



Diplomová práce

Alternativní metody výuky na 1. stupni ZŠ

Studijní program:

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Autor práce:

Karolína Toulová

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2024



Zadání diplomové práce

Alternativní metody výuky na 1. stupni ZŠ

Jméno a příjmení:

Karolína Toulová

Osobní číslo:

P19000474

Studijní program:

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Zadávací katedra:

Katedra pedagogiky a psychologie

Akademický rok:

2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cílem mé diplomové práce je aplikovat inovativní metody do výuky na 1. stupni ZŠ.

Požadavky: rešerše literatury, pravidelné konzultace s vedoucím diplomové práce, tvorba vlastních příprav na vyučovací hodiny.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

čeština

Seznam odborné literatury:

ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, ed. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

4. listopadu 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2024

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. RNDr. Jana Příhonská, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 1. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Alternativní metody výuky na 1. stupni ZŠ

Abstrakt

Diplomová práce se hlouběji zabývá problematikou alternativních výukových metod uplatňovaných na prvním stupni základních škol. Cílem této práce je systematicky analyzovat účinnost a přínosnost vybraných alternativních metod ve vzdělávání žáků v tomto věkovém segmentu. První část práce se věnuje důkladnému představení různých alternativních výukových metod, zahrnující jejich charakteristiky, pedagogické principy a teoretické základy. Detailní zkoumání jednotlivých metod poskytuje ucelený pohled na možnosti a omezení, které s sebou jejich aplikace nese. Druhá část práce se soustředí na konkrétní aplikaci těchto metod v praktickém vzdělávacím prostředí prvního stupně základních škol. Prostřednictvím návrhu a realizace výukových jednotek, které jsou pečlivě navrženy s využitím vybraných alternativních metod, se zkoumá jejich skutečný dopad na proces učení a rozvoj žáků. Výsledky této práce představují komplexní zhodnocení efektivity a vhodnosti použití alternativních výukových metod na prvním stupni základních škol. Analyzují se nejen konkrétní výsledky a reakce žáků, ale také reflexe pedagogů a doporučení pro budoucí uplatnění těchto metod ve vzdělávací praxi. Práce tak přináší cenné poznatky a doporučení pro pedagogickou praxi na prvním stupni základních škol a přispívá k rozvoji moderních a efektivních vzdělávacích přístupů.

Klíčová slova

Alternativní výukové metody, konstruktivismus, kooperativní výuka, badatelsky orientovaná výuka, kritické myšlení, projektové vyučování, výuka hrou, 1. stupeň ZŠ, vzdělávací cíle.

Alternative methods of teaching in the primary school

Abstract

The thesis delves deeper into the issue of alternative teaching methods applied in primary schools. The aim of this work is to systematically analyze the effectiveness and benefits of selected alternative methods in educating students in this age group. The first part of the thesis focuses on a comprehensive presentation of various alternative teaching methods, including their characteristics, pedagogical principles, and theoretical foundations. Detailed examination of each method provides a comprehensive view of the possibilities and limitations associated with their application. The second part of the thesis concentrates on the specific application of these methods in the practical educational environment of primary schools. Through the design and implementation of teaching units carefully crafted using selected alternative methods, their real impact on the learning process and student development is examined. The results of this work present a comprehensive assessment of the effectiveness and suitability of using alternative teaching methods in primary schools. Not only are specific results and student reactions analyzed, but also reflections of educators and recommendations for future application of these methods in educational practice. The thesis thus provides valuable insights and recommendations for pedagogical practice in primary schools and contributes to the development of modern and effective educational approaches.

Keywords

Alternative teaching methods, constructivism, cooperative learning, inquiry-based learning, critical thinking, project-based teaching, teaching through games, primary school education, educational goals.

Poděkování

Ráda bych vyjádřila upřímné poděkování vedoucí mé diplomové práce, doc. PhDr. Daně Kasperové, Ph.D., za její čas, ochotu a cenné rady, které mi poskytla během psaní práce. Její odborná pomoc byla pro mě neocenitelná a velkou inspirací. Dále chci poděkovat Mgr. Veronice Šindelářové za možnost realizovat mé přípravy na výuku v její třídě. Její podpora mi umožnila získat praktické zkušenosti, které obohatily mé studium. Nakonec bych ráda vyjádřila vděk svému příteli a rodině za neustálou podporu a trpělivost během celého mého studia. Jejich povzbuzení mi bylo vždy oporou a motivací.

Obsah

Úvod.....	11
Teoretická část	13
1 Základní vzdělávací cíle.....	13
1.1 Strategie vzdělávací politiky v České republice	14
1.2 Rámcový vzdělávací program	15
1.2.1 Klíčové kompetence.....	16
2 Konstruktivismus ve výuce.....	18
2.1 Role učitele	19
2.2 Role žáka	20
2.3 Model E-U-R	20
3 Kooperativní výuka.....	23
3.1 Role učitele	26
3.2 Role žáka	27
4 Výukové metody	29
4.1 Vývoj výukových metod.....	29
4.1.1 Současné pojetí výukových metod.....	32
4.2 Klasifikace výukových metod	33
4.3 Volba a funkce vyučovacích metod	37
5 Inovativní výukové metody	39
5.1 Badatelsky orientovaná výuka.....	40
5.1.1 Role učitele	41
5.1.2 Role žáka.....	42
5.2 Didaktická hra.....	44
5.2.1 Klasifikace výukových her	45
5.3 Projektová výuka	46
5.3.1 Typy projektů.....	48
5.3.2 Role učitele	50
5.3.3 Role žáka.....	50
5.4 Metody kritického myšlení	51
5.4.1 Rozvoj kritického myšlení	52
5.4.2 Projekt čtením a psaním ke kritickému myšlení	54
Praktická část	55
6 Charakteristika školy.....	55
6.1 Popis třídy.....	56

7	Badatelsky orientovaná	58
7.1	Úvod k hodině.....	59
7.2	Sebereflexe	60
7.2.1	Reflexe paní učitelky	61
7.2.2	Reflexe vybraných žáků.....	62
8	Výuka hrou	63
8.1	Úvod k hodině.....	64
8.2	Sebereflexe	65
8.2.1	Reflexe paní učitelky	66
8.2.2	Vybrané reflexe žáků.....	66
9	Lekce kritického myšlení.....	67
9.1	Úvod k lekci.....	68
9.2	Sebereflexe	72
9.2.1	Reflexe paní učitelky	73
9.2.2	Vybrané reflexe žáků.....	74
10	Projektová výuka	75
10.1	Úvod k hodině.....	76
10.2	Sebereflexe	78
10.2.1	Reflexe paní učitelky	79
10.2.2	Reflexe vybraných žáků.....	80
	Závěr.....	81
	Použitá literatura.....	82
	Přílohy	85

Seznam obrázků

Obrázek 1: Hodina BOV	61
Obrázek 2: Žákovské hodnocení BOV.....	62
Obrázek 3: Hodnocení žáků, výuka hrou	66
Obrázek 4: Volné psaní	73
Obrázek 5: Žákovské hodnocení KR	74
Obrázek 8: Práce s tabeltem	79
Obrázek 7: Prezentace plakátu	79
Obrázek 6: Práce s mapou	79
Obrázek 9: Žákovské hodnocení, projekt.....	80

Seznam zkratk

BOV	Badatelsky orientovaná výuka
KR	Kritické myšlení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP	Rámcový vzdělávací program
RWCT	Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Úvod

Při výběru tématu pro svoji diplomovou práci jsem dlouho váhala. Měla jsem před sebou mnoho možností, ale nakonec jsem se rozhodla nechat se inspirovat základní školou, kterou jsem sama navštěvovala v dětství. Tato škola ve mně zanechala mnoho pozitivních vzpomínek, zejména díky svému inovativnímu přístupu k výuce. Už tehdy využívala mnoho alternativních metod, které mě jako žákyni velice zaujaly a obohatily můj vztah k vzdělávání. Tento zážitek mě vedl k rozhodnutí zaměřit se na problematiku alternativních metod ve výuce na prvním stupni.

Během studia jsem se setkala s mnoha různými výukovými metodami, některé mě zaujaly více než jiné. Postupně jsem začala rozvíjet svůj zájem o pedagogické přístupy, které kladou důraz na aktivní zapojení žáků do výuky a podporují jejich samostatné myšlení a tvůrčí schopnosti. Během praxe jsem však zjistila, že mi chybí hlubší porozumění některým metodám a jejich praktické uplatnění. Rozhodla jsem se proto prohloubit své znalosti a dovednosti v oblasti alternativních výukových metod.

