyučující zeptala, kolik přídavných jmen každá skupina našla. Odpovědi se značně lišily, a proto začalo **řešení problému**. Museli tedy číst společně článek, kdo věděl o přídavném jménu, tak se přihlásil. Takto společně spočítali všechna přídavná jména.

V závěru hodiny dva žáci představili knihy, které četli. Nejprve řekli název knihy a jméno autora. Poté děj knihy ostatním přiblížili. Když skončili, opět jim druzí dávali ohodnocení jejich přednesu. Nakonec jejich výstup ohodnotila i paní učitelka. V této části hodiny se jednalo o metodu **práce s textem** a následnou **diskusi**.

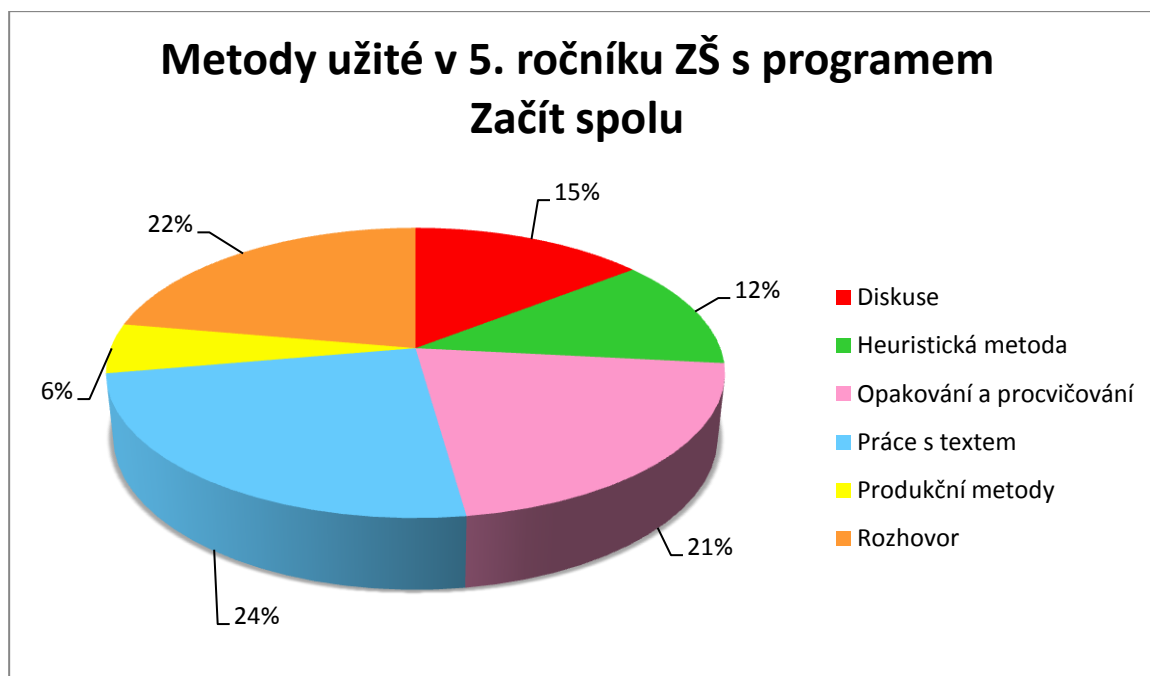
Další následek v tomto ročníku jsem uskutečnila 26. 3. 2012. Jednalo se opět o první vyučovací hodinu – český jazyk. Den začal opět ranním kruhem, kde se všichni pozdravili. Poté je paní učitelka informovala o akcích, které je tento týden čekají. Následně na to navázala otázkou, co se stalo o víkendu, k čemu došlo. Žáci odpověděli, že byla proběhla změna zimního času na letní. V ranním kruhu ještě každý řekl, co dělal o víkendu. V této třídě si posílají plyšového slona, jelikož jde o třídu slůňat. Vždy, kdo má slona, může mluvit. Z pozorování je zřejmé, že už mají ranní kruhy skutečně nacvičené a opravdu řeknou jen to nejdůležitější. V ranním kruhu byla využita **metoda rozhovoru**.

Zůstali sedět v kruhu na koberci a kontrolovali si domácí úkoly. Doma měli napsat vyprávění nebo pohádku na téma: „Jak šel Honza do Evropy“. Vyučující se žáků ptala, jak poznají pohádku nebo vyprávění od ostatních slohových útvarů. Dále se dostali k otázce, co je osnova a jak se správně píše, kam bychom měli osnovu správně zařadit. Paní učitelka žáky vyvolávala a ti odpovídali. Dále se pedagožka ptala, co je úvod, stať a závěr a jak se dají poznat v textu. Na ukázkou přečetlo pár žáků své osnovy a paní učitelka je hned ohodnotila, zda se mohou takto psát, či ne a jak by bylo vhodné je jinak zformulovat. Nyní paní učitelka využila **metodu heuristickou a metodu diskuse**.

Žáci si šli sednout do lavic. Ústně si zopakovali zkratky z hovorového jazyka, např. jsem KO, on je IN apod. V tomto případě se jednalo o metodu **opakování a procvičování**.

Po ústním opakování začali pracovat s textem v učebnici. Nejdříve rozebírali nadpis textu: Rozhovor se svým já. V tomto případě byla využita metoda **diskuse**. Posléze text přečetli a pedagožka se žáků ptala na slova, kterým by nemuseli rozumět. Například slovo grafik. Žáci navrhovali různá vysvětlení tohoto slova. Když si slova vysvětlili, měli za úkol hledat v textu slovesa a podstatná jména množného čísla. Po rozboru tohoto textu pracovali s dalším cvičením v učebnici. V tomto cvičení řešili jeho spisovnost, zda je nebo není psán ve spisovném jazyce, popřípadě jak je napsán. Text byl psán hovorovým jazykem, takže si ještě odůvodňovali, která slova jsou hovorová a jak znějí spisovně. V této fázi vyučovací hodiny se doplňovaly metody **práce s textem a diskuse**.

V závěru vyučovací hodiny **opakovali a procvičovali**. Opsali z učebnice do sešitu čtyři věty. Do těchto vět měli dopsat pravopis a nad každé slovo ve větě dopsat, o jaký slovní druh se jedná.



Graf 7 Metody užití v 5. ročníku ZŠ s programem Začít spolu

### 5.5.8 ANALÝZA VYUČOVACÍCH METOD V 5. ROČNÍKU NA BĚŽNÉ ZŠ

Dne 28. 11. 2011 jsem byla na náslechu a pozorování v 5. ročníku běžné ZŠ. Měla jsem možnost vidět vyučovací hodinu českého jazyka. Výuka byla zahájena **rozhovorem**, co dělali 1. adventní neděli a zda byl někdo na rozsvícení vánočního stromu.

Žáci však i poté zůstali ještě na koberci a představovali ostatním svoji práci, kterou měli připravenou ve dvojicích. Na papír vypracovali definice různých pravidel českého jazyka, např. co je abeceda, shoda přísudku s podmětem apod. Tyto definice vysvětlovali ostatním žákům, proto se jedná o **metodu vysvětlování žáků ostatním žákům**.

V další části vyučovací hodiny měli žáci obdobný úkol. Ve dvojicích opět zpracovávali zkráceně pravidlo, které se týkalo různých jevů z českého jazyka. K pravidlu vymýšleli úkoly na procvičování jevu, který zpracovali. U tohoto úkolu byla využita **metoda heuristická a metoda diskuse**.

Úkoly, které žáci zpracovali ve dvojicích, si následně vyměnili a vypracovávali je. Když byli všichni hotoví, vzala si každá dvojice pastelku tak, aby se barvy ve třídě neopakovali, a obcházeli postupně všechny práce a prováděli kontrolu a opravu. Při vypracování úkolů se jednalo o metodu **opakování a procvičování**.

K metodě **opakování a procvičování** se vyučující v rámci této hodiny ještě vrátila, a to pomocí zadání domácího úkolu, kdy žákům sdělila, že si mají připomenout slovní druhy.

Dne 11. 4. 2012 jsem navštívila tutéž třídu. Jednalo se opět o hodinu českého jazyka. Vyučování bylo započato čtením dopisu z partnerské školy Dobřany v Orlických horách. Jeden žák dopis četl a ostatní mu naslouchali. Po přečtení dopisu si společně rozebrali cizí slova v dopisu a vysvětlovali si je. Zde byla využita metoda **práce s textem**.

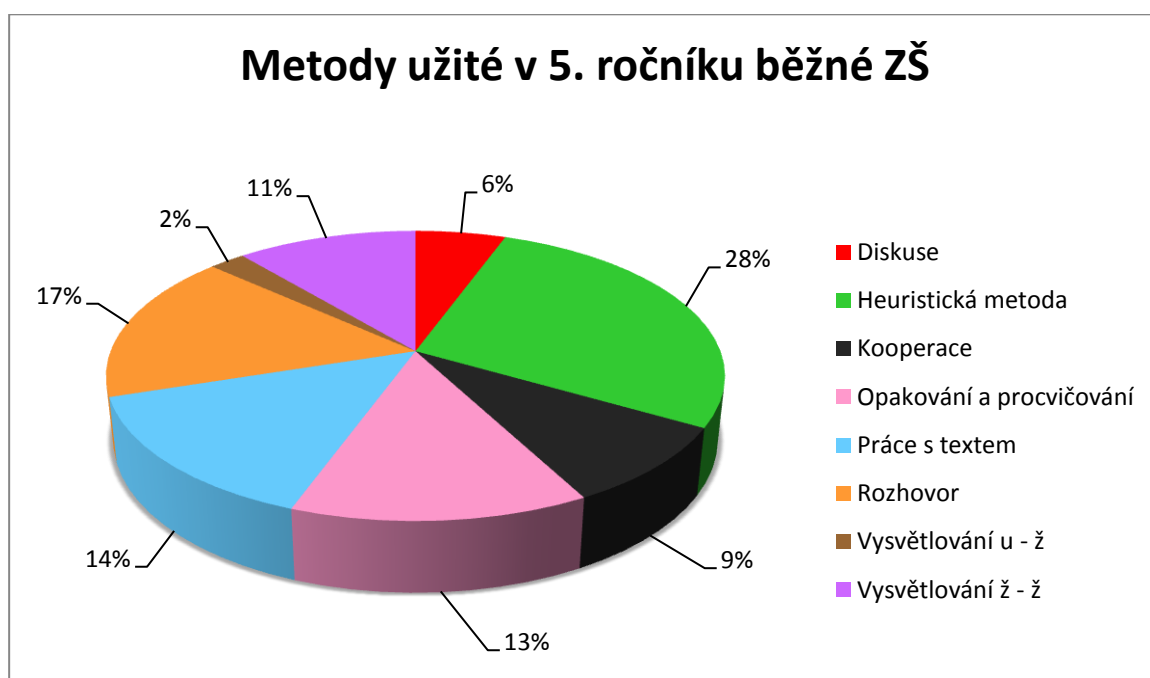
Po přečtení a rozboru dopisu pedagožka se žáky **opakovala a procvičovala** druhy zájmen. Druhy si vyjmenovali. U osobních zájmen se pozastavili a říkali si, na co by si měli dávat při skloňování pozor, zejména u zájmena já.

Na opakování navazovala další aktivita. Žáci měli přijít na to, jak se skloňují zájmena on/ona. Každý ze žáků dostal lístek. V celé třídě byly čtyři verze cvičení. Každý si nejdříve cvičení vyplnil (5 vět, ve kterých měli dát do správného tvaru zájmeno)

a následně chodili po třídě a ptali se spolužáků na řešení. Po určité době se rozdělili do skupin se stejným zadáním, kde **diskutovali** nad tím, jaké je správné řešení. Na závěr proběhla ještě hromadná kontrola, kdy jeden zástupce ze skupiny četl, na čem se skupina dohodla. Během této aktivity byly využity metody **kooperace a heuristická metoda**.