Také jsem v průběhu mého studia měla příležitost nejen se seznámit s různými výukovými metodami, ale také je aplikovat během pedagogických praxí a praktických cvičení. Tyto zkušenosti mě utvrdily v přesvědčení, že alternativní metody ve výuce mají potenciál efektivněji zapojovat žáky do učebního procesu a podporovat jejich individuální rozvoj. Přesto jsem si uvědomila, že pro úspěšné využití těchto metod je nezbytné nejen porozumění jejich principům, ale také schopnost je flexibilně adaptovat na konkrétní vzdělávací kontext a potřeby žáků. Mým hlavním zájmem je tedy nejen studium a zkoumání těchto metod, ale také jejich praktické uplatnění a rozvoj, aby mohly co nejlépe sloužit vzdělávacím potřebám dnešních škol a žáků. Diplomová práce je pro mě příležitostí nejen reflektovat své dosavadní pedagogické zkušenosti, ale také se aktivně podílet na zkoumání a rozvoji moderních pedagogických přístupů.

Mé zájmy mě postupně přivedly k poznání metod jako je badatelsky orientovaná výuka, kritické myšlení, projektová výuka a výuka formou her. Tyto metody vnímám jako velmi efektivní ve smyslu rozvoje kreativity, spolupráce a kritického myšlení u žáků. Podle mého názoru tyto přístupy k výuce poskytují žákům prostor k objevování a učení se skrze vlastní zkušenosti, což je důležité pro jejich celkový rozvoj.

Struktura mé diplomové práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. V teoretické části se zaměřuji na analýzu kurikulárních dokumentů a popis vzdělávacích cílů, které jsou podporovány alternativními metodami výuky. Dále zkoumám vývoj

a klasifikaci výukových metod a zaměřuji se na koncepty konstruktivismu a kooperativní výuky, které jsou základem mnoha moderních pedagogických přístupů.

V praktické části mé práce se soustředím na aplikaci vybraných alternativních metod ve výuce na prvním stupni. Mým cílem je připravit a realizovat čtyři výukové bloky, které budou založeny na vybraných metodách, a následně reflektovat jejich účinnost a přínosy pro žáky. Touto cestou se snažím přispět k diskusi o inovativních přístupech ve vzdělávání a jejich praktickému uplatnění v učitelské praxi.

Teoretická část

V teoretické části mé diplomové práce se zaměřím na vzdělávací cíle a celkově kurikulární dokumenty, jako jsou strategie vzdělávací politiky v České republice a rámcový vzdělávací systém, spolu s jeho klíčovými kompetencemi. Dále budu zkoumat konstruktivismus ve výuce a kooperativní výuku, neboť se jedná o prvky, které jsou zahrnuty ve vybraných výukových metodách. Představím výukové metody, jejich vývoj, klasifikaci a inovativní přístupy. Vybrala jsem čtyři metody, na které se podrobněji zaměřím: badatelsky orientovaná výuka, kritické myšlení, projektové vyučování a výuku dramatem, protože se na ně budu dále odkazovat v praktické části práce.

1 Základní vzdělávací cíle

Základní vzdělávání na 1. stupni má za cíl usnadnit žákům přechod z předškolního vzdělávání a péče rodiny do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Jeho základem je poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, schopností a zájmů každého žáka, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a mimořádně nadaných. Vzdělávání na 1. stupni je zaměřeno na činnost a praktické zkušenosti a využívá metody, které motivují žáky k dalšímu učení. Tím je dítě vedeno k aktivnímu přístupu k učení a k poznání, že hledání, objevování, tvorba a hledání řešení problémů jsou možné.

Existuje mnoho perspektiv na to, jaké by měly být cíle vzdělávání. Kalhous a Obst (2009) se ve svém díle "Školní didaktika" zamýšlejí nad rolí školy v životě jednotlivce. Podle jejich názoru by škola měla sloužit jako spojení mezi tradičními znalostmi a současnými potřebami života. Jejím úkolem je nejen předávat dětem znalosti a dovednosti, které jejich rodiče ovládají, ale také je vést k novým poznatkům a schopnostem, které rodiče nemusí znát. Škola musí reflektovat minulost, přizpůsobovat se současné společnosti a být schopna předvídat budoucí potřeby svých žáků.

Cíle vzdělávání na prvním stupni základní školy jsou koncipovány s ohledem na specifické potřeby a vývojové charakteristiky dětí v této věkové skupině. Hlavním záměrem je poskytnout pevný základ v klíčových oblastech vzdělání žákům a zároveň podporovat jejich osobnostní, sociální a fyzický rozvoj.

Prvním primárním cílem je rozvoj základních akademických dovedností, včetně matematiky, českého jazyka, přírodních věd a společenských věd. Žáci se postupně seznamují s

matematickými operacemi, základy gramatiky, čtením a psaním, což tvoří základní pilíře pro další vzdělávací postup.

Dále je klíčovým cílem podpora osobnostního a sociálního rozvoje žáků. K tomuto účelu je kladen důraz na rozvoj komunikačních dovedností, empatie, respektu k druhým a schopnosti spolupráce. Žáci se učí vyjádřit své myšlenky a pocity a řešit konflikty konstruktivně.

Dalším záměrem je rozvoj kritického myšlení a schopnosti řešit problémy. Žáci se učí analyzovat informace, klást otázky a hledat řešení problémů prostřednictvím aktivního uvažování a experimentování.

Podpora zájmu o učení a vytváření pozitivního vztahu k vzdělávání je rovněž důležitá. Žáci jsou podněcováni k aktivní účasti ve vzdělávacím procesu a k uvědomění si významu vzdělávání pro jejich osobní rozvoj a budoucí úspěch.

Celkově jsou cíle vzdělávání na prvním stupni základní školy orientovány na poskytnutí žákům pevného základu vzdělání a současně na podporu jejich celkového rozvoje jako jednotlivců a členů společnosti.

1.1 Strategie vzdělávací politiky v České republice

Strategie vzdělávací politiky v České republice hraje klíčovou roli v usměrňování vývoje vzdělávacího systému a dosahování jeho dlouhodobých cílů. Tyto strategie jsou pečlivě vypracovány na základě analýzy aktuální situace ve školství a konzultací s odborníky a zástupci školství. Jejich záměrem je zlepšení kvality vzdělávání, zvyšování dostupnosti vzdělání a podpora rozvoje jednotlivých oblastí vzdělávacího systému.

V rámci strategií vzdělávací politiky se řeší celá řada témat. Jedním z klíčových bodů je zvyšování kvality vzdělávání. To zahrnuje nejen kontinuální zlepšování výuky a vzdělávacích programů, ale také podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Důležitou součástí strategií je také podpora inkluzivního vzdělávání, které zajišťuje rovné příležitosti ve vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na jejich individuální potřeby a schopnosti.

Modernizace vzdělávací infrastruktury je dalším neodmyslitelným aspektem strategií vzdělávací politiky. Investice do školních budov, technologií a dalších materiálních prostředků jsou klíčové pro efektivní výuku a učení. Spolupráce se zaměřením na pracovní trh je také důležitým bodem strategií. Propojení vzdělávacích institucí s podnikatelským sektorem pomáhá lépe připravit studenty na vstup do pracovního života.

Hodnocení a monitorování výsledků vzdělávacích programů a politik jsou nedílnou součástí strategií vzdělávací politiky. Systém hodnocení umožňuje průběžně vyhodnocovat úspěchy a případně provádět potřebné úpravy vzdělávacích politik a programů.

Každá strategie je tak navržena s cílem posílit kvalitu vzdělávání, podpořit inkluzi a připravit studenty na úspěšný vstup do pracovního života. Jsou to dokumenty, které odrážejí závazek k neustálému zlepšování vzdělávacího systému a jeho přizpůsobení aktuálním potřebám a výzvám společnosti.

1.2 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání představuje klíčový dokument, který systematicky definuje strukturu, obsah a cíle vzdělávání v daném stupni školního systému. Jeho záměrem je poskytnout jasný a soudržný rámec pro vzdělávací procesy na základních školách, respektující legislativní normy a odpovídající aktuálním potřebám společnosti.