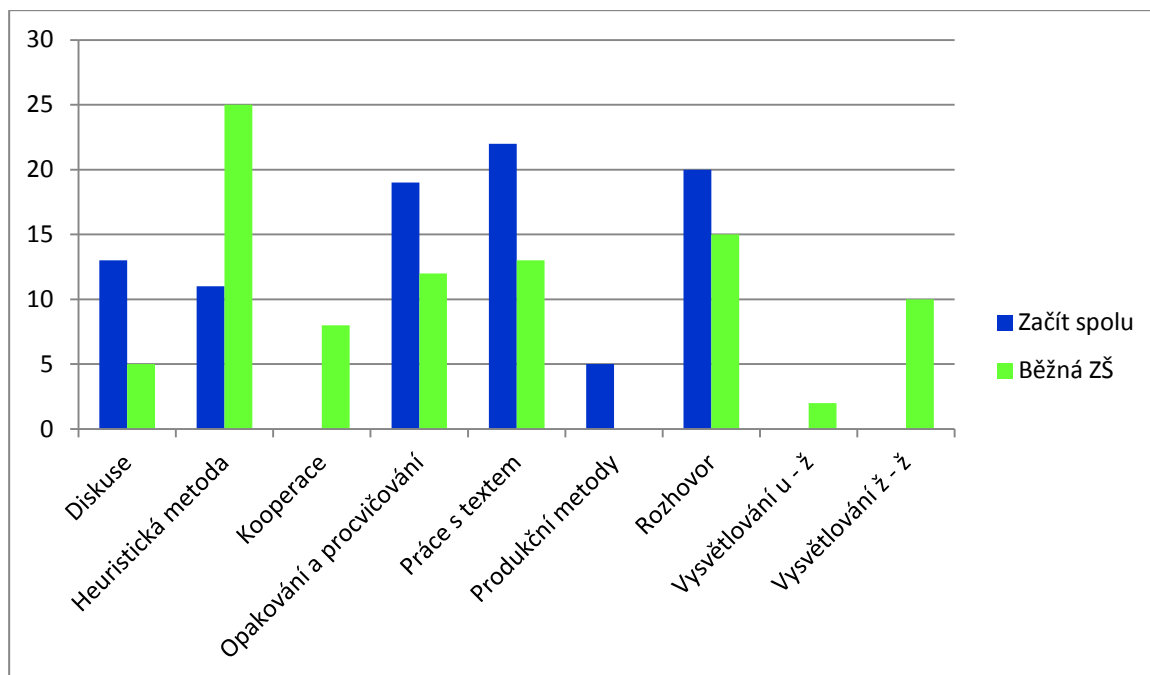
Pomocí tohoto cvičení žáci s paní učitelkou sestavovali tabulku se skloňováním zájmen on/ona na tabuli. Postupně jednotlivá slova doplňovali. Vyučující psala i tvary, které nebyly gramaticky správně. Řešili, jaké tvary jsou správné a proč. Využita byla **heuristická metoda**. Nakonec pedagožka použila **výklad** k objasnění skloňování.

Na závěr vyučovací hodiny **pracovali** ještě **s učebnicí**. Četli cvičení a doplňovali do něj správné tvary zájmen. Pedagožka jim také ještě poradila pomůcku, která jim doplňování usnadní.



Graf 8 Metody užití v 5. ročníku běžné ZŠ

### 5.5.9 SROVNÁNÍ UŽITÍ METOD V 5. ROČNÍKU ZŠ S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU A BĚŽNÉ ZŠ



Graf 9 Srovnání užití metod v 5. ročníku ZŠ s programem Začít spolu a běžné ZŠ

V 5. ročnících byly využity obdobné metody jako v ročnících nižších. V programu Začít spolu bylo užito navíc metody produkční. Žáci přednášeli básně nebo ústně žákům přiblížili přečtené knihy.

Oproti tomu na běžné základní škole bylo využito metod kooperace a vysvětlování učitele žákovi a žáků navzájem. Kooperace byla zastoupena zejména kvůli činnosti, kterou žáci praktikovali. Chodili po třídě a ptali se ostatních, jak cvičení doplnit. Metoda kooperace je zejména pak užita v programu Začít spolu při centrech aktivit, proto se v této části hodiny nemusí vyskytovat. Vysvětlování bylo použito, pokud si žáci vzájemně vysvětlovali gramatiku českého jazyka a další hodinu zase paní učitelka vysvětlovala problematiku.

V obou třídách pedagožky užíly metodu práce s textem. Více však byla užita v programu Začít spolu, kde se pracovalo se cvičeními v učebnici.

Rozdíl zaznamenala i metoda heuristická. Zajímavostí je, že převažuje na běžné ZŠ. Tento fakt je však dán obsahem učiva. Vyučující z běžné ZŠ zadala takový typ úkolu, kdy žáci museli řešit problém a přinést řešení problému pro celou třídu.

Metoda diskuse převažuje hojně v programu Začít spolu. Skutečně bylo patrné, že pedagožka s metodou pracuje často, jelikož jsou žáci zvyklí diskutovat. Na druhou stranu i na běžné ZŠ tato metoda byla využívána také. Podobné zastoupení mělo opakování a procvičování. Obě vyučující zařadily metodu, aby mohly na již osvojené učivo navázat a obohatit tak vědomosti žáků.

#### 5.5.10 VYUŽITÍ VYUČOVACÍCH METOD PŘI VSTUPU DO TÉMATU A VÝSTUPU Z TÉMATU

Výstup z tématu Toulky přírodou I. jsem měla možnost pozorovat 25. 4. 2012 ve 3. ročníku ZŠ s programem Začít spolu. Obsahem tématu byla zvířata žijící u nás. Výuka začala ranním kruhem. Pedagožka připomněla pravidla pro ranní kruh. Žáci pozdravili kamaráda po pravé straně a sdělovali si, co je potěšilo a co ne. V ranním kruhu byla využita **metoda rozhovoru**.

Po ranním kruhu se žáci měli zamyslet, kdyby byli zvířetem, jakým by chtěli být a proč? Po rozmyšlení chodili po třídě a navzájem si sdělovali tyto informace. Paní učitelka ještě připomněla tiché pravidlo, aby ve třídě nebyl takový hluk. Na sdělování informací měli 3 minuty a posléze si sedli do kruhu. Žáci říkali ostatním, co je zaujalo a proč zmiňují dotyčného žáka. V této fázi hodiny se jednalo o metodu **s prvky didaktické hry**.

Na tabuli byl připravený ranní dopis, příloha č. 6. Dopis byl neúplný a žáci ho postupně doplňovali. Informace vyplývaly již ze získaných vědomostí během celého tématu. Při ranním dopise byla užita **metoda práce s textem** společně s **metodou opakování a procvičování**. Díky poslední větě v ranním dopise se rozpoutala **diskuse** o tom, jak žáci mohou chránit přírodu.

Vyučující navázala další aktivitou. Žákům rozdala otázky, které zpracovávali při vstupu do tématu. Nyní se jednalo o tzv. **rotující flipy**, metodu vycházející z **kritického myšlení**. Žáci pracovali ve skupinách. Každá skupina obdržela papír s otázkou a měly kontrolovat napsané odpovědi. Tyto odpovědi byly naformulovány v době vstupu do tématu. Žáci doplňovali informace, pokud informace scházely, odpovídali na otázku, která byla napsaná na každém papíru. Když byla odpověď chybná, napsali před ní „ne“, pokud naopak byla správně zodpovězena, připsali před větu čárku. Po určité době poslali papír další skupině a dostali odpovědi další skupiny. Takto se práce prostřídaly ve všech



skupinách. Vyučující měla tak díky této činnosti hned zpětnou vazbu, zda si žáci během tématu osvojili další informace, zda jsou obohaceni novými poznatky a jak se v problematice orientují. Na tuto práci navázalo hodnocení, které probíhalo v kruhu na koberci. Každá skupina vyjmenovala změny, ke kterým během úprav došlo.

Následovalo hodnocení tématu. Žáci si měli zkontrolovat, zda mají vše doplněné a v pořádku. Následně doplňovali otázky týkající se toho, co jim téma dalo, jak je obohatilo apod. Hodnotící arch příloha č. 7.

V závěru vyučovací hodiny vypracovávali pracovní list. Do konce hodiny měli vypracovat jednu libovolnou stranu ze dvou. K dispozici si mohli vzít učebnici prvouky, ale také encyklopedie. Nešlo tedy pouze o to, aby žáci měli vědomosti v hlavě, ale aby je uměli také hledat.

Dne 3. 5. 2012 jsem byla přítomna při vstupu do tématu Toulky přírodou II. Tématem se žáci zabývali do 25. 5. 2012. Ještě před začátkem vyučovací hodiny si losovali lístky. Na těchto lístcích bylo 6 symbolů, které se vztahovaly k tématu rostlin. Celkem se zde opakovaly symboly 4 – 5krát, protože žáci se díky vylosování následně rozdělovali do center, ve kterých budou po dobu tématu pracovat.

Výuka byla započata ranním kruhem, kde se opět všichni vzájemně pozdravili a povídali o tom, co je zaujalo a co naopak ne. Když se všichni vystřídali, byl dán prostor pro otázky. V ranním kruhu byla opět využita **metoda rozhovoru**.

Na ranní kruh navazovala aktivita s fixem. Postupně měl každý žák představit bez mluvení nějakou aktivitu. Fix mohl vyjadřovat jakýkoli předmět denní potřeby. Ostatní žáci měli hádat, co dotyčný žák představuje za předmět, či aktivitu. V tomto případě se jednalo o **metodu didaktické hry**.

Další aktivitou bylo čtení a práce s ranním dopisem. Jeden ze žáků přečetl dopis. Posléze paní učitelka připevňovala na tabuli k dopisu různé rostliny. Žáci měli zkoušet hádat, o jakou rostlinu se jedná. Pokud nevěděli, snažila se jim vyučující pomoci. Nakonec si řekli, co všechno mají tyto obrázky společného. Žáci správně uhodli, že se jedná o rostliny. Díky tomu zjistili, jakým tématem se budou zabírat. Paní učitelka pojem doplnila na prázdné místo v ranním dopise. Jako metoda zde byla využita **práce s textem**.

Pedagožka využila, že jsou žáci na koberci a sdělila jim, co dalšího je čeká. Každý žák měl vzít svůj hodnotící arch. Z druhé strany archu byla vytištěna tabulka, kam měli napsat, co ví o rostlinách, a co se chtějí dozvědět. Na každou otázku měli cca 10 minut. Na úkolu pracovali samostatně. Po vyplnění obou sloupců se opět sešli na koberci, aby se dozvěděli, jak budou pracovat dále. Ve skupině si měli určit roli zapisovatele a mluvčího. Paní učitelka je upozornila na to, podle čeho by měli role vybírat. Následně se žáci odebrali ke stolům, kde pracovali ve skupině. Měli za úkol přečíst si jednotlivé návrhy, barevně zvýraznit důležitá fakta, aby mohl následně mluvčí tato fakta sdělit ostatním skupinám. Po 10 minutách se všechny skupiny sešly na koberci, aby si vzájemně informace předaly. Předávání probíhalo postupně. Skupiny se střídaly, mluvčí řekl jednu informaci a zapisovatel ji šel ve zkrácené formě napsat na tabuli. Nejdříve se zabírali tím, co už vědí. Až poté psali, co je zajímavé. Viz příloha č. 8.

Vyučující zde využila fázi **evokace** z trojfázového modelu **E – U – R**.

V závěru bloku **pracovala** pedagožka **s učebnicí**. Četli v ní o živé přírodě a při čtení se žáci střídali. Paní učitelka vždy po přečtení odstavce dávala otázky, které se k textu vázaly a vycházely z něho. Jelikož narazili i na proces fotosyntézy, snažila se jim paní učitelka tento proces jednoduše a pro ně pochopitelně vysvětlit a naznačit, o co se jedná.

1. 6. 2012 se uskutečnil výstup z tohoto tématu (Toulky přírodou II). Jelikož byli žáci mezitím na škole v přírodě, uskutečnil se výstup po necelém měsíci.