V rámci tohoto programu se klade veliký důraz na definici klíčových kompetencí, které nepřesahují pouze do teoretických dovedností, ale zahrnují také rozvoj osobnostních, sociálních a praktických schopností žáků. Tento komplexní přístup reflektuje potřebu připravit žáky na výzvy současné společnosti.

Kladen je důraz na postupné prohlubování těchto kompetencí v průběhu vzdělávání. Tento přístup reflektuje evoluční charakter vzdělávacího procesu, který se neustále vyvíjí a adaptuje k aktuálním potřebám a výzvám společnosti. Postupné prohlubování kompetencí umožňuje žákům nejen získat potřebné dovednosti, ale také je efektivně rozvíjet a aplikovat v různých životních situacích.

Proces formování a rozvoje klíčových kompetencí není jednoduchý ani krátkodobý. Jeho počátky můžeme sledovat již v předškolním vzdělávání, kde se začínají pokládat základy pro další rozvoj. Tento proces pokračuje v základní a střední škole, kde se klíčové kompetence dále rozvíjejí a utvářejí. Získané kompetence pak tvoří pevný základ pro celoživotní učení.

Je důležité si uvědomit, že klíčové kompetence nelze oddělovat, neboť se vzájemně prolínají a ovlivňují. Proto je nezbytné, aby veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti ve škole směřovaly k jejich utváření a rozvíjení. Učivo přitom slouží jako prostředek k prohloubení a osvojení předpokládaných výstupů, které se navzájem propojují a vedou k vytvoření předpokladů pro celkové využívání získaných schopností a dovedností při vzdělávání žáků.

Metody výuky představují klíčový prvek v rámci vzdělávacího programu, reflektující moderní pedagogické trendy a aktuální společenské potřeby. Mezi tyto metody například patří diferenciovaná výuka, projektové a problémové učení, kooperativní učení a exkurze s terénní výukou.

Diferenciovaná výuka individualizuje obsah, tempo a formu výuky podle potřeb a schopností jednotlivých žáků. Projektové učení podporuje žáky v dlouhodobých projektech, kde aplikují své znalosti na řešení reálných problémů. Problémové učení rozvíjí analytické myšlení prostřednictvím řešení skutečných problémů. Kooperativní učení posiluje spolupráci mezi žáky, zatímco exkurze a terénní výuka umožňují přímý kontakt s reálnými situacemi.

Tyto metody podporují aktivní zapojení žáků, rozvoj kritického myšlení a praktických dovedností. Jsou přizpůsobeny požadavkům moderního vzdělávání a odpovídají nárokům 21. století. Jejich efektivní aplikace je klíčová pro kvalitní vzdělávání na základních školách a přípravu žáků na budoucí výzvy.

Inkluzivní přístup k vzdělávání, podporovaný v rámci tohoto programu, reflektuje snahu poskytnout rovné příležitosti všem žákům bez ohledu na jejich individuální potřeby a schopnosti. Moderní technologie jsou integrovány do vzdělávacího procesu jako prostředek ke zkvalitnění výuky a podpory inovativních pedagogických metod.

Hodnocení a vyhodnocování žáků jsou důkladně strukturovány a prováděny v souladu s principy tohoto programu, s cílem získat komplexní pohled na jejich výkon a úspěch ve vzdělávání. Celkově lze tento rámcový vzdělávací program vnímat jako klíčový nástroj pro zajištění kvalitního a efektivního vzdělávání na základních školách, které odpovídá současným výzvám a potřebám společnosti.

1.2.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují základní soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou nezbytné pro osobní rozvoj a úspěšné začlenění jedince do společnosti. Jejich definice a výběr vycházejí z hodnot, které jsou obecně přijímané ve společnosti, a také z představ o tom, jaké dovednosti a vlastnosti přispívají k celkovému vzdělávání jedince a jeho spokojenému a úspěšnému životu.

Cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na jejich dosažitelné úrovni a připravit je tak na další vzdělávání a úspěšné fungování ve společnosti. Proces osvojování klíčových kompetencí začíná již v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním

a středním vzdělávání a dále se rozvíjí v průběhu života. Klíčové kompetence jsou základem pro celoživotní učení a úspěšné začlenění do pracovního a společenského života.

Klíčové kompetence neexistují izolovaně, ale vzájemně se prolínají a jsou výsledkem celkového procesu vzdělávání. Proto je důležité, aby veškerý vzdělávací obsah a aktivity ve škole přispívaly k jejich rozvoji.

V rámci základního vzdělávání jsou za klíčové považovány následující kompetence:

- **Kompetence k učení:** Schopnost efektivně se učit a rozvíjet vlastní učební dovednosti.
- **Kompetence k řešení problémů:** Schopnost identifikovat a řešit různé problémy.
- **Komunikační kompetence:** Schopnost efektivně komunikovat s ostatními lidmi.
- **Sociální a personální kompetence:** Schopnost navazovat zdravé mezilidské vztahy a pracovat ve skupinách.
- **Občanské kompetence:** Porozumění demokracii, lidským právům a aktivní účast na společenském životě.
- **Pracovní kompetence:** Příprava na vstup do pracovního života a rozvoj pracovních dovedností.

Ve vzdělávacím prostředí je důležité tyto kompetence systematicky rozvíjet a integrovat do vzdělávacích programů a kurzů. To znamená poskytovat žákům příležitosti k aktivnímu zapojení do učení, podporovat jejich kritické myšlení a schopnost řešit problémy, rozvíjet jejich sociální dovednosti a spolupráci a podporovat kreativní myšlení a inovativní přístupy.

Klíčové kompetence nejsou pouze cílem vzdělávacího procesu, ale také prostředkem k dosažení celkového rozvoje jednotlivce a jeho připravenosti na budoucí výzvy a příležitosti. Jejich systematické rozvíjení a integrace do vzdělávacích programů je proto klíčové pro úspěch a konkurenceschopnost jednotlivců i společnosti jako celku.

2 Konstruktivismus ve výuce

Konstruktivismus je jednou z uznávaných pedagogických teorií v českém školství, a to vedle tradiční transmisivní výuky. Přístupy se liší v tom, jak chápou proces učení a jak ho realizují ve výuce. Zatímco transmisivní výuka často zdůrazňuje přenos informací z učitele na žáky, konstruktivismus klade důraz na aktivní zapojení žáků do procesu učení a staví na tom, že žáci si konstruují své vlastní znalosti a porozumění světu kolem sebe. Tímto způsobem se učení stává interaktivním procesem, kde učitel působí spíše jako facilitátor než jako osoba předávající informace.

V psychologickém slovníku je konstruktivismu charakterizován jako „*směr druhé poloviny 20. století, který zdůrazňuje aktivní úlohu člověka, význam jeho vnitřních předpokladů a důležitost jeho interakce s prostředím a společností.*“ (Hartl & Hartlová, 2015, s. 271)

Průcha a kolektiv (2013, str. 132) ve svém pedagogickém slovníku konstruktivismus definují podrobněji: „*Konstruktivismus je široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností. v tomto smyslu je také interakční teorií překonávající jednostrannost empirismu a nativismu. V didaktice je jedním z dominantních soudobých paradigmat, dělicích se do několika proud.*“

Další možný popis konstruktivismu se zaměřuje na jeho odlišení od transmisivního vyučování, které chápe vzdělávání jako pasivní předávání definitivních informací žákům, kteří jsou vnímáni pouze jako pasivní příjemci. Konstruktivisté tvrdí, že takovýto jednosměrný přenos znalostí nedovede vést k hlubšímu porozumění. Podle jejich názoru žáci pouze pasivně přijímají a reprodukují informace, což omezuje jejich schopnost skutečně porozumět a aplikovat naučené znalosti. (Kalhous & Obst, 2009)

V rámci konstruktivismu se objevuje několik definic, které mohou vykazovat variabilitu, a to zejména z důvodu rozmanitých interpretací a aplikací tohoto pedagogického směru. Nado to v rámci konstruktivismu existuje řada podproudů, které se liší především v jejich zaměření na individuální roli jednotlivce a sociálních aspektů. Nicméně všechny tyto proudy sdílejí společný rys, a to odmítnutí pasivity jedince během procesu učení a zdůraznění jeho interakce s okolním prostředím

V konstruktivistické výuce se často uplatňují výukové strategie, které se primárně zaměřují na aktivaci poznávacích procesů žáků, rozvíjí logické a kritické myšlení, stimuluji

představivost a podporují samostatnost. Mezi vhodné výukové metody patří především diskuse, kooperativní a skupinové učení, projektové vyučování, didaktické hry, brainstorming, tvorba myšlenkových map. (Maňák a Švec, 2003)