Vyučovací hodina byla započata ranním kruhem, kdy se opět všichni pozdravili a sdělili si své zážitky z předešlého dne. Na ranní kruh navazovala hádanka. Žáci seděli v kruhu na zemi a dali ruce za záda. Paní učitelka jim do rukou dala určitou věc, kterou měli hmatem poznat. Takto si několik předmětů mezi sebou posílali, aby si ho mohl každý z nich osahat. Jednalo se o klas ječmenu. Posléze všichni nahlas řekli, o co se jedná. Žáci správně určili obilí, ale nevěděli přesně, o jaký druh se jedná. Paní učitelka se jich dále ptala, jaké znaky mají společné obiloviny s trávou. Žáci si nebyli jistí, a tak paní učitelka otočila arch papíru na tabuli, aby našla ranní dopis z předešlého dne, kde byly znaky popsány.

Na aktivitu bylo navázáno ranním dopisem. V ranním dopise chyběla slova, která žáci doplňovali. Ranní dopis byl napsán tak, aby všechna slova žáci hned nemohli doplnit,

ale přijít na ně pomocí skupinové práce. Práce ve skupinách (skupiny rozděleny podle center aktivit) spočívala v zamyšlení se nad otázkami: Co jsme se naučili? Co nového jsme se dozvěděli? Co nového jste zažili? Žáci měli na práci cca 5 minut. Posléze se sešli v kruhu na koberci. Jednotlivá centra četla své postřehy, které následně žáci využijí v hodnotících archích.

Informace ze skupinové práce žáci využili i v ranním dopise, kam doplnili zbývající chybějící údaje. Veškeré informace, které si žáci v této hodině ujednotili, využijí v následujících dnech při vycházkách spojených s pozorováním přírody. 3. vyučovací hodinu se vrátili k vyplnění hodnotících archů.

Během výstupu z tématu byla užita **reflexe** z modelu E-U-R.

#### **5.5.11 VYUŽITÍ METOD BĚHEM CELÉHO DNE NA ZŠ S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU**

1. 3. 2012 jsem uskutečnila následek ve 3. ročníku ZŠ s programem Začít spolu. Šlo o pozorování celého vyučovacího dne. Hodina začala ranním kruhem, kde se žáci postupně po kruhu pozdravili a říkali spolužákovi po pravé ruce, co je předešlý den potěšilo a co naopak nikoliv. Paní učitelka vždy ještě připomněla žákům pravidla, která by měli při ranním kruhu dodržovat. Zpočátku je ranní kruh moderován pedagogem, ale již ve 3. ročníku si umí žáci ranní kruh moderovat sami. V ranním kruhu se zejména využívala **metoda rozhovoru**. Možné je dále využít metody diskuse nebo brainstormingu.

Hodina pokračovala čtením ranního dopisu. V dopise byla báseň, která se týkala jara. Sloku vždy četl jeden ze žáků. Nejdříve se paní učitelka ptala žáků, jaký název by básni dali. Žáci tipovali, nakonec jim sdělila, o jaký název skutečně jde a kdo báseň napsal. Následoval rozbor básně. Zkoušeli vlastními slovy popsat, o čem autor píše. Nakonec si báseň celou společně přečetli. Při práci s ranním dopisem použila paní učitelka **metodu práce s textem, diskuse a řešení problému**.

Na práci s ranním dopisem paní učitelka navázala **didaktickou hrou**. Hra spočívala v **opakování** vyjmenovaných slov po „s“. Paní učitelka rozmístila po koberci slova. Žáci se vždy rozhlédli po slovech a snažili se je zapamatovat a pak se otočili. Paní učitelka jedno slovo vzala a schovala. Žáci měli za úkol poznat, o jaké slovo jde a to napsat do sešitu. Pak se vrátili a všichni naráz řekli chybějící slovo. Když měli zapsáno 5 slov, vymýšleli, co slova

spojuje. Jednalo se o podstatná jména. Nakonec si ještě dopsali zbývající slova. Zde se uplatnila opět metoda **diskuse a řešení problému**.

Po této aktivitě si zazpívali a zatančili společně s rádiem píseň na vyjmenovaná slova po „s“ od Dády Patrasové. Byla zde proto použita **didaktická hra**.

Dále **pracovali s učebnicí (textem)**. Sedli si společně do kruhu na koberec a připravovali se na diktát. Celý text si přečetli a doplnili chybějící i/y. Také je paní učitelka upozornila na obtížnější jevy. Ještě jednou si text žáci sami přečetli a až posléze diktát psali. Paní učitelka nadiktovala text, pak ho ještě jednou přečetla sama a podruhé četli všichni dohromady. Nakonec měli ještě čas na kontrolu. V druhé části této činnosti se jedná již o **produkční metodu**.

Tato hodina byla vyučována jako blok českého jazyka, takže byla delší než 45 minut.

Po bloku následovala krátká přestávka. Poté navázala matematika. Paní učitelka začala blok matematiky **didaktickou hrou** „Na čísla“. Každý z žáků si zapamatoval jedno číslo, které mu bylo přiděleno. Čísla se vyskytovala pouze jednou. Žáci i s paní učitelkou si sedli na koberec do kruhu. Při tlesknutí řekli své číslo a při plesknutí na stehna vyvolali zase jiné. Takto se to opakovalo, dokud se někdo nespletl a díky tomu vypadl ze hry. Hra se postupně zrychlovala.

Po hře následovalo **opakování a procvičování** v podobě matematických řetězců. Žáci zavřeli oči a z paměti počítali podle diktátu paní učitelky. Výsledek měli ukázat na prstech, následně otevřít oči a říct konečný počet najednou nahlas. Aby mohli takto výsledek ukázat, musí být výsledné číslo od 0 do 10. Pokud se někdo z žáků zmýlil, stoupl si a v dalším kole mohl chybu napravit.

Paní učitelka další aktivitou navázala na předchozí den. Žáci se ve slovní úloze setkali s pojmem kilogram. Jelikož ne všichni žáci si uměli pod tímto pojmem představit konkrétní váhu, přinesla paní učitelka závaží. Zde vyučující použila metodu **vysvětlování a manipulování**, jelikož nechala všechny žáky, aby si ho potěžkali a prozkoumali. Ještě jim vysvětlila, jaký je vztah této jednotky k ostatním jednotkám váhy.

Následně si žáci rozdali sešity, kde měli opravené slovní úlohy. Pedagožka upozornila na špatnou úpravu písma u mnohých žáků. Do sešitů si napsali datum a paní učitelka jim nadiktovala 6 příkladů, ze kterých měli stihnout alespoň 4. Následovala společná kontrola. Po matematice byla velká přestávka na svačinu.

Po svačině začaly centra aktivit. V centru ateliéru se žáci zaobírali lidskými náladami. Měli si prohlédnout obrázky, na kterých byly nálady vyobrazeny a vést o nich **diskusi**. Poté začali vyrábět své nálady. Vzali si šablonu hlavy, kterou obkreslili na dva papíry a obrys následně vytrhávali. Vytrhané obrysy v polovině přehnuli a sešili nití. Takto sešité přilepili na čtvrtku. Díky tomu jim vznikly 3 obličejce, do kterých pomocí pastelů kreslili své nálady. V tomto případě se jednalo o **produkční metodu**.

V centru tvořivého psaní žáci psali krátký slohový útvar vycházející z tématu Já a ti druzí. Podtémata byla, např. Když se narodíme, Co znamená mít rád?, Co jsou to sny? atd. Nejdříve měli psát nanečisto, aby jim následně někdo z dospělých pomohl s pravopisem. Kdo si však byl jistý, mohl psát hned na barevný finální papír. Ke svému textu měli připojit ještě ilustraci. V tomto centru byla užita **metoda produkční**.

V centru matematiky žáci vyráběli lidské kostry. Žáci si vybrali jednoho z žáků ze své skupiny, kterého měřili a podle těchto údajů pak sestrojovali kostru. Ve skupině si měli rozdělit role měřiče, stříhače, zapisovatele a konstruktéra. Pracovali podle tištěného návodu. Využita byla **metoda manipulování**.

Práce v centru objevy se týkala pojmů vztahujících se k lidskému tělu. Žáci je měli společně roztřídit do jednotlivých skupin, např. orgány, soustavy, vývoj člověka apod. Po roztřídění měli požádat dospělého o kontrolu. Když měli práci zkontrolovanou, opsali jednotlivé pojmy do tabulky pracovního papíru. Pro rychlejší žáky byl připraven úkol navíc. Spočíval ve vyhledávání informací v encyklopedii a zachycení myšlenky na druhou stranu pracovního papíru. V centru objevy byla užita **kombinace metod problémové, diskuse a kooperace**.

Centrum čtení se týkalo textu o dětech. Žáci si text přečetli v rámci skupiny a ve čtení se střídali. Čtení si nacvičili, aby mohli posléze v hodnotícím kruhu přečíst ukázkou, která je zaujala. Když dovednost čtení nacvičili, zpracovávali otázky z pracovního listu. V centru se jednalo o **metody produkční a práce s textem**.

V centru jazykových her žáci vyplňovali otázky na pracovním listu. Otázky se týkaly našeho těla. Žáci si přečetli text a poté odpovídali na otázky, které se textu týkaly. Hledali např. synonyma, slova podřadná a nadřazená, vyhledávali slovní druhy atp. Během práce se také střídali u počítače, kde byl spuštěn program na **opakování a procvičování** vyjmenovaných slov b – s. Pokud žákům zbyl čas, bylo připraveno pexeso s vyjmenovanými slovy. V centru byly užity **metody práce s textem, kooperace a didaktická hra.**

Hodnotící kruh probíhal a většinou probíhá poslední vyučovací hodinu. Má za úkol zhodnotit a reflektovat práci v centrech. Žáci si zde dávají zpětnou vazbu a hodnotí svoji práci. Paní učitelka dává otázky, na které žáci odpovídají, ale následně mají prostor vyjádřit své myšlenky, dávat otázky apod. Většinou se otázky týkají toho, jak se jim práce v centrech dařila, co je překvapilo, jak by příště postupovali jinak a co by doporučili ostatním. Hodnotící kruh má také pomáhat žákům navzájem, dávají si rady a učí se hledat na práci své i ostatních pozitiva, ale i negativa.

## 5.6 ROZHOVOR S PEDAGOGY

Pro doplnění informací k pozorování jsem uskutečnila ještě polostrukturované rozhovory se dvěma pedagogy. Jedna vyučující pracuje na ZŠ s programem Začít spolu a druhá na běžné ZŠ. Ukázka otázek polostrukturovaného rozhovoru viz příloha č. 9.

### 5.6.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ROZHOVORU S UČITELKOU NA ZŠ S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU

Celý rozhovor uveden pod přílohou č. 10.

Provedeným rozhovorem jsem zjistila, že konkrétní pedagožka skutečně třífázový model učení užívá. Je důležité, aby zjistila, kde se děti nachází a co již o tématu vědí. Proto zařazuje model do výuky. Výhody modelu spatřuje v tom, že si děti ujasní své osvojené vědomosti a díky tomu z nich opadne obava, že nic nevědí. Naopak děti zjistí, kolik toho již znají. Další výhodou modelu je, že se jejich vědomosti pomocí modelu rozrůstají. Žáci pracují ve skupinách, takže se rozvíjí i jejich dovednosti a sociální kompetence. Při realizaci modelu se učitel stává partnerem žáků a právě žáci nesou za své učení zodpovědnost.

Při rozvoji vědomostí vyučující vybírá z celé škály nejrůznějších metod a forem, protože v daném okamžiku záleží na cíli, obsahu, ale i samotných dětech. Při osvojování dovedností zařazuje hlavně metody, které se dají využít ve skupinové práci, v práci ve dvojicích apod. Osvojování sociálních kompetencí se rozvíjí velmi dobře při kooperativních činnostech nebo projektové výuce.

Jelikož program Začít spolu je především programem o spolupráci, pracuje se zde s metodami zejména kooperativními, práce v centrech aktivit, skupinové práce. Nejvíce času u těchto metod zabere jejich promyšlení. Učitel musí přizpůsobovat metody žákům, kteří mu pak dávají zpětnou vazbu, a učitel hned ví, jak byla daná metoda pro žáky přínosná nebo naopak. Tato zpětná vazba by měla probíhat po každé činnosti. V programu Začít spolu probíhá ještě hodnotící kruh, kdy je reflexe činnosti časově náročnější. Pro učitele je důležité, aby si samotné metody vyzkoušel sám na sobě, až poté je aplikoval ve třídě.

Důležitým poznatkem je, že nejen herní aktivity jsou pro žáky atraktivní, ale že právě záleží na učiteli, jak vyučování nastaví a co žákům nabídne. Určitě by se měl pedagog vyvarovat soutěživým hrám, ale zařazovat takové, které podporují jejich proces učení. Žáky baví skoro všechny metody, nicméně záleží na učiteli, jak jim je nabídne. Můžeme využívat i metody, které se odehrávají mimo školu, různé besedy apod., které jsou zcela jistě pro žáky zpestřením.

Vyučující staví výuku přednostně na vnitřní motivaci žáků. Pro učitele je velmi obtížné neustále vymýšlet vnější motivaci. Pokud jsou žáci sami motivováni tím, že se chtějí učit, získávat informace, je pro učitele jednodušší přinášet do hodiny danou problematiku. Vnitřní motivace u žáků vzniká hlavně zapojením do plánování vyučovacího procesu. Neznamená to, že by měl učitel zcela vypustit vnější motivaci. Žáci jsou zvědaví, proto je můžeme překvapovat hádankami, tzv. kimovkami apod.

Pedagožka na této ZŠ využívá v hodinách metody kritického myšlení, zejména pak metody práce s textem. Jako příklad uvedla metody pětílístek, INSERT, kostka, metodu volného psaní. Tyto metody lze využívat již od prvního ročníku. Pokaždé však myslí na své žáky, jaké mají potřeby a již získané poznatky.

Zajímavostí jsou určitě semináře, které pedagožka navštívila. Z toho soudím, že skutečně má zájem o rozvoj svých žáků, myslí na ně po všech stránkách a snaží se přizpůsobit jejich individualitám.

### **5.6.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ROZHOVORU S UČITELKOU NA BĚŽNÉ ZŠ**

Celý rozhovor uveden pod přílohou č. 11.

Pedagožka má z modelu E – U – R smíšené pocity. Snaží se ho v hodinách užívat, nicméně by podle svého názoru mohla model zapojovat ještě více. Jak jsem z rozhovoru pochopila, má vyučující pocit, že E – U – R nedotáhne až na konec, přičemž fázi reflexe chápe jako důležitou součást vyučovacího procesu. Také zmiňuje, že fázi reflexe neužívá tolik učitelů. Přínos modelu spatřuje v tom, že se žákům předkládají informace, které do sebe zapadají a nejsou pouze vytrženy z kontextu. Důležité je pro ni, aby si děti jednotlivé aktivity prožily a díky tomu si osvojily lépe znalosti.

Při upevňování vědomostí a dovedností by se mělo dbát na opakování. Žáci získávají určité informace, které pomocí opakování a procvičování zdokonalují. Příkladem pro rozvoj mohou být metody, které se dají využít při skupinových pracích, jelikož si děti samy informace předávají a není to jen o tom, že učitel řekl, že to tak je. Pro rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí spatřuje za důležité skupinové práce, aby děti mohly mezi sebou diskutovat, komunikovat. Nezbytné je i zhodnocení práce, ne jen po stránce obsahové, ale i po stránce procesuální.

Vyučující upřednostňuje manipulativní práce, protože má dostatek pomůcek pro každého. Pomocí těchto pomůcek rozvíjí osobnosti dětí. Je seznámena s metodami kritického myšlení, takže se je snaží do výuky také zapojovat.

Z časového hlediska jsou metody náročnější, protože si pedagožka připravuje mnoho svých materiálů, vytváří si pracovní listy a další materiály.

Při zamyšlení nad tím, co učitel potřebuje ke zvládnutí metody, odpověděly obě pedagožky stejně. Pedagog se musí nejdříve zamyslet nad cílem a obsahem. Bez toho nelze metodu užít.



Opět i v tomto rozhovoru se potvrdilo, že pokud dětem předložíme něco neobvyklého, co je pro ně nové, neobjevené, mají hned větší zájem se o tom ještě něco dozvědět. Dále kantorka zmínila, že pokud mají děti pocit, že dělají aktivity mimo školu, že jsou daleko více motivovány. Také se jí osvědčila práce v projektech. Nicméně jsou to prvňáci, takže motivovat takto malé děti není ještě tak velký problém.

Zmínila však také problematiku vnitřní motivace u dětí. Myslí si, že je škoda, když se musí s některým obsahem učiva čekat, protože je to tak v RVP. Pokud mají děti o danou problematiku zájem, mělo by se to využít. Na to také navazuje propojení s metodami.

Nejraději však využívá metody v projektovém vyučování. Snaží se informace propojovat. Rozvíjet by se chtěla určitě v metodách kritického myšlení a také získat trochu více teoretických poznatků.

## 5.7 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Jako první předpoklad jsem si stanovila, zda se **v 1. ročníku vystřídá více metod než ve vyšších ročnících**. Podle výsledných grafů skutečně vyplynulo, že 1. ročníky jsou na bohatost metod pestřejší. Je to způsobeno zejména díky tomu, že se ještě žáci nedokážou dlouhodobě soustředit. Také jsou více voleny metody, které motivují žáky k aktivitě a pozornosti. Z toho také vyplývá kratší doba na každou metodu. Postupně ve vyšších ročnících je věnováno jednotlivým metodám více času, jelikož se u žáků postupně zvyšuje koncentrace.

Druhým úkolem bylo zjistit, zda se **ve vyšších ročnících vyskytují obsahově náročnější metody**. Pozorováním jsem zjistila, že zejména v 1. ročnících pedagogové užívají metody vytváření dovedností. Příčinou je zejména osvojování si nových dovedností, nejvíce pak čtení a psaní. Tyto dovednosti se v dalších letech už jen rozvíjí, ale v 1. třídě mají své nezastupitelné místo. Ve vyšších ročnících se navazuje hlavně na to, co již žáci znají, a proto se často vyskytuje metoda opakování a procvičování. Tyto metody jsou i v 1. třídách, ale nemají takovou časovou dotaci jako ve vyšších ročnících.

Ve vyšších ročnících se též objevila metoda vysvětlování. Tato metoda je už pro žáky složitá, protože se musí při ní koncentrovat a soustředit a pracovat s dříve osvojenými poznatky. Hlavním důvodem, proč se nezařazuje do nižších ročníků, je, že žáci ještě nedokážou v plné míře pracovat s pojmy a jejich obsahy.

V nižších ročnících se více objevuje metoda didaktické hry. Učitelé ji zařazují zejména proto, že jsou žáci ještě malí a pomocí této metody se je snaží motivovat a aktivizovat. Překvapivá je metoda diskuse, která se objevila ve všech ročnících.

Třetí otázkou bylo zjistit, zda **se v programu Začít spolu více využívají aktivizační metody, které podporují aktivitu žáků**. Podle výsledků grafů můžeme zjistit, že metody se víceméně podobají. Na běžné základní škole se také užívají aktivizační metody, které pomáhají žáky motivovat. Pedagogové se chodí vzdělávat na nejrůznější semináře, kde se seznamují s novými postupy a metodami. V programu Začít spolu se hodně pracuje s přenesením zodpovědnosti učení na žáka.

Poslední čtvrtý úkol se týkal **nabídky jednotlivých metod, a zda jejich využití bude v programu Začít spolu oproti běžné škole pestřejší**. Podle výsledků šetření lze soudit, že nabídka metod je v obou typech škol široká. Rozdíly jsou patrné především ve vyšších ročnících. Ve 3. ročnících je vidět razantní rozdíl v šíři využití metod. V programu Začít spolu pracují žáci v centrech aktivit a nabídka metod je zde bohatší než ve třídách běžných. Pedagog zde nabízí činnosti tak, aby se jednotlivé metody co nejvíce vystřídaly. Rozhovorem bylo také zjištěno, že pedagožka do hodiny zapojuje metody kritického myšlení, které podporují aktivitu a samostatnost žáků.

Cílem diplomové práce bylo **zanalyzovat vyučovací metody na 1. stupni**. Díky pozorování a rozhovoru jsem zpracovala získané informace do grafů, aby byl viditelný rozdíl mezi jednotlivými ročníky a školami. Z grafů je viditelné, že je ve školách kladen důraz na bohatost metod a že skutečně záleží na pedagogovi, jak s nimi pracuje a jak je využívá. V každé vyučovací hodině vyplynula důležitost cíle a obsahu vyučování, protože od toho se odvíjí, jaké metody pedagog pro naplnění cílů použije.

## 5.8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Díky práci jsem měla možnost nahlédnout do problematiky metod. Především jsem si pak spojila teorii s praxí. Viděla jsem, jak kantorky pracují, jaké metody užívají, aby naplnily cíle a obsah vyučovacích hodin. Podle výsledků z pozorování jsem shledala, že se učitelé snaží metody nejrůznějším způsobem využívat a měnit podle aktuální situace a potřeby.

Výsledkem práce jsou různé odlišnosti v užití metod v hodinách českého jazyka. V 1. ročníku na obou školách se objevil větší počet metod, protože u mladších žáků je nutnější, aby se činnosti a s tím spojené metody více střídaly, zejména kvůli pozornosti žáků. Určitě je tento fakt značně důležitým poznatkem pro praxi. Učitelé by si měli uvědomit, jak je pro malé žáky obtížné si zvyknout na určitý režim, pracovat delší dobu na jedné práci apod., proto musí nabízet takové aktivity, které se střídají a motivují žáky. Vše souvisí právě s výběrem metod, protože si pedagog ujasňuje, jakou cestou se k danému cíli dostane. V 1. ročníku je vhodné volit didaktické hry, které jsou pro žáky motivací samy o sobě.

Ve 3. ročníku se střídání metod mírně snižuje. Žáci se dokáží soustředit na jednu činnost delší dobu. Začínají se vyskytovat metody, které jsou obtížnější na pochopení, ale hlavně na soustředění, např. vysvětlování, problémová metoda a metoda kooperace. Zprvu se může jednat o vedení učitelem, ale následně může přenést odpovědnost na žáky a provádět činnosti, kdy žáci sami přichází s informacemi a vysvětlují je ostatním.

Učitelé by se neměli bát zapojovat do výuky skupinové práce. Ve skupinových pracích se rozvíjí žáci nejen po stránce intelektuální, ale zejména pak po stránce sociální. Díky tomu vznikají ve třídě různé vztahy a výběr metod je může pozitivně, ale i negativně ovlivnit. Takže učitel volí metody vždy s rozmyslem. Pedagog musí v tomto směru své žáky poznat, aby věděl, co je pro ně vhodné a čím rozvíjí osobnost.

Pedagogové by měli využívat vnitřní motivaci žáků, a měli by ji umět zapojit do své přípravy. Když mají žáci chuť hledat odpovědi na otázky, učitel by jim to měl nabídnout.

Rozhovory se mi potvrdilo, že na základní škole s programem Začít spolu se běžně používá třífázový model E – U – R, ale na běžné základní škole jen výjimečně. Setkala jsem se také s úplnou neznalostí tohoto modelu. Myslím si ale, že model má mnoho pozitiv.

Pro učitele je vždy důležité si uvědomit, kde se děti nachází, co již znají a na tom by měl stavět. Díky pozorování jsem viděla užití modelu v praxi. Na ZŠ s programem Začít spolu využila vyučující fázi evokace při vstupu do tématu Toulky přírodou II, když se žáky pracovala s metodou kritického myšlení V – Ch – D. Žáci si ujasnili své myšlenky a dosavadní znalosti. Fáze uvědomění probíhala po celou dobu center aktivit, kdy žáci pracovali na jednotlivých úkolech a zjišťovali další informace. Fáze reflexe proběhla při výstupu z tématu. Žáci psali ve skupinách rozdělených podle center, co se naučili, co nového se dozvěděli a co nového zažili. Informace sdělovali v hodnotícím kruhu a následně ještě zaznamenali do hodnotících archů. Jak žáci, tak i paní učitelka dostali pomocí reflexe zpětnou vazbu. Jelikož si byli žáci v některých znalostech nejistí, věděla hned paní učitelka, že bude muset ještě některé nejasnosti procvičit.