Aby mohlo dojít k hlubokému porozumění probírané látky, tak je klíčová aktivní účast žáka v celém procesu učení. Během této aktivity se žák sám zapojuje v objevování, konstruování znalostí a aktivní práci s učivem. Klíčovou roli v daném procesu hrají žakovy předchozí zkušenosti, znalosti, dovednosti a mentální struktury, které ovlivňují celkový průběh učiva. (Kalhous & Obst, 2009)

Často se mylně překládá, že proces vzdělávání končí v okamžiku, kdy je problém vyřešen nebo hlavní myšlenka pochopena. Avšak cílem konstruktivismu je vést žáky k stále náročnějším myšlenkovým operacím, učit je formovat si vlastní myšlenky a umět je adekvátně obhájit. Tím se podporuje rozvoj osobnosti žáka, který je neustále motivován k objevování nových a neznámých oblastí. Je důležité zdůraznit, že konstruktivismus směřuje k formování identity žáků. Vzdělávací proces nekončí pouze úspěšným absolvováním zkoušek, nýbrž probíhá celý život v souladu s neustálým procesem poznávání. (Zormanová, 2012)

2.1 Role učitele

V konstruktivistickém přístupu hraje učitel klíčovou roli jako facilitátor učení. Jeho úkolem není pouze předávat informace, ale spíše podněcovat a usměrňovat aktivní účast žáků na procesu učení. Učitel se stává průvodcem, který pomáhá žákům objevovat nové informace a provádí je procesem konstrukce vědomostí. Zároveň poskytuje podporu žákům v jejich individuálním učebním procesu a motivuje je k aktivnímu učení.

Důležitým prvkem je také role učitele jako inspirátora. Učitel vytváří prostředí, které podporuje zvědavost, zájem a touhu po poznání. Podporuje diskuse a spolupráci mezi žáky a usnadňuje sdílení názorů a konstruktivní dialog. Tím vším přispívá k rozvoji kritického myšlení a schopnosti řešit problémy.

Dalším důležitým aspektem je poskytování zpětné vazby. Učitel sleduje pokrok žáků a poskytuje jim zpětnou vazbu, která je vede k hlubšímu porozumění a reflexi vlastního učení. Celkově je role učitele v konstruktivistickém přístupu zaměřena na podporu aktivního a konstruktivního učení žáků prostřednictvím interaktivních metod a prostředí, které podporují jejich rozvoj a růst.

2.2 Role žáka

V konstruktivistickém pojetí se žák stává aktivním účastníkem vlastního učení. Namísto tradičního přístupu, kde je žák pasivním příjemcem informací, je v konstruktivismu povzbuzován k aktivnímu zapojení do procesu poznávání. To znamená, že žák není pouze příjemcem informací, ale aktivně se účastní různých aktivit, experimentů a diskusí.

Jedním z klíčových aspektů konstruktivistického pojetí je konstrukce vědomostí. Žákovi nejsou pouze podávány informace, ale sám si aktivně buduje své vlastní znalosti a porozumění světa kolem sebe. Tento proces zahrnuje zkoumání, objevování a aplikaci nových informací v rámci reálných situací a kontextů.

Důležitým prvkem je také samostatnost žáka. Ten není jen pasivním příjemcem informací, ale je povzbuzován k samostatnému myšlení a řešení problémů. Učitel mu poskytuje podporu a směřování, ale žák je povzbuzován k hledání vlastních odpovědí a řešení.

Reflexe nad učením a porozuměním je dalším klíčovým prvkem konstruktivistického přístupu. Žák je povzbuzován k tomu, aby reflektoval nad svým učením, zpětnou vazbou, kterou získá od učitele i sebereflexí. To mu umožňuje uvědomit si své silné stránky a oblasti, ve kterých je třeba se zlepšit.

Spolupráce je také důležitým aspektem konstruktivistického učení. Žák spolupracuje se svými vrstevníky a učitelem při řešení úkolů a projektů. Spolupráce a sdílení nápadů a perspektiv jsou klíčovými prvky konstruktivistického učení.

Celkově je role žáka v konstruktivistickém pojetí zaměřena na aktivní účast, konstrukci vědomostí, samostatnost, reflexi a spolupráci. Tímto způsobem je žákovi poskytnuto prostředí pro rozvoj dovedností a schopností potřebných pro efektivní učení a úspěch v životě.

2.3 Model E-U-R

Metody kritického myšlení směřují k systematickému uvažování a umožňují hledání odpovědí na otevřené otázky, které nabízejí více perspektiv. Tyto metody se skládají ze tří fází učení: evokace, uvědomění si nových souvislostí a reflexe. Díky nim mohou žáci zkoumat obtížná témata, která nemají jednoznačnou odpověď, ale nabízejí více možných řešení. Tento metodický přístup je klíčový pro kritické myšlení, protože přináší promyšlené úkoly a odpovědi, jež jsou logicky uspořádané. Umožňuje učiteli jistotu, že žáci pracují na stejném problému, což usnadňuje komunikaci i při složitějších tématech. Metody kritického myšlení podporují schopnost přijímat různé názory a vyvíjet nové osobní postupy a myšlenky. Je na učiteli, aby vybral

nejvhodnější metodu s ohledem na téma, časové omezení a skupinovou dynamiku. Čím lépe učitel ovládá různé metody, tím je pro něj snazší vést výuku, protože má širší možnosti přizpůsobit se každé učební situaci (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Model kritického myšlení efektivně přispívá k výuce ve třídě, přičemž kognitivní aktivity pozitivně ovlivňují proces učení. Dodržování posloupnosti tří fází umožňuje učitelům i žákům dosáhnout stanovených cílů a rozvíjet kritické myšlení. Model zároveň podporuje rozvoj sociálních a kognitivních dovedností a kompetencí a lze ho aplikovat na různé obsahy ve všech třídách. Je důležité si uvědomit, že tento model se často zaměňuje s jinými modely, například s modelem tradiční pedagogiky (motivace, expozice, fixace, verifikace, aplikace), ale tyto modely nejsou totožné, a proto by neměly být zaměňovány (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Evokace, jedná se o první fázi modelu E-U-R, ve které si žáci aktivně připomínají, co již ví, kde se s daným tématem setkali nebo jaký mají k němu názor. Pro tuto fázi je klíčové, aby každý žák přemýšlel individuálně a uvědomil si, do jaké míry téma rozumí a co o něm ví. Tyto informace ovlivňují žákovy zkušenosti a představy. Je vhodné navázat tuto fázi brainstormingem a žádat po žácích aktivní zapojení, pozornost a sdílení vlastních hypotéz ohledně daného tématu. Dalším úkolem učitele je podnítit zvědavost žáků, aby k danému tématu kladl vlastní otázky (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Je důležité rozlišovat pojem evokace a motivace, protože tyto pojmy se často zaměňují. Evokace nás podněcuje k přemýšlení zevnitř, naopak motivace vzniká vnějším stimulem či odměnou (Steelová a kolektiv, 1997).

Během evokace je hlavním cílem vyvolat vnitřní motivaci žáků k učební aktivitě. Tato fáze aktivně zapojuje žáky do výukového procesu a pomáhá jim nalézt v něm smysl a osobní prospěch. Komunikace hraje klíčovou roli při propojování myšlenek, formování vlastních hypotéz a stanovení otázek a cílů. V první fázi se snažíme spojit žákovy zážitky s tématem probíraným v hodině (Tomková, 2007).

V úvodní fázi se často využívají metody jako **brainstorming, myšlenkové mapy, volné psaní, klíčová slova, kmeny a kořeny, čtyři rohy a další**.

Hlavním záměrem druhé fáze čili uvědomění si významu, je rozvíjet zájem a touhu žáků po nových poznacích. Žáci se prostřednictvím různých prostředků, jako jsou texty, videa, vyprávění učitele, pokusy, exkurze nebo samotné bádání, seznamují s novými informacemi. Tyto informace následně zpracovávají a spojují s těmi, které si připomněli během evokace. V této

fázi dochází především ke změně názorů, postojů a může také přinést žákům nové poznatky (Hausenblas a Košťálová, 2006).

V této fázi má učitel nejmenší vliv na žáky, hlavně závisí na jejich aktivitě. Žáci by měli být schopni pozorovat, jak se jejich osobní porozumění nových informací rozvíjí. Klíčové je, aby si žáci uvědomili, jaký význam jim informace přináší a zda je v něčem rozvíjí pro jejich vlastní učení. Jejich úkolem je jasně definovat, co získané myšlenky znamenají, jak souvisí s již známými informacemi a hlavně, aby jim tyto informace opravdu dávaly smysl (Tomková, 2007).

Žáci musí být aktivní při práci s materiálem, a to nejen pasivně přijímat, ale i kriticky ho zkoumat a vyhodnocovat. Je důležité, aby své poznatky třídili, zkoumali a ověřovali nové informace, které následně porovnají s informacemi, jež nabyli v minulosti. Podněcujeme žáky k aktivnímu přístupu, aby si k textu přidávali otázky nebo argumenty, které je napadají. Nakonec mohou otevřeně prezentovat své otázky a argumenty, nad kterými může diskutovat celá třída.

Metody vhodné pro tuto fázi jsou **řízené čtení, párové čtení, skládkové učení, podvojný deník, INSERT, V. CH. D., čtení s otázkami, učíme se navzájem, pracovní listy.**

Třetí fáze předkládaného modelu učení je reflexe, která bývá často opomíjená při výuce, ačkoli má stejnou důležitost jako ostatní fáze. Během této fáze žáci hodnotí, sjednocují, třídí a integrují nové informace do svých znalostí, čímž si je pevněji zakotvují. Probíhá zde proces učení, jehož výsledky jsou trvalé.

Ve finální fázi by měli být žáci schopni vyjádřit nové poznatky o tématu a způsob, jakým se jejich pohled na danou věc změnil. Přepřacovávají si svá schémata, dosavadní vědomosti a vytvářejí si nová. Verbální nebo písemné vyjádření pomáhá žákům si lépe ujasnit a zakotvit nové informace, není to pouze prostředek komunikace. Na závěr je vhodné vést diskusi mezi žáky, ale také i mezi žáky a učitelem. (Zormanová, 2012)

Tomková (2007) uvádí, že konečné pochopení problému je velmi individuální a neustále se vyvíjí. Takže se můžeme setkat s tím, že ve třídě budou žáci na různých úrovních. Dokončení jedné fáze často vyvolá potřebu dalšího zkoumání a motivuje žáky k dalšímu učení.

Mezi reflexi spadá i sebereflexe, která je pro žáky velmi potřebná. Díky ní žáci získávají dovednost pozorovat sami sebe, popisovat a zhodnocovat své myšlenky, emoce a způsoby jednání. Žák si během sebereflexe uvědomuje, jak se novou látku naučil, jestli všemu porozuměl, jaké volil strategie, co mohl zlepšit. (Tomková, 2007)

Při reflexi využíváme metody, jako je **myšlenková mapa, kostka, volné psaní, pětilístek, Vennův diagram, INSERT, brainstorming a další.**

3 Kooperativní výuka

Kooperativní výuka představuje pedagogický přístup, který klade důraz na spolupráci a aktivní účast žáků v procesu vzdělávání. Metoda vychází z přesvědčení, že žáci se mohou vzájemně podporovat a sdílet své znalosti a dovednosti, což přispívá k celkovému rozvoji jejich osobnosti.

Centrálním prvkem kooperativní výuky je práce ve skupinách, kde žáci společně řeší úkoly, diskutují o problémech a hledají řešení. Důležitou součástí metody je vzájemná závislost mezi žáky, protože úspěch celé skupiny závisí na úspěchu každého jednotlivce. To podceňuje studenty do aktivního zapojení do výuky a vzájemné pomoci.

Dalším klíčovým prvkem je komunikace. Žáci musí aktivně komunikovat s ostatními členy skupiny, sdílet své myšlenky a názory, vzájemně si naslouchat a společně hledat řešení. Tím se u žáků rozvíjí komunikační dovednosti a schopnosti efektivně spolupracovat s ostatními žáky ve skupině.

Každý žák ve skupině má svou roli a odpovědnost, což posiluje jejich sounáležitost a motivaci k aktivnímu zapojení. Kooperativní výuky také podporuje učení se od sebe navzájem, kdy studenti si předávají své znalosti a dovednosti a vzájemně se učí.

Celkově lze konstatovat, že kooperativní výuka je účinným prostředkem k podpoře aktivního učení, rozvoji sociálních dovedností a posílení týmové spolupráce mezi studenty. Tato metoda přináší řadu výhod a je často využívána k podpoře inkluzivního vzdělávacího prostředí, kde jsou všichni studenti aktivními účastníky vzdělávacího procesu.

Kooperativní učení je úspěšné, když je založeno na dodržení pěti základních prvků, které společně zajistí žádoucí pokrok ve vzdělávání. Tyto prvky Kasíková (2005) definovala jako:

1. **Pozitivní vzájemná závislost:** Žáci si jsou vědomi, že úspěch skupiny je závislý na úspěchu každého jednotlivce, což podporuje vzájemnou podporu a spolupráci.
2. **Interakce tváří v tvář:** Kooperativní učení podporuje aktivní zapojení žáků do vzájemné komunikace a spolupráce, často prostřednictvím diskusí a sdílení nápadů.
3. **Individuální odpovědnost:** Každý žák je zodpovědný za svůj vlastní příspěvek do skupiny a za plnění svých úkolů, což podporuje pocit osobní zodpovědnosti a účast.

4. **Dovednost pro práci v malé skupině:** Žáci jsou podporováni ve vývoji dovedností potřebných pro efektivní spolupráci v malých skupinách, včetně schopnosti naslouchat, sdílet nápady a respektovat názory ostatních.
5. **Reflexe skupinové činnosti:** Po ukončení skupinové aktivity mají žáci příležitost k reflexi svého přínosu, kritickému zhodnocení postupů a výsledků a k identifikaci oblastí, ve kterých je možné zlepšení.

Skupinové vyučování a kooperativní vyučování jsou dvě odlišné pedagogické metody, avšak často bývají zaměňovány. Je důležité provést jasné rozlišení mezi těmito pojmy, aby bylo možné efektivně je využívat v pedagogické praxi.

Skupinové vyučování se zaměřuje na práci ve skupinách, kde jednotliví členové skupiny spolupracují na určených úkolech či projektech. Každý člen skupiny obvykle pracuje na svém úkolu nezávisle na ostatních členech a v konečném důsledku jsou výsledky jednotlivých členů agregovány.

Naopak, kooperativní vyučování klade důraz na aktivní spolupráci a vzájemnou podporu mezi členy skupiny při řešení úkolů. Členové skupiny nejenže spolupracují na dosažení cílů, ale také si vzájemně pomáhají, sdílejí znalosti a dovednosti a řeší problémy společně.

Je tedy důležité si uvědomit rozdíl mezi těmito dvěma metodami. Skupinové vyučování může být použito jako prostředek k organizaci práce ve skupinách, zatímco kooperativní vyučování podněcuje aktivní spolupráci a vzájemné učení mezi členy skupiny. Používání správné terminologie a pochopení těchto rozdílů může přispět k efektivnímu využití těchto metod ve vzdělávacím procesu.

Kooperativní učení, jak uvádějí Průcha, Walterová a Mareš (2013) v Pedagogickém slovníku, se odlišuje od individuálního učení tím, že klade důraz na spolupráci osob při řešení složitějších úkolů. Účastníci jsou vedeni k tomu, aby si rozdělili sociální role, naplánovali celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se poskytovat radu, pomáhat si navzájem, koordinovat úsilí, vzájemně se kontrolovat, řešit případné spory, integrovat dílčí výsledky do většího celku a zhodnotili přínos jednotlivých členů.

Celkově lze konstatovat, že kooperativní výuka je účinným prostředkem k podpoře aktivního učení, rozvoji sociálních dovedností a posílení týmové spolupráce mezi studenty. Tato metoda přináší řadu výhod a je často využívána k podpoře inkluzivního vzdělávacího prostředí, kde jsou všichni studenti aktivními účastníky vzdělávacího procesu.

V kooperativním vyučování není důležité pouze plnění úkolů spojených s osvojováním vědomostí, ale také práce na socioemocionální úrovni. Cíle kooperativních učebních skupin se dělí na úkolové a socioemocionální.