Dle mého názoru lze model E – U – R jen doporučit. Je postaven tak, aby splňoval potřeby žáků. Žák je individualita a každý z nich má jiné znalosti. Tento model umožňuje zapojit do výuky všechny žáky ve skupině. Záleží však na tom, jaký postup pedagog do modelu zapojí. Metody často vychází z kritického myšlení a pedagogové nesmí zapomínat ani na fázi reflexe, která je pro žáky důležitější než by se mohlo zdát. V této fázi si každý žák uvědomuje, co se vlastně naučil, k čemu dospěl a v čem se chce dále rozvíjet. Díky druhému rozhovoru jsem však zjistila, že reflexi v běžných třídách nebývá věnováno příliš mnoho času, dokonce bývá zcela opomíjena. Proto bych zdůraznila její význam.

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo zanalyzovat vyučovací metody na 1. stupni ZŠ a hledat rozdíly mezi využitím konkrétních metod. Analýza byla provedena na dvou ZŠ, jedna škola pracuje podle programu Začít spolu a druhá škola pracuje běžným způsobem. Jelikož je vyučovacích metod široká škála, má vliv zaměření školy na jejich výběr a uspořádání. Mnohdy ještě ve vyučování převládají metody, které nezapojují žáka do vyučovacího procesu. Na druhou stranu existují školy nebo třídy, kde se pedagogové snaží aktivně zapojovat žáky do výuky. Právě proto záleží na volbě vyučovacích metod.

Teoretická část pojednává krátce o historickém vývoji vyučovacích metod a zmiňuje autory, kteří se metodami zabývali. Další část se zabývá jejich dělením. Zmíněny jsou zejména metody, které byly pozorovány a analyzovány v praktické části této práce. Rozdělení metod vychází z klasického dělení. Nicméně v dnešní době vznikají z klasických metod nově pojaté metody, a proto jsem zařadila do práce i užití moderních metod, které se vyskytují hlavně v programu Začít spolu, zejména metody kritického myšlení.

Jelikož srovnávám metody na ZŠ s programem Začít spolu a v běžných třídách, připojila jsem kapitolu o tomto programu. Nastínila jsem zde jejich stěžejní znaky. V programu Začít spolu se pracuje odlišně, než na běžné základní škole. Zmínila jsem organizaci dne ve třídě pracujících podle tohoto programu. Hlavními odlišnostmi jsou ranní kruhy, centra aktivit a hodnotící kruhy. Práce v centrech aktivit je velmi zajímavá a vytváří podnětné prostředí pro žáky. Navíc mají možnost spolupracovat a komunikovat mezi sebou. V hodnotícím kruhu dokážou reflektovat svoji práci, umí říct, jak se jim práce dařila a jak se jim v kolektivu pracovalo. Velmi důležitým okamžikem je, když umí pozitivně ohodnotit i své spolužáky.

Praktická část se zabývá samotnou analýzou metod. V této části je čerpáno z pozorovacích archů, které byly pořízeny během sledování v jednotlivých třídách. Tyto náslechy byly uskutečněny celkem ve třech třídách na běžné ZŠ a ve třech třídách na ZŠ s programem Začít spolu. Do archů byl zaznamenán vždy čas, ve kterém proběhla změna činnosti a zejména pak změna metody. Údaje z pozorovacích archů byly nadále zpracovány do grafů, kde je procentuelně vyjádřen poměr zastoupení metod ve dvou vyučovacích hodinách. Pomocí těchto grafů následně vznikl společný graf pro daný ročník.

Díky těmto informacím tak vznikl přehled o tom, jak jsou metody zastoupeny a jaká je jejich variabilita v jednotlivých ročnících. Veškeré grafy jsou doplněny o slovní popis.

Jako doplňující metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Chtěla jsem jím doplnit informace, které nemusely z pozorování vyplynout, jelikož každá hodina je postavena zcela odlišným způsobem. Díky rozhovoru jsem se v některých informacích utvrdila a některé byly skutečně důležitým poznatkem, který nebyl viděn a zpracován.

Zpracování této diplomové práce pro mne bylo přínosné, neboť jsem měla možnost nahlédnout do několika tříd a uvědomit si, jak je každý pedagog jiný i přesto, že každý z nich prošel víceméně stejným vysokoškolským studiem. Díky tomu mají hodiny svůj osobitý a nezaměnitelný ráz. Bylo by rozhodně užitečné pozorovat i další výukové hodiny, ne pouze hodiny českého jazyka, protože i zde by se vyskytovaly další rozdíly (které by bylo možné dále analyzovat) v užití vyučovacích metod. Nicméně takovéto zpracování by přesahovalo možnosti diplomové práce a zcela jistě by bylo, dle mého názoru, vhodným podnětem ke zpracování rigorózní či disertační práce.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Metoda rozhovoru (Maňák, 2003, s. 71) .....	17
Obrázek 2 Metoda objevování (Maňák, 2003, s. 113) .....	34
Obrázek 3 Integrovaný model myšlení (Maňák, 2003, s. 160).....	36
Obrázek 4 Mozek (Buzan, 2007, s. 44) .....	42

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Přehled výukových metod in Maňák, Švec, 2003 .....	11
Tabulka 2 1. ZŠ Plzeň .....	53
Tabulka 3 ZŠ Dobřany .....	53



## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Metody užití v 1. ročníku ZŠ s programem Začít spolu .....	57
Graf 2 Metody užití v 1. ročníku běžné ZŠ.....	59
Graf 3 Srovnání užití metod v 1. ročníku ZŠ s programem Začít spolu a běžné ZŠ .....	60
Graf 4 Metody užití ve 3. ročníku ZŠ s programem Začít spolu .....	64
Graf 5 Metody užití ve 3. ročníku běžné ZŠ.....	66
Graf 6 Srovnání užití metod ve 3. ročníku ZŠ s programem Začít spolu a běžné ZŠ .....	66
Graf 7 Metody užití v 5. ročníku ZŠ s programem Začít spolu .....	69
Graf 8 Metody užití v 5. ročníku běžné ZŠ.....	71
Graf 9 Srovnání užití metod v 5. ročníku ZŠ s programem Začít spolu a běžné ZŠ .....	72

## SEZNAM LITERATURY

BERGER, E., HILDEGARD, F. *Učíme děti učit se*. Plzeň: Fraus, 2009,

ISBN 978-80-7238-854-7

BUZAN, T. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-200-3

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007,

ISBN 978-80-7367-273-7

HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. *Co je E U R*. *Kritické listy*, 2006, č. 22, s. 56 - 57. ISSN 1214-5823

HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. *Co je E U R. Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací*. *Kritické listy*, 2006, č. 23, s. 57 - 59. ISSN 1214-5823

HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. *Co je E U R. Podrobněji k fázi reflexe*. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 67 - 69. ISSN 1214-5823

HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2. vyd. Plzeň: Vydavatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování : Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001, ISBN 80-246-0192-3

KOTEN, T. *Škola? V pohodě! (2) : Projektové vyučování na základní škole*. Most: Hněvín, 2009, ISBN 978-80-86654-25-6

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu : metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0

MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997,

ISBN 80-210-1549-7

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1988

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.

ISBN 80-7178-127-4

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování : Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika. 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.

ISBN 80-7315-081-6

ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: vydavatelství VŠCHT. 2005. ISBN 80-7080-573-0

VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

## RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá tématem analýza vyučovacích metod. Vyučovací metody jsou srovnávány na ZŠ běžné a ZŠ s programem Začít spolu. Cílem bylo zjistit, zda mezi těmito školami existují rozdíly ve využití vyučovacích metod.

Práce se skládá z teoretické části a části praktické. V teoretické části jsou popsány jednotlivé metody, které pedagogové mohou na 1. stupni ZŠ využít. V této části je také nástin historického vývoje vyučovacích metod. Další kapitoly se již zabývají samotnými metodami a jejich popisem. V kapitole Třídění vyučovacích metod se objevují metody klasické a aktivizační. V následující kapitole jsou popsány moderní metody, které vychází ze současného pojetí vyučování, proto je do práce zařazena i kapitola o programu Začít spolu, kde jsou popsány základní principy tohoto programu.

V praktické části je analýza metod, která vznikla na základě pozorování a zaznamenání do pozorovacích archů. Pro doplnění byl použit ještě rozhovor s pedagogy.

Výsledky z pozorování jsou zpracovány do jednotlivých grafů. V každém ročníku je pak zpracovaný souhrnný graf, ve kterém jsou viditelné shody nebo rozdíly v užití metod. Grafy jsou doprovázeny slovním popisem.

**Klíčová slova:** Vyučovací metoda, program Začít spolu, běžná ZŠ

## **RESUMÉ V ANGLICKÉM JAZYCE**

The diploma work deals with the topic the analysis of teaching methods. The teaching methods are compared to the program of regular primary school and primary school with the program Step by Step. The aim of the diploma work was to find out differences in use of teaching methods.

The diploma work consists of a theoretical part and a practical part. In the theoretical section there are described individual methods that teachers can use at primary schools. This section also outlines the historical development of teaching methods. Next chapters deal with methods and their descriptions. In the chapter Classification of teaching methods there are typical methods and active methods. The following chapter there describes the modern methods based on current concepts of teaching, so the work includes a chapter about Step by Step program, which describes the basic principles of the program.

In the practical part there is an analysis of methods that was based on observation and recording of the observation sheets. There was used an interview with teachers for supplementing.

The results of the observation are presented in individual graphs. For each grade there is a summary graph, which shows visible consensus or the differences in use of methods. Charts are accompanied by verbal description.

Key words: teaching method, Step by Step program, regular Primary school

## PŘÍLOHY

### ***Příloha č. 1 – Zásady úspěšného dialogu a diskuse***

- a) Tvůj oponent není nepřítelem, nýbrž partnerem při hledání pravdy. Cílem diskuse je hledání pravdivého poznání, nikoli intelektuální soutěž.
- b) Snaž se porozumět druhému. Jestliže nepochopíš správně názor oponenta, nemůžeš jeho tvrzení ani vyvracet, ani uznávat.
- c) Tvrzení bez věčných důkazů nevydávej za argument. V takovém případě jde jen tvůj názor a partner mu nemusí přiznat váhu argumentu.
- d) Neutíkej od tématu. Nevyhýbej se nepříjemným otázkám nebo argumentům tím, že zavedeš diskusi jiným směrem.
- e) Nesnaž se mít za každou cenu poslední slovo. Množství slov nenahradí chybějící argument. Umlčení oponenta neznamena vyvrácení jeho argumentů ani popření jeho myšlenek.
- f) Nesnižuj osobní důstojnost oponenta. Kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo účastnit se dialogu.
- g) Nezapomínej, že diskuse a dialog vyžaduje disciplínu. Nakonec rozumem, ne emocemi formulujeme svá tvrzení a úsudky. Kdo není schopen ovládnout své city a vášně a srozumitelně a klidně vyjádřit svůj názor, nemůže vést smysluplný rozhovor s druhými.
- h) Nezaměňuj dialog s monologem. Všichni mají stejné právo se vyjádřit. Neodbíhej k podružným věcem. Ohleduplnost vůči ostatním se projevuje tím, že dokážeš šetřit časem.