Úkolové cíle zahrnují:

- Vlastní vyjádření k probírané látce
- Zkoumání předpokladů
- Pozorné naslouchání
- Tolerování dvojznačnosti
- Učení se o skupinách
- Porozumění textu
- Sledování výkladu
- Zlepšení vztahu mezi učitelem a žákem
- Měření pokroku žáka
- Možnost poskytnutí poradenství

Socioemocionální cíle zahrnují:

- Větší senzitivitu k druhým
- Posuzování sebe sama ve vztahu k ostatním
- Posilování sebedůvěry a jistoty
- Osobnostní rozvoj
- Uvědomění si silných a slabých stránek ostatních
- Stimulaci k další práci
- Poskytování podpory
- Hodnocení pocitů žáka z výuky
- Práci ve skupině, se kterou se může žák identifikovat

3.1 Role učitele

V kooperativní výuce hraje učitel klíčovou roli jako průvodce a facilitátor učebního procesu. Jeho úkolem není pouze předávat informace, ale spíše vytvářet prostředí, ve kterém mohou žáci aktivně spolupracovat, komunikovat a učit se vzájemně od sebe. Učitel v kooperativní výuce podporuje učení prostřednictvím interakce, podněcování diskusí a sdílení nápadů mezi žáky.

Jednou z důležitých rolí učitele v kooperativní výuce je zajištění skupinové práce. Proto učitel pomáhá vytvořit skupiny žáků, podporuje jejich spolupráci a zajišťuje, aby každý člen skupiny měl možnost přispět svým nápadem či pohledem. Zároveň sleduje průběh práce skupin a poskytuje žákům potřebnou podporu a povzbuzení.

Další důležitou rolí učitele v kooperativní výuce je poskytování strukturovaných úkolů a aktivit, které podporují spolupráci a interakci mezi žáky. Učitel navrhuje úkoly, které vyžadují diskusi, sdílení informací a společné řešení problémů. Tímto způsobem podněcuje žáky k aktivnímu učení a rozvíjení dovedností spolupráce.

Dále učitel v kooperativní výuce podporuje rozvoj sociálních dovedností žáků, jako je komunikace, empatie a respekt k názorům ostatních. Pomáhá žákům porozumět významu spolupráce a učí je efektivně pracovat ve skupině. Učitel rovněž podporuje reflexi a zhodnocení skupinové práce, aby žáci mohli identifikovat své silné stránky a možnosti zlepšení.

Celkově lze říct, že učitel v kooperativní výuce funguje jako průvodce, který podporuje spolupráci a učení mezi žáky. Jeho role spočívá v podněcování diskusí, poskytování struktury a podporování rozvoje sociálních dovedností žáků, aby mohli efektivně spolupracovat a učit se navzájem.

Kasíková (2005) proto klade důraz na poskytnutí učitelům obecných postupů, které by však neomezovaly jejich flexibilitu při adaptaci výuky na konkrétní školní situace. Těchto pět základních prvků kooperativní výuky poskytuje rámec, na kterém může učitel stavět:

1. **Stanovování cílů:** Učitel by měl jasně určit cíle dané výukové hodiny. To pomáhá žákům lépe porozumět úkolu a vede je k efektivnějšímu splnění úkolů.
2. **Přidělování skupin:** Rozhodnutí o složení skupin by mělo být provedeno před samotnou výukou. To umožňuje učiteli lépe plánovat a přizpůsobovat úkoly jednotlivým skupinám.

3. **Jasně vysvětlení úkolu:** Učitel by měl žákům srozumitelně vysvětlit úkol, strukturu kooperace a očekávané učební aktivity. To pomáhá eliminovat zmatky a zajišťuje, že žáci správně chápou, co se od nich očekává.
4. **Monitorování a podpora:** Učitel by měl aktivně sledovat průběh kooperativní práce a poskytovat pomoc žákům při plnění úkolů. Jejich podpora při rozvoji dovedností spolupráce je klíčová pro efektivitu výuky.
5. **Hodnocení a reflexe:** Po skončení úkolu by měl učitel zhodnotit výsledky žáků a podpořit diskusi o tom, jak dobře spolupracovali a jak mohou svou práci ještě vylepšit. To pomáhá žákům lépe porozumět svým silným stránkám i oblastem, na kterých je třeba pracovat.

3.2 Role žáka

V kooperativní výuce má žák aktivní roli, která se liší od tradičního výukového modelu. Zde jsou některé klíčové prvky role žáka v kooperativní výuce:

1. **Spolupráce:** Žáci pracují v malých skupinách nebo týmech a spolupracují na řešení úkolů nebo projektů. Každý člen skupiny má svou roli a odpovědnost.
2. **Komunikace:** Žáci aktivně komunikují mezi sebou, vyjadřují své názory a sdílejí své myšlenky a nápady. Komunikace je klíčová pro úspěšné fungování kooperativní výuky.
3. **Zodpovědnost:** Každý žák je odpovědný za svůj vlastní příspěvek do skupiny a za splnění svých úkolů. Zodpovědnost za vlastní učení je důležitou součástí kooperativního prostředí.
4. **Vzájemná podpora:** Žáci se navzájem podporují a pomáhají si při řešení problémů nebo překonávání obtíží. Vzájemná podpora vytváří prostředí důvěry a respektu mezi členy skupiny.
5. **Reflexe:** Žáci reflektují svou práci a spolupráci ve skupině, zhodnocují své úspěchy a neúspěchy a hledají způsoby, jak se zlepšit a lépe spolupracovat v budoucnu.

Role žáka v kooperativní výuce je aktivní a participativní, a umožňuje jim rozvíjet dovednosti spolupráce, komunikace a řešení problémů, které jsou důležité nejen ve škole, ale i v jejich budoucím životě.

Kasíková (2005) uvádí, že rozdělení rolí ve skupině je také ovlivněno typem úkolu a velikostí skupiny. Existují úkoly, které nevyžadují žádné specifické role, a naopak úkoly, kde jsou

role klíčové pro úspěšné provedení úkolu. Učitel by měl věnovat pozornost specifickým požadavkům na role ve skupinové činnosti. Žáci se učí různým produktivním a neproduktivním strategiím a chování prostřednictvím přebírání rolí a pozorování ostatních členů skupiny. Pokud jsou role používány poprvé, je důležité opakovat a vysvětlit na konkrétních příkladech, jaké povinnosti každá role obnáší. Je také vhodné zajistit, aby se role v průběhu skupinové činnosti neměnily, což umožňuje žákům lépe se soustředit na své úkoly.

Ve skupinách se mohou vyskytovat různé role, které pomáhají usměrňovat a organizovat práci skupiny. Každá role má specifické úkoly a přispívá k efektivitě skupinové práce. Mezi tyto role mohou patřit:

- **Mluvčí, reportér:** Prezentuje a propaguje výsledky skupiny navenek; komunikuje s ostatními a domlouvá se na závěrečné prezentaci.
- **Sekretář, zapisovatel (tajemník):** Písemně zaznamenává materiál, připravuje čtení pro mluvčího a zajišťuje dokumentaci práce skupiny.
- **Čtenář:** Čte zadání, ujasňuje a shromažďuje myšlenky a hledá informace v různých materiálech.
- **Tišítel:** Zajišťuje klidný průběh činností, dbá na dodržování pravidel a podporuje tichou a nehlasitou komunikaci.
- **Časoměřič:** Sleduje časový rámec, který má skupina k dispozici na dokončení úkolu, a upozorňuje na zbývající čas.
- **Vyslanec:** Jedná jako spojenec skupiny s učitelem v případě problémů nebo nejasností a předává informace zvenčí do skupiny.
- **Pomůckář:** Zajišťuje potřebné materiály a pomůcky pro práci skupiny.
- **Moderátor:** Vyzývá každého člena skupiny, aby se aktivně zapojil do diskuse a udržuje rovnováhu mezi příspěvky jednotlivých členů.
- **Koordinátor:** Zajišťuje, aby práce skupiny probíhala efektivně a řídí průběh diskuse nebo činností.
- **Kontrolor:** Zkoumá, zda všichni členové skupiny porozuměli úkolu a správně ho plní.
- **Pozorovatel:** Pozoruje průběh práce skupiny, zaznamenává pozitivní i negativní aspekty spolupráce a komunikace mezi členy skupiny.

4 Výukové metody

Pojem „metoda“ má svůj původ v řeckém slově „methodos“, což znamená cesta nebo postup směřující k určitému cíli. Metoda může být obecně vnímána jako klíčový nástroj umožňující dosažení stanovených cílů v rámci jakékoli systematicky koncipované činnosti. Metodou se rozumí specifické prostředky, postupy a návody, které mají za úkol dosažení či naplnění cíle v rámci jakékoli činnosti. V rámci vzdělávání, konkrétně v didaktice se termín vyučovací metoda vztahuje k specifickému způsobu, jakým je organizovaná interakce mezi učitelem a žáky. Smyslem této metody je tedy vytvářet vzdělávací profil žáka a usměrňovat ho směrem k úspěšnému dosažení vzdělávacích cílů.

Existuje široká škála výukových metod a pro učitele je klíčové, aby byly tyto metody efektivně organizovány. Pouze kvalitní a systematické uspořádání a hluboká znalost jednotlivých metod umožňuje učiteli vybrat tu nejučenější pro daný vzdělávací obsah.

4.1 Vývoj výukových metod

Vývoj výukových metod je výrazně ovlivněn historicko-spoločenskými souvislostmi výuky, specifickými charakteristikami školních prostředí a požadavky společnosti na vzdělání. Před vznikem institucionalizovaného školního vzdělávání byly k předávání informací, znalostí, dovedností a postojů využívány výukové metody, které spočívaly především v napodobování činností, vyprávění a vysvětlování.

Antické školství v Řecku a Římě představovalo klíčový prvek výchovy, který formoval myšlení a charaktery jednotlivců v antické společnosti. Základní principy antického vzdělání měly vliv na různé aspekty života a ovlivňovaly přístup k vzdělávání po celou dobu existence antických civilizací. Výuka byla často individualizovaná a závisela na vztahu mezi učitelem a žákem. Metoda přednášky (Démóstenes), metoda rozhovoru (Sokrates) a praktická cvičení hrály klíčovou roli ve vzdělávání.

Proto se antické školství jeví jako vyvážený a komplexní systém, který nejen podporoval intelektuální rozvoj, ale také dbal na morální a fyzický růst jednotlivce. Jeho vliv přetrvává v myšlení a hodnotách společnosti po staletí. Ovlivňoval tak vývoj vzdělávání i v následujících historických obdobích. Především sokratovský dialog je metoda, která se stále využívá a je základem heuristických přístupů.

Středověké školství bylo především velmi ovlivněno křesťanskou církví, která mimořádně zasahovala do výuky i výchovného působení. Ve středověkém školství dominovaly

metody slovní, které byly převážně využívány k osvojení církevních textů. Metoda dispute byla také velmi oblíbená, kdy se z protikladů vyvozovalo konečné řešení. Jednalo se o vědecký diskusní formát, během něhož se více účastníků společně podílí na nalézání odborných řešení při vědeckých problémech, až se dojde k finálnímu závěru.

Přestože středověké školství bylo pevně spojeno s křesťanskou teologií a kláštery sehrávaly klíčovou roli ve vzdělávání. Objevují se i světské školy, které rozšířily možnost vzdělávání. Středověké školství, i když omezené a často rezervované pro elitní vrstvy, hrálo klíčovou roli ve formování základů pro následující historická období.

V období renesance se projevila snaha o omezení teoretického a pamětního učení. Toto období přineslo kulturní a intelektuální rozvoj, přičemž inovativní přístupy k vzdělání byly zajištěny humanismem a zdůrazněním postupů antických klasiků. Univerzity se staly centry vzdělanosti, s důrazem na individuální vzdělávání a významnou roli sehrálo umění. Změny ve výuce a rozvoj tisku přispěly k masovému šíření znalostí. Renesance tak otevřela nové perspektivy ve vzdělávání, ovlivnila všechny vrstvy společnosti a přispěla ke vzniku moderního vzdělávacího systému.

Předním pedagogem 17. století byl Jan Amos Komenský, který preferoval přirozenou metodu vzdělávání, která stavěla na poznání přírodních principů a jejich napodobování. Jeho vliv na moderní pedagogiku byl zásadní, neboť kladl důraz na důležitost lidského rozvoje a vzdělávání pro celou společnost. Komenského myšlenky o otevřenosti a inkluzi jsou nadále relevantní v současném pedagogickém prostředí. Stejně jako jeho Škola hrou se prolíná vyučováním po celá staletí až do současného školství. Dále se Komenský zasloužil o rozvoj vyučovacích metod, představil metody analytickou, syntetickou a synkritickou, které měly poskytnout strukturovaný a efektivní přístup k vzdělávání. (Zormanová, 2012)

Jean-Jacques Rousseau navázal na pedagogické závěry J. A. Komenského a zdůraznil význam přirozeného vývoje dítěte a aktivit spojených s přírodou. Rousseau podtrhoval potřebu aktivace vyučovacích metod prostřednictvím vytváření prostředí, které respektuje přirozený vývoj dítěte, posiluje jeho samostatnost a spojuje vzdělávání s přírodou a praktickými zkušenostmi.

Dalším významným pedagogem na začátku 18. století byl Johann Heinrich Pestalozzi, který položil základy metodiky jednotlivých předmětů a snažil se klasické vyučování propojit s praktickými činnostmi z reálného života. Jeho metoda podporovala aktivní účast žáků na výukovém procesu, vlastní myšlení a emocionální rozvoj.

Na začátku 19. století se o rozvoj metodického myšlení postaral Johann Friedrich Herbart. Jeho pedagogický přístup spočíval v pevných psychologických základech, kde zkoumal procesy myslí žáků a usiloval o systematický a organický charakter vzdělávacího procesu.

Představil koncept "formálních stupňů vyučování," který zahrnoval několik fází nebo kroků, jak postupovat při výuce. Toto schéma bylo navrženo tak, aby zajistilo systematický a organický přístup k vzdělávání. Začíná jasností, kde je cílem prezentovat nové informace srozumitelně. Následuje fáze asociace, kde se nové znalosti spojují s existujícími, a systematická fáze, která organizuje informace do strukturovaného celku. V neposlední řadě je klíčová metoda, což zahrnuje výběr vhodných pedagogických metod pro efektivní výuku. Toto schéma bylo navrženo tak, aby poskytovalo učitelům strukturu a směr při výuce, podporovalo postupné a logické porozumění u žáků. Zdůrazňovalo vazby mezi novými a existujícími znalostmi, organizaci informací a využívání vhodných výukových metod.

Ve 20. století došlo k výrazným změnám v oblasti vzdělávání, pedagogických přístupů a výukových metod. Do vyučování se zavádějí metody, které umožňují žákům aktivnější zapojení do výukového procesu, aby žáci mohli být samostatnými aktéry vykonávaných činností a více iniciativní v samostatném vzdělávání.

V první polovině 20. století představila italská lékařka a pedagožka Maria Montessori novou metodu, která nese její jméno Montessori. Jedná se o inovativní pedagogický přístup, který kladl důraz na individuální učení a autonomní vývoj dítěte. Tato metodologie využívá speciálně navržené didaktické materiály a prostředí, jež podporují samostatný objevný proces učení dětí. Montessori metoda zdůrazňuje význam prostředí a materiálů při formování pozitivní atmosféry pro učení a aktivně podporuje individuální rozvoj jedinečných dovedností každého dítěte.

Dalším aktivním pedagogem v 1. polovině 20. století byl americký filozof a pedagog John Dewey, který hrál významnou roli ve formování progresivního vzdělávání. Jeho pedagogický přístup byl charakterizován důrazem na praktické zkušenosti, projektovou práci a aktivní účast žáků. Dewey zdůrazňoval nezbytnost propojení učení s reálným životem a věřil, že žáci by měli být aktivními účastníky svého vlastního vzdělávání. Tento přístup znamenal opuštění tradičního statického modelu vzdělávání ve prospěch interaktivních a participativních metod.

Jeho přesvědčení o důležitosti praktického vzdělávání vedlo k vzniku pragmatických a pracovních škol, které kladly důraz na problémovou a projektovou výuku. Tyto školy byly navrženy tak, aby připravily studenty na praktický život a propojily teorii s praktickými dovednostmi.

Po druhé světové válce docházelo k postupnému a intenzivnímu rozvoji v oblasti vzdělávání a výchovy. Nové výukové metody v tomto období kladly důraz nejen na kvalifikace učitelů, ale také na aktivní spolupráci žáků. Žáci byli viděni jako aktivní účastníci vzdělávacího procesu, kteří nebyli pouze pasivními příjemci informací, ale spíše se podíleli na tvorbě svého vlastního vzdělání.