(Maňák, 2003, str. 112)

## **Příloha č. 2 – Varianty diskuse**

- a) *Diskuse během přednášky* (vysvětlování) nebo po přednášce se obvykle soustřeďuje na některý dílčí problém osvětlený v přednášce. Může se také realizovat nejdříve v malých skupinách a potom v plénu.
- b) *Diskuse na základě tezí* rozvíjí závěry, do nichž učitel zformuloval hlavní body vysvětlovaného učiva.
- c) *Diskuse na základě referátu*, na nějž naváže koreferát (nebo koreferáty). Následuje diskuse všech přítomných.
- d) *Řetězová diskuse* – má většinou cvičný charakter. Jako první diskutující začíná učitel, na něhož naváže další účastník, na něho další diskutující atd., přičemž každý následující diskutér před svým vystoupením stručně zopakuje hlavní myšlenky svého předchůdce a na ně naváže svůj příspěvek.
- e) *Diskuse u stolu* vznikne v neformální skupině, kterou tvoří obvykle pět nebo méně účastníků, kteří konverzují mezi sebou, ale také mohou diskutovat s dalšími přítomnými posluchači.
- f) *Symposium* představuje částečně formální skupinu, v níž účastníci ve svých vystoupeních prezentují odlišné názory. Následují otázky z pléna, na něž příslušní autoři odpovídají.
- g) *Diskuse v malých skupinách* (pracovní skupiny, diskusní skupiny názorové skupiny, zájmové skupiny aj.) umožňují diferenciaci účastníků, podporují efektivní učení, navozují sociální vztahy a postoje. Jsou úspěšné při rychlé výměně poznatků a zkušeností, rozvíjejí tvořivost a podporují spolupráci.
- h) *Debata* je označována jako zcela formální diskuse sestávající ze střetu dvou táborů diskutujících.
- i) *Panelová diskuse* vzniká ve zcela neformální skupině, v níž 4 – 6 účastníků tvoří předsednictvo (panel) celého pléna. Nejdříve k tématu hovoří různí odborníci z předsednictva, potom následuje diskuse mezi členy předsednictva, do níž se postupně zapojují účastníci celého shromáždění. Panelová diskuse se často uplatňuje na kongresech a seminářích vědeckých pracovníků.

(Maňák, 2003, s. 111)

### **Příloha č. 3 – Kladení otázek**

1. **Otázky vyžadující doslovnou odpověď**, např. je-li žádoucí přesná formulace, při definicích, při uvádění matematických výrazů apod.
2. **Otázky převodové, transformační** – je-li třeba převést získané informace do jiné podoby, např. při popisu obrazů, interpretaci schémat, vysvětlování televizních záběrů aj.
3. **Otázky na porozumění, interpretační**, při nichž se žáci soustřeďují na vztahy, souvislosti, hledají návaznosti mezi myšlenkami, typická je otázka začínající zájmemem proč atd.
4. **Otázky aplikační, zobecňující** – vedou žáky k řešení problémů, k odhalování nejasností a jejich odstraňování, k uplatnění osvojených poznatků aj.
5. **Otázky analytické** – vedou k analýze jevů, pátrají po vysvětlení, hledají hlubší vysvětlení apod.
6. **Otázky syntetické** – vyžadují vlastní postoje, umožňují hledat alternativní řešení, vybízejí k výkladu jevů, podněcují žáky k řešení úkolu tvořivým způsobem aj.
7. **Otázky evaluační, hodnotící** – vyžadují zaujetí osobního stanoviska, formulování vlastního přesvědčení, žáci se vedou k vyjádření postoje, důležité je učit kritičnosti k poskytovaným informacím (odolnost vůči manipulaci) aj.

Maňák, 2003, s. 161)



#### ***Příloha č. 4 – Pravidla brainstormingu***

- „Nekritizuj!
- Čím více nápadů, tím lépe! Kvantita namísto kvality.
- Doplnuj a rozvíjej předchozí nápady!
- Čím neotřelejší nápad, tím lépe!“

(Berger, 2009, str. 22)

**Příloha č. 5 – Ukázka pozorovacích archů jedné vyučovací hodiny a celého dne**

13. 12. 2011

1.C

ČAS	POPIS	METODY
7:45	Představení se žákům a proč jsem ve třídě Zapaření adventní svíčky kolikateho je, jaký den a měsíc – pověsit na zeď kartičky Počasí venku	Diskuze 20min
8:05	Práce u stolku Bingo - zaškrtnout 4 písmena Vyskrtávat podle dikta tu	Didakt. hra 3min Opakování 2min
8:10	Diktát - napsat do sešitu pět písmen	Produkční met. 8min
8:18	Slabikář - Seznámení s novým textem, písmeno „o“, poslech textu s počítačem, žáci ukazují text prstem	Vytváření dovednosti 4min
8:22	Písanka - přeřikování tiskacích písmen na psací (slabiky) Mezitím řádek ote nově text správně, střídají se	Produkční metoda 5min Vytváření dovednosti
8:32	Zadání domácího úkolu	3min

1.3.2012

3.A


ČAS	POPIS	METODY
8:00	Ranní kruh - Čemě včera potěšilo? - Pozdravit kamaráda po pravé ruce	Dozhovor 15min
8:15	Ranní dopis - Datum - Čím je zvláštní? - kolo má v březnu narozeniny? - Basně - Hádají název básně - Březen od Zd. Kriebela - Rozbor básně - o čem autor píše, doprovodná otázky - společně čtení básně	Diskuze 5min Řešení problémů 2min Práce s textem 8min
8:30	Hra - Zopakování vyjmen. slov po S - Na koberec rozložena slova - jedno zmizí (pani uě. odebere), bez řeči ho jasně napsat do sešitu, pak ho vysloví všichni najednou - Co slova spojují? (Psána v sešitu) - Dopsat do sešitu i ostatní slova	Didakt. hra 5min Opakování 5min Diskuze 3min Řešení problémů 2min
8:45	Píseň - Vyjmenovaná slova po S	Didakt. hra 5min
8:50	Učebnice - v kruhu příprava na diktát - čtení na co si dát pozor - ještě se čte každý pro sebe	Práce s textem 5min
8:55	Sešit - psaní diktátu - kontrola - nejedliče čte pí uě. pak hromadně, nakonec opět pí uě.	Produční metoda 15min
9:10	Hra - Na čísla - vytleskávání a vyvolávání čísel	Didakt. hra 5min
9:15	Počítání matem. řetězců, zavřít oči a ukázat počet na prstech	Opak. a procvič. 5min
9:20	Navázání na věrejší slovní úlohy - vysvětlení, co je 1 kg = 1000 g Potěžkáři zaváží Rozdání sešitů - upozornění na úpravu písma	Vysvětlování 3min Manipulování 2min














ČAS	POPIS	METODY
9:25	Nadiktování příkladů - stihnout alespoň 4 příklady ze 6 - společná kontrola	Produktivní metoda 5 min
10:00	Centra aktivit C. atelier - lidské nálady C. troj. psaní - glob. já a ti druhí - C. matematiky - výroba lidské kostry C. objevů - třídní pojmy C. čtení - čtení textu, odpovědi na otázky C. jazyk. her - pracovní list	Vžití mnoha metod
11:00	Hodnotící kruh - hodnocení práce z jednotlivých center - zpětná vazba od spolužáků a př. učitelky - doporučení pro ostatní skupiny	Hodnocení Reflexe

Příloha č. 6 – Ranní dopis

Ahoj kamarádi! (25. dubna)  
Příroda <sup>jsou</sup> je živočichové, rostliny,  
vzduch, přírodniny, vítr, řeky, duha.  
Lidé <sup>půda, plodiny, lidé</sup> přírodu ničí, obdivují,  
chrání, pečují, poznávají, pěstují,  
Poznáváním přírody se <sup>vyukčívají,</sup>  
stává věda: EKOLOGIE.  
Připomíná nám, že \_\_\_\_\_  
musíme přírodu CHRÁNIT.  
Lidé usilují o zachráně  
stromů, <sup>ii</sup> zvířat, rostlin...  
Jak můžete pomoci vy?

**Příloha č. 7 – Hodnotící arch**




Toulky přírodou I.  Od 12.4. do 25.4. Jméno: \_\_\_\_\_

	Úkoly	SEBEHODNOCENÍ	Doporučení
M	Obrázek-destička a gumičky	Udělali jsme: ŽRALOKA.	 2/3
	PL Orientace ve čtvercové síti, sčítání a odčítání	Šlo mi to dobře.	
OBJEVY	T Práce s encyklopedií, učebnicí	Četla jsem o Libi  2/3	
	Zápis do tabulky	Mám i kousek druhé strany.	
ČTENÍ	Tiché čtení 30 min.	Četla jsem knihu: V reziátí reverze.	
	Záznam o četbě	Mám i obrázek. <small>TOZOR NA SLOVO VĚBOUVĚ.</small>	
JAZYK. HRY	T Práce s básní	Chybí nám jedna zvíře. <small>Nevidí!</small>	
	Výběr a záznam informací	Pišu o dallový červopohlavím.  2/3	
PSANÍ	Tvořivé psaní	Mám téma: Zoo  2/3 <small>Liby za skautou, psaní a děláním kámenčinou.</small>	
ATELIÉR	Modelování	Modeluju králíčka. <small>Pozichu až to nikdo neslyší.</small> 	
<p><b>Hodnocení práce v tématu:</b></p> <p>UP Modelování zvířete  ČJ Týmová práce s básní  ČJ Tvořivé psaní  M Početní operace - PL </p> <p>ČJ Záznam o četbě  ČJ Dělení živočichů - zápis </p> <p>Podpis rodičů:  Datum: 24.4.2012</p>			

Co jsem se nového naučil/a?

Naučila jsem se modelovat králíčka  
třídil zvířata jako obralorce a  
neobralorce. Podrobně obralorce jako:  
ryby, sarce, plavci, dvojživelníci a plavci.  
Naučila jsem se ještě vyjadřovat proč  
jsou za ZOO, Povedlo se nám v  
gumiček na dotek desičkách udělat ŽRALOKA.

Jak mě téma zaujalo?

Proč?  
Naučila jsem se  
hodně nových  
věcí a vím jak  
přírodě pomoci.

Co bych ještě potřeboval/a? Co oceňuji, doporučuji? Na čem budu dále pracovat?

Místo pro rodiče ...

Příloha č. 8 – Ranní dopis

ROSTLINY (život rostlin)		
VÍM	CHCI VĚDĚT	DOŽIVĚDĚL JSEM SE
<p>Druhy rostlin  Dýchají <math>O_2</math>  <i>Jedovaté rostliny</i>  Nepohybují se  Léčivé R.  Mají kořeny  Chráněné R.  Rozmnožování - semena  Mohou být potraviny  Potřebují půdu a vodu  Okrasné R.  <i>Některé potřebují teplo.</i></p>	<p><i>Kolik je jedovatých R.</i>  Cítí jako lidé?  Odkud jsou semena  Čím se živí masožr. R.?  Pijí džus?  <i>Vznik rostlin?</i>  Které přežijí zimu?  Proč jsou rostliny?  <i>Jiná planeta - rostliny?</i>  Užití květin  <i>Nejvíce R. - světa dít?</i>  Název rostlin?  Vlastnosti?</p>	

### ***Příloha č. 9 – Návrh otázek polostrukturovaného rozhovoru***

- 1) Třífázový model učení evokace - uvědomění - reflexe má simulovat přirozený proces učení. Používáte tento model ve výuce? Uvedte prosím příklady jeho užití?
- 2) Jaký konkrétní přínos má model E – U – R pro rozvoj vědomostí a dovedností Vašich žáků?
- 3) Které metody vnímáte jako nejefektivnější pro:
  - a) rozvoj a upevnění znalostí
  - b) upevnění dovedností
  - c) rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí (schopností)?
- 4) Kterým vyučovacím metodám dáváte největší časový prostor?
- 5) Která z těchto metod je nejnáročnější na Vaši přípravu? Kolik času této přípravě věnujete?
- 6) Co potřebuje učitel k jejímu zvládnutí?
- 7) Které z vyučovacích metod a činností žáky nejvíce baví? Jaký přínos pro ně mají?
- 8) Které metody využíváte pro motivaci žáků? Jsou činnosti, které žáci smejí dělat „za odměnu“?
- 9) Kterou metodu používáte nejraději?
- 10) V čem byste se chtěla dále rozvíjet?