Nové metody podporovaly individualizaci vzdělávání, respektovaly rozmanitost jednotlivých žáků a přihlížely k jejich individuálním potřebám a schopnostem. Důraz byl kladen na aktivní angažovanost žáků, kteří nebyli vnímáni pouze jako objekty vnějšího vyučování, ale spíše jako subjekty, kteří se aktivně podílejí na procesu seberealizace a osobního rozvoje.

Toto období přineslo změnu ve vnímání role žáků ve vzdělávacím procesu a přispělo k vytváření prostředí, které podporuje aktivní myšlení, spolupráci a individuální růst.

Po druhé světové válce začaly vznikat alternativní školy jako reakce na existující vzdělávací systémy a s cílem nabídnout nové přístupy ke vzdělávání. Vznik alternativních škol byl ovlivněn různými faktory, včetně změn ve společnosti, potřeb moderních studijních programů a pedagogických přístupů.

Alternativní školy nabízely odlišné pedagogické přístupy, zaměření na individuální potřeby žáků, demokratické rozhodování, důraz na praktické zkušenosti a experimentování s výukovými metodami. Tyto školy často vznikly jako reakce na nedostatky tradičního vzdělávacího systému a snažily se poskytnout prostředí, kde by se žáci mohli více angažovat a rozvíjet své schopnosti a zájmy.

4.1.1 Současné pojetí výukových metod

V současném pedagogickém paradigmatu se výukové metody formují s ohledem na dynamické změny ve společnosti, zdůrazňujíc potřebu flexibilních a diferencovaných přístupů ke vzdělávání.

Tyto metody zdůrazňují interaktivitu a participaci studentů, kteří jsou aktivními účastníky výuky. Diferenciací a individualizací obsahu se snaží přizpůsobit vzdělávání různým potřebám žáků. Integrace moderních technologií, jako jsou digitální nástroje a online platformy, poskytuje nové možnosti pro efektivní výuku.

Výuka se orientuje na praktické příklady a řešení reálných problémů, což studentům umožňuje aplikovat teoretické znalosti v praxi. Zaměřuje se také na rozvoj klíčových kompetencí pro 21. století, jako jsou kritické myšlení, kreativita a spolupráce. Celkově lze konstatovat,

že současné výukové metody reprezentují komplexní a flexibilní přístup k vzdělávání, který reflektuje dynamiku moderního vzdělávacího prostředí.

4.2 Klasifikace výukových metod

S ohledem na složitost vyučovacího procesu se stává i problematika třídění vyučovacích metod velmi náročná. I proto v literárních zdrojích můžeme najít mnoho klasifikací pro výukové metody. Častým přístupem ke klasifikaci metod je zavedená typologie J. Maňáka (2001), která je dělí podle různých kritérií, jako jsou aspekty didaktické, psychologické, procesuální, logické, organizační a interaktivní.

Didaktický aspekt se zaměřuje na metody výuky z hlediska didaktického procesu, tj. jak efektivně předáváme informace a dovednosti žákům. Aspekt psychologický bere v úvahu principy a potřeby žáků při výuce, jakými způsoby se učí a jakými prostředky lze podporovat jejich učení. Procesuální aspekt analyzuje průběh výuky, jak jsou do výuky zapojovány určité metody, jakým způsobem učitel předává informace žákům, ale i naopak to, jak se žáci zapojují do výuky. Aspekt logický zkoumá racionální strukturu a postup metody, jak systematicky přikládá žákům informace a usnadňuje žákům jejich porozumění. Organizační aspekt zohledňuje organizaci výuky a klade veliký důraz na strukturu a organizaci v rámci učebního plánu a rozvrhu. Aspekt interaktivní se zaměřuje na interakci mezi učitelem a žákem, stejně jako na interakci mezi žáky během výuky.

Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky (J. Maňák, 2001):

A. Metody z hlediska předávání informací a dovedností, zaměřené na aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška, ...)
2. Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuse, ...)
3. Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice, ...)
4. Metody práce s textovým materiálem, učebnicí, knihou

II. Metody názorně demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů
2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)

3. Demonstrace statických obrazů
4. Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

1. Návčik pohybových a pracovních dovedností
2. Laboratorní činnost žáků
3. Pracovní činnost (v dílnách, na pozemku)
4. Grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska potřeb a aktivity žáků, zaměřené na aspekt psychologický

- I. Metody sdělovací
- II. Metody samostatné práce žáků
- III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací, zaměřené aspekt logický

- I. Postup srovnávací
- II. Postup induktivní
- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko-syntetický

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu, zaměřené na aspekt procesuální

- I. Metody motivační
- II. Metody expoziční
- III. Metody fixační
- IV. Metody diagnostické
- V. Metody aplikační

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředí, zaměřené na aspekt organizační

- I. Kombinace metod s vyučovacími formami

II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

F. Aktivizující metody neboli metody s interakcí mezi žáky a učitelem, nebo žáky mezi sebou navzájem, zaměřené na aspekt interaktivní

- I. Diskusní metody
- II. Situační metody
- III. Inscenační metody
- IV. Didaktické hry
- V. Specifické metody

Můžeme se rovněž setkat s relativně novou, avšak široce uznávanou klasifikací, kterou vytvořili J. Maňák a V. Švec (2003), která kombinuje různé přístupy k výukovým metodám. Tato klasifikace rozlišuje výukové metody podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb a je charakterizována spojením pojmů výuková metoda a organizační forma.

Klasifikace výukových metod podle J. Maňáka a V. Ševce (2003):

a. Klasické výukové metody

I. Metody slovní

1. Vyprávění
2. Vysvětlování
3. Přednáška
4. Práce s textem
5. Rozhovor

II. Metody názorně-demonstrační

1. Předvádění a pozorování
2. Práce s obrázkem
3. Instruktaž

III. Metody dovednostně-praktické

1. Napodobování

2. Manipulování, laborování a experimentování
3. Vytváření dovedností
4. Produkční metody

b. Aktivizující metody

- I. Metody diskusní
- II. Metody heuristické, řešení problémů
- III. Metody situační
- IV. Metody inscenační
- V. Didaktické hry

c. Komplexní výukové metody

- I. Frontální výuka
- II. Skupinová a kooperativní výuka
- III. Partnerská výuka
- IV. Individuální a individualizovaná výuky, samostatná práce
- V. Kritické myšlení
- VI. Brainstorming
- VII. Projektová výuka
- VIII. Výuka dramatem
- IX. Otevřené vyučování
- X. Učení životních situacích
- XI. Televizní výuka
- XII. Výuka podporovaná počítačem
- XIII. Sugestopedie a superlearning
- XIV. Hypnopedie

4.3 Volba a funkce vyučovacích metod

Pro zajištění co nejkvalitnějšího vyučování je klíčové pečlivě vybrat vhodnou výukovou metodu. Učitel při tomto rozhodování nepostupuje náhodně, ale řídí se stanovenými kritérii. Při výběru metody bere v úvahu především cíle a obsah výuky, ale také individuální potřeby a schopnosti každého žáka. Je důležité, aby učitelé disponovali širokým repertoárem různých výukových metod a byli schopni flexibilně reagovat na potřeby a situace ve třídě.

Ve skutečném vyučovacím procesu často dochází ke střídání nebo prolínání různých vyučovacích metod. Avšak tato volba by neměla být náhodná, ale pečlivě promyšlená. Učitel by měl vždy mít jasno v tom, proč zvolil danou metodu a jakými způsoby přispěje k rozvoji žáků. Také proto kombinace různých metod může být často nejefektivnější, protože umožňuje pokrýt různé aspekty učení a zohlednit rozmanitost potřeb žáků.

Cílem výukových metod je systematicky rozvíjet kognitivní procesy u žáků, podporovat jejich aktivní angažovanost a vytvářet prostředí, které jim umožní intenzivní prožitek ve výuce. Tyto metody by měly reflektovat individuální potřeby žáků a pedagogické zkušenosti učitele.

Kritéria pro volbu výukových metod, podle Maňáka a Švece (2003, s. 50), zahrnují následující faktory:

1. **Zákonitosti výukového procesu:** Tato kategorie zahrnuje obecné i speciální aspekty, jako jsou logické, psychologické a didaktické principy.
2. **Cíle a úkoly výuky:** Zohledňují se především práce, interakce a jazykové komponenty, které mají být podpořeny v rámci vzdělávacího procesu.
3. **