## **Příloha č. 10 - Záznam rozhovoru z 1. ZŠ s programem Začít spolu**

### **1) Třífázový model učení evokace - uvědomění - reflexe má simulovat přirozený proces učení. Používáte tento model ve výuce? Uvedte prosím příklady jeho užití?**

Určitě, protože učím podle integrované tematické výuky, takže vždy téma prochází těmito třemi fázemi, od vstupu do tématu až po uzavření tématu. Takže třífázový model se objevuje vždycky v tom tematickém vyučování, ale objevuje se i zpravidla kdykoli se děti učí něco nového. Vždycky vycházím od toho, co děti znají, protože pro mě jako učitelku to je důležité, nastavit věci tak, kde se děti nacházejí, co znají. Třífázový model učení vidím jakoby nejdůležitější a používám ho vlastně zpravidla často. Jako příklad uvedu téma Stromy, kdy vlastně na začátku v tom tématu hledáme, co děti o tématu Stromy vědí a pak vlastně zkoumáme, objevujeme, děláme pokusy, co všechno se dá o stromech získat a na závěr děti reflektují činnosti třeba v sebehodnotících arších nebo v hodnotících kruzích.

### **2) Jaký konkrétní přínos má model E – U – R pro rozvoj vědomostí a dovedností Vašich žáků?**

Já si myslím, že je důležitý vlastně ten přístup k učení dětí, že si vlastně děti vždycky uvědomí, že už toho spoustu vědí. Takže taková ta obava z učení, obava z toho, že něco nezvládnou, u těch dětí padá, takže se pouští do všeho nového velmi s chutí a elánem. Taková ta vnitřní motivace je určitě u těch dětí nastartována a díky tomu děti velmi rychle získávají další nové poznatky. Jakoby tím, že se nabaluje na jádro toho, co už vím, pak velmi rychle zapadají nové informace a i to vzájemné učení funguje velmi účinně, když si tam ty věci ve skupinách hodně získávají, vysvětlují. Je zde mnohem daleko větší zodpovědnost na těch dětech, zodpovědnost za to učení, protože já kladu na ně tu zodpovědnost, co už vlastně víte, takže se stávají takovými odborníky a já se stávám vlastně tím, kdo přijímá od nich ty nové informace. Není to tak, že bych já byla ta nejchytřejší, ale děti jsou partnery rovnocennými v těchto získávaných vědomostech a dovednostech.

### **3) Které metody vnímáte jako nejefektivnější pro:**

#### **a) rozvoj a upevnění znalostí**

Pokud se děti něco učí, tak je celá škála forem a metod práce a vždycky je důležité si uvědomit, co má být cílem, co se děti mají naučit a podle toho vybírám metody. Takže můžu jít tedy od té frontální výuky po tu projektovou, projektový způsob vyučování. Tady si myslím, že upřednostňuji učení ve dvojicích, učení ve skupinách, kdy si děti mohou získané vědomosti předávat, jsou mými podpůrci při získávání znalostí.

#### **b) upevnění dovedností**

Určitě to budou všechny týmové činnosti, všechny metody a formy závislé na práci v týmech, na práci ve skupinách. Nemusí tomu být vždycky tak, tu dovednost může získat žák i individuálně, ale zase záleží na obsahu, co se dítě učí, na cíli učitele, co chce získat.

#### **c) rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí (schopností)?**

To se ještě posouváme dál. Hodně budu využívat a využívám týmovou práci, využívám i formu projektového vyučování s dětmi v určitých fázích školního roku. Takže každá činnost, kdy dítě není osamocené, kdy má možnost komunikovat s ostatními, při jakékoli aktivitě, ať je to metoda kritického myšlení nebo kooperativní výuka, rozvíjí tyto kompetence.

#### **4) Kterým vyučovacím metodám dáváte největší časový prostor?**

Protože program Začít spolu je vlastně postaven na práci ve skupinách, na práci v centrech aktivit, tak bych řekla, že nejvíce prostoru mají metody při společném učení, takže metody kooperativní, metody týmové práce a spolupráce. Myslím si, že tyhle věci mají nejvíce prostoru.

#### **5) Která z těchto metod je nejnáročnější na Vaši přípravu? Kolik času této přípravě věnujete?**

Já si myslím, že důležité je vždycky vycházet z potřeb dětí a myslím si, že nejvíce času mi zabere promyslet souvislosti s tím, jaké děti ve třídě jsou, jaké mají své potřeby a styl učení. To si myslím, že zabere nejvíce času, pokud už potom ty metody učitel zvládá dobře, tak si myslím, že tolik času nezaberou. V průběhu

učení je důležité obracet se na děti, dostávat zpětnou vazbu od dětí, co se vlastně dělo, co jim bylo příjemné/nepříjemné, kdy se cítily spokojené, co se díky metodě, aktivitě naučily. Učitel se hodně v těchto metodách jakoby zdokonaluje.

***Takže dáváte zpětnou vazbu hned po určitých činnostech nebo až na úplném konci?***

Zpětná vazba by měla být hned po každé činnosti, zpravidla by měla být po týmové práci. To už jsou zpětné vazby časově náročnější, jsou to hodnotící kruhy nebo různé záznamy sebehodnocení. Takže tam už je ten čas náročnější, ale krátká zpětná vazba by měla prolínat celé vyučování, protože to si děti uvědomí ten proces učení, co jsme dělali, proč jsme to dělali, co jsme se naučili, co budeme dělat příště jinak. Tohle by mělo prolínat celým dnem žáka.

***6) Co potřebuje učitel k jejímu zvládnutí?***

Určitě by to měly být teoretické znalosti. Potom je hodně užitečné, když si učitel sám na nějakém semináři tu aktivitu vyzkouší a zjistí, jaké jsou jejich přednosti a jaké jsou jejich úskalí. Pak nezbyvá nic jiného, než tyhle aktivity vlastně začít s dětmi využívat a děti jsou těmi nejdůležitějšími, aby daly učiteli zpětnou vazbu. Nebát se tyhle věci vnímat a brát je od žáků. To si myslím, že je v učení se nových metod to nejdůležitější.

***7) Které z vyučovacích metod a činností žáky nejvíce baví? Jaký přínos pro ně mají?***

První, co by se chtělo říct, jsou všechny herní aktivity, ale myslím si, že tomu tak není, že záleží, jak je ve třídě nastavený proces učení. Pokud u dětí pracujeme s vnitřní motivací, nepotřebuji žádné jakoby herní činnosti. Ale každá činnost, kterou dětem nabídneme, bývá zpravidla dětmi dobře přijímána tím, že děti proces učení vnímají od začátku, přes uvědomění, takže asi není problém. Ale samozřejmě, že děti milují hry, i hry dramatické. Nejsou to hry soutěživé, tam pozor, vždycky by ta hra měla být zaměřena na to, co se děti učí, jak si to učivo procvičují. Nikdy by neměla být postavena soutěživě. Dramatická výchova je také velmi velkým přínosem, kdy se děti učí postoje, kdy v dětech budujeme hodnoty,

o kterých by se také vlastně mělo hovořit. Tak asi bych neřekla, že to je jednoznačné. Ale patří sem určitě pokusy, které děti milují, různé hry nebo práce s manipulativy. A zase jsou tu i věci, které se můžou odehrávat mimo školu, můžou to být i aktivity nebo besedy s různými odborníky. To je věc, která je dětmi určitě dobře přijímána. Ale vždycky si myslím, že hodně záleží na potřebách těch dětí, aby se děti ocitaly v podnětném prostředí, ne jenom to, co mají kolem sebe. Myslím si, že nejdůležitější je, když děti pracují ve skupinách, ve dvojicích. To znamená i to, jak zorganizují tu metodu. To je také jedna z věcí, která je dětmi hodně dobře přijímána, zpravidla práce ve skupině je dětmi přijímána velmi pozitivně.

***A myslíte si, že to pozitivum je v tom, že se děti mohou vzájemně podporovat, že tam vznikají určité vazby mezi nimi?***

Určitě tam nejen dochází k tomu sdílenému učení, ale i vzájemnému učení, kdy si děti ty věci podstatě mohou vysvětlit. Samozřejmě podpora toho kamaráda je hodně důležitá, na druhé straně nesou děti zodpovědnost za týmovou práci, není to jen, že přijímám podporu. Na druhou stranu jsou děti, které dokážou hodně věcí nést zodpovědně, předat dětem, spolužákům informace. Určitě i ta organizace je důležitá.

***8) Které metody využíváte pro motivaci žáků? Jsou činnosti, které žáci smejí dělat „za odměnu“?***

U mě ve třídě činnosti za odměnu nejsou a nevyužívám je. Pokud se pracuje s vnitřní motivací, pracujeme v tématech, tak vlastně je už samotný vstup do tématu vnitřní motivací. Myslím si, že když si děti plánují proces učení, i to je pro ně vlastně motivace, kdy mohou samy být účastníky toho, když se dávají dohromady kritéria určitých činností. Tak to je také jedna z věcí a pak si myslím, že vnější motivace učiteli, ne že by ji nevyužíval, ale dá mnohem víc práce na vymýšlení. Může to být všechno, co děti zaujme, co děti překvapí, co děti nějakým způsobem vtáhne, děti velmi rády objevují věci v krabici s překvapením, věci, různé hry, kimovky, kdy zjišťují, co se ztratilo,... Těch metod je celá škála, ale

může to být také báseň i text, který mohu dětem nabídnout. Nemohla bych říct, že je to jedna z věcí. Je toho pravdu hodně.

### **9) Kterou metodu používáte nejraději?**

Tak to bych asi nemohla říct, kterou nejraději. Je pravdou, že teď často sahám po metodách kritického myšlení, které se mi hodně osvědčily, zejména v tom třífázovém modelu učení. Takže asi tyhle metody. Jsou to metody, které vlastně podporují kooperaci ve třídě, takže všechny metody kooperativního vyučování, ale myslím si, že čím je škála metod bohatší nebo ty metody, které se ve třídě využívají, tak tím je to užitečnější, protože záleží samozřejmě zase na potřebách dětí, na tom, co se budu učit, jaký mám cíl, jaký mám obsah, záleží na tom, jaké mají děti potřeby, jaké děti jsou individuality, jaké mají styly učení. Tzn., že tohle všechno může ovlivnit můj výběr těchto metod. Neřekla bych, že je to jednoznačné. Vždy by tam měly být všechny aspekty, abych si tu metodu vybrala co nejefektivněji k tomu, co vlastně učitel zamýšlí s dětmi. Určitě ta bohatost je velmi žádoucí.

### **Mohla byste uvést nějakou konkrétní metodu z kritického myšlení?**

Jedna z mých oblíbených metod je metoda volného psaní nebo metoda kostky, kterou i často využívám při vstupu do tématu nebo na jeho ukončení. Jsou to různé metody při práci s textem, takže metoda INSERT, kdy mohu pracovat s naučným textem. Jsou to metody, které se dají už využívat od 1. třídy a dál, až vlastně podle toho, jak si děti vedeme. Dále metoda pětílístek, říkám všechny metody, kde je základem volné psaní. Jsou z mých jakoby nejoblíbenějších, ale vždycky záleží, jak tu metodu dětem nabídneme, kdy a za jakým účelem.

### **10) V čem byste se chtěla dále rozvíjet?**

V poslední době jsem se zúčastnila seminářů, které se týkaly stylů učení, typologie a druhů inteligence, naposledy jsem absolvovala seminář o emoční inteligenci, takže tahle oblast mě hodně zajímá a uvědomuji si, jak to může zkvalitnit přípravu i v souvislosti s tím, jakou metodu zvolím. Každý žák se učí jinak, každému žákovi bych měla nabídnout jinou podporu, jiné možnosti, takže určitě tohle je jednou

z věcí, kterou si myslím, že by každý učitel měl možnost třeba ve své práci uplatňovat a myslím si, že by byla hodně užitečná.

***Takže nabízíte činnosti, kdy se může žák lépe poznávat?***

Samozřejmě se bude dítě při těchto činnostech samo poznávat. Ale spíš to záleží na tom, že ho vedu na té jeho cestě učení, že je dítě zodpovědné za svůj proces učení a že já ho mohu podpořit tak, jak to potřebuje. Dítě, které má potřebu se při učení více pohybovat, bych ho měla respektovat a musím mu to umožnit. Měla bych myslet na všechny děti a na jejich individuální potřeby.

***Děkuji moc za rozhovor.***

## ***Příloha č. 11 – Záznam rozhovoru s učitelkou běžné třídy ZŠ Dobřany***

### ***1) Třífázový model učení evokace - uvědomění - reflexe má simulovat přirozený proces učení. Používáte tento model ve výuce? Uveďte prosím příklady jeho užití?***

Používám ho, ale bohužel ho ne tak často, tak jak bych chtěla. Jako příklad bych uvedla knihu od Daisy Mrázkové *Můj medvěd Flora*. Ráda pracuji s obrázky. Většinou máme ofoceně listy a tvoříme s nimi příběh. Je dobré, když si děti uvědomí, že obrázky můžu dát různým způsobem a ten příběh je pokaždé jiný. Úplně na začátku jsem jim dala pár obrázků a měly přijít na to, o čem bude kniha, kterou jsem si připravila. Nabízí se více variant a touhle evokací se dostaly do toho příběhu. Děti popisovaly, jak tomu medvídkovi je. Vžívaly se do toho, jak by jim bylo, kdyby byly ztraceny, nebo v lese nechány. Mluvily o tělesných a citových pocitech. Pak jsme četly průběh knížky postupně a s medvídkem dělaly přesně to, co se s ním dělo v knize. Měly za úkol rozdělit, jak bylo medvídkovi u lidí nebo když byl sám u stromu. To už bych řekla, že je ta fáze uvědomění, kdy dokázaly rozlišit, jak se medvědovi posouvají emoce. Akorát si teď nejsem úplně jistá, jaká byla přesná reflexe. Abych pravdu řekla, tak u tohoto modelu E – U – R mám pocit, že často něco vymyslím a dává mi potom práci, co bude z toho ta evokace, co to uvědomění, jestli tam mám vůbec tu reflexi, protože teď dochází na slova těch lidí, kteří nás učili, že když se učitel snaží připravit tu hodinu co neefektivněji, tak se hodně často zapomíná na část reflexe. Většina tvrdí, když to bylo probráno, tak už je to dobré. Ale ona je fakt důležitá. I já mám kolikrát pocit, byť jsem s tím už seznámená, že nevím, co má být reflexe. Někdy je pro mě těžké si to uvědomit.

### ***2) Jaký konkrétní přínos má model E – U – R pro rozvoj vědomostí a dovedností Vašich žáků?***

Já bych řekla, že je v tom nějaká časová a významová souvislost. Ty děti dostanou informaci, kterou mají v kontextu. Není to jakoby jedna rozsvícená domácnost, ta jedna informace, ale celá ulice, která na sebe navazuje těmi pouličními lampami. Prostě do sebe ty informace zapadají, ještě jsou spojeny nějakým zážitkem, takže mají větší šanci si to zapamatovat, než informaci jenom dostat.

Buď si ji prožijí, nebo si to můžou pamatovat díky společné práci ve skupině, také si malují. Ale řekla bych, že takto to má větší smysl, než když informaci opravdu jen přijmou. Tam není moc zaručeno, že si to budou pamatovat

### **3) Které metody vnímáte jako nejefektivnější pro:**

#### **a) rozvoj a upevnění znalostí**

Individuální práci nebo práci ve dvojicích.

#### **b) upevnění dovedností**

Takové metody, které budou tu dovednost posilovat, opakovat. Děti dejme tomu na začátku neví nic, pak přijmou informaci, ze které se stane v lepším případě znalost a to ještě neznamená, že ji umí využívat. Tak v tu chvíli by měly přijít metody, které je upevní a z té znalosti se stane dovednost. Takže ji umí použít. Také by to měly být aktivity, které jim umožní tu znalost, dovednost prohlubovat.

#### **Nějaký příklad?**

Mně se tedy vyplácí ve skupinových pracích, protože víc hlav víc ví. Někakým způsobem můžou fungovat ty děti, protože se učí od sebe navzájem. Někdy mi to přijde účinnější, než když dostanou informaci ode mě. To prostředí, pokud je bezpečné, tak je vede k tomu, že by tu danou dovednost mohly posílit mnohem výš. Ať už to jsou komunikační dovednosti nebo i čistě ty znalostní záležitosti, jako ty školní.

#### **c) rozvoj a upevnění sociálních a komunikačních kompetencí?**

V samostatné práci se jim asi moc komunikační kompetence nerozvíjí, takže dělám takové aktivity, aby děti mluvily spolu, aby práce prezentovaly. Prezentuje většinou jeden žák, což je z úsporných důvodů. Ale děti jsou schopny zhodnotit práci. Tady bych možná vytkla, že mluvíme o tom ne pouze, jak se jim práce vydařila, ale jestli se jim také pracovalo dobře ve skupině, jestli se cítili bezpečně, jestli zvládly všechna kritéria, která byla zadaná a některé z nich jsou už schopny informovat o osobnostních nepokojích, které tam třeba byly, např. je ve skupině někdo, s kým si nerozumím, ale to by nemělo být na překážku té práce. Na druhou stranu jsou schopny říct: „Nám to nešlo, protože „Filípek“ si nedal říct, něco...“



#### **4) Kterým vyučovacím metodám dáváte největší časový prostor?**

Moc si nehrajeme, skoro vůbec. Asi nejvíce používám skupinovou práci, ale to je spíš forma než metoda.

#### ***Takže nějaké diskuse ve skupině?***

Ne, většinou mají zaznamenat nějakou okolnost. Začínaly jsme kreslením, teď už prokládají kreslení psaním, protože píší. Pracují hodně individuálně, protože máme mnoho pomůcek, takže si mohou vybrat pomůcku, která má rozvíjet danou dovednost z matematiky nebo jazyka. Měly jsme čtenářské listy, jejichž cílem bylo udělat z nich za rok portfolio, kde pracovaly tak, jak jsem potřebovala právě s metodami kritického myšlení, např. to byla metoda porozumění textu, předvídání. Největší časový prostor dávám asi metodám vycházejícím z kritického myšlení. Zkoušely jsme skládkové učení, experty.

#### **5) Která z těchto metod je nejnáročnější na Vaši přípravu? Kolik času této přípravě věnujete?**

Na začátku mi to zabíralo hodně času, teď už je to lepší. Myslím si, že mi srovnatelně vychází příprava na stejně dlouhý čas jako praxe. Někdy je to i v nepoměru a není to pro mě efektivní, když mám více práce s přípravou, než je práce samotná. Ještě nyní mám místy špatný odhad, že připravím práci a říkám si, že je to „na pohodičku“ a děti jsou nakonec celé vyčerpané, takže jsem na ně někdy náročnější. Nejvíce práce mi zabralo čtení samotné, občas nějaká hodina prvouky, kde jsme pracovaly ve skupinách. Započítávám tam i přípravu pracovních listů a okopírování knížek, se kterými pracuji.

#### ***Takže si myslíte, že s přibývajícím praxí člověk umí pracovat s časem?***

Někdy mám pocit, že ano, je to fajn, ale pak dostanu takovou tu „tafku“, která mě dostane zpátky na zem, abych se trošku přestala přeceňovat. Někdy to fakt neodhadnu, pak máme tu práci rozdělenou třeba na dva dny a obvykle mi to vychází, že si do toho připravím třeba pracovky nebo výtvarku a to už máme na druhý den, protože to prostě nezvládneme nebo nechci to hnát, aby si děti nedožily ten příběh, který jsme prostě rozpracovaly.

**6) Co potřebuje učitel k jejímu zvládnutí?**

Musí vědět, co očekávat, co chce dětem předat, sám si musí sjednotit kritéria, co potřebuje pro práci, co je cílem. Ne vždy je dobré použít metodu, když cíl je nejasný. Potřebuje čas na přípravu a také chuť na to, aby vše dal dohromady.

**7) Které z vyučovacích metod a činností žáky nejvíce baví? Jaký přínos pro ně mají?**

Nejvíce je bavilo dělat činnosti mimo školu, jakmile jsme si mohly vybrat mezi čítankou nebo knihou na čtení, tak téměř všechny sáhly po knížce na čtení. Měla jsem pocit, že pokud jsem jim něco nabídla, co se netýkalo přímo učebnic, už i v té 1. třídě, to přijímaly s povděkem, i přesto že to pro ně znamená obrovský kus práce, ale ony to v tu chvíli prostě nevidí. Dělal jsme knížky o vesmíru. Děti každý den četly, psaly, ale když bych jim dala tohle jen tak mimo, tak by je to nebavilo. Ale tady si to píšou do své knihy, takže ta práce má najednou úplně jiný rozměr. Samozřejmě že by radši dělaly toto, než se učily, ale ony nevidí, že je to stejné, jako kdyby se učily. Jakmile jsem dělala v projektech, tak je to bavilo mnohem víc. Leckteré věci jsem připravovala i mimo projekt, aby to bylo pro ně příjemnější, takže jakmile jsme četly v knize o ptácích nebo jsme měly ve třídě motýly, bylo vyhráno. Nemají pocit toho, že musí něco dělat.

**8) Které metody využíváte pro motivaci žáků? Jsou činnosti, které žáci smejí dělat „za odměnu“?**

A bych řekla pravdu, tak ty děti jsou tak malé, že mi přijde, že bych je dokázala, teď to řeknu ne úplně korektně „utáhnout na vařené nudli“, stačí být milý. Ale bych mluvila o metodách, které by je motivovaly, spíš jsem si říkala, že jsem jim mnohé věci dělala nadstandardně, myslím si, že bych to zvládla i bez nich, prostě jim to šlo, jsou maličké, natěšené. Myslím si, že pokud je věc pro ně nová, zvláštní, tak je motivací sama o sobě. Mám zkušenost, že to nejde ale dělat pořád, protože tu laťku pak neposunu jinam, musí se to střídat s tím méně záživným, také proto, aby byly schopny docenit, že teď je to hezké. A nemyslím si, že bych měla nějaké metody, které smí dělat za odměnu. Ani nevím, co by byla pro ně odměna.

Ony tedy mají rády, když si chvilku vezmou hru nebo si mohou kreslit. Ale nevím o ničem.

***Ještě bych se chtěla zeptat, jak je to s vnitřní motivací?***

To je tak do 4. třídy. Většina dětí je nastavena na to, že chce nové informace. Jiná věc je ta, že škola není zrovna přátelsky nastavena (musí se v ní něco dělat), takže jsou rády, když něco dělat nemusí. Ale ta touha po poznání v nich je, ale myslím si, že její konec přichází s nástupem puberty. Ještě se prostě najdou děti, které chtějí poznávat, ale už je to o kalkulaci. I tyhle děti si už umí spočítat, že je to kvůli tomu, aby se maminka nezlobila. Ale v tomto věku jsou jako „houby“, které dokážou vsáknout mnoho informací. Myslím si, že je hrozná škoda hatit jejich postavení, tím, co po nich vzdělávací program vyžaduje, prostě by se to asi mělo otočit tak, aby dělaly práci, která je baví a ne čekat do 4. ročníku, že se budou učit o pravěku. Ne, teď je ta doba, kdy to chtějí vědět.

***9) Kterou metodu používáte nejraději?***

To fakt nevím. Já totiž úplně přesně nevím. Mám ráda, když jsou věci v souvislostech. Snažím se věci pospojovat, dělá mi dobře učit v projektech, příprava na ně je náročnější, už jenom si rozmyslet ten výstup, který není úplně jednoduchý. Vždy si uvědomovat, co děti zajímá, ale není jednoduché to zapojit do prostředí školy. Vesmír jsme také dělaly bokem, protože v ŠVP vlastně není. Jsem ráda, když to plyne a děti mají pocit, že nejsou do ničeho tlačeny.

***10) V čem byste se chtěla dále rozvíjet?***

Líbila by se mi muzika, výtvarka, aby to nebylo jen „připravte si nůžky, budeme stříhat“. Je mi dobře v kritickém myšlení, kde bych chtěla posunout dál. Já osobně mám výrazný problém spojovat si připravenou látku, abych o ní mohla mluvit teoreticky, abych mohla říct: „Teď používám metody...“ Neumím mluvit o teoretických věcech. Mám blíže k tomu praktickému.

***Děkuji paní učitelce za rozhovor.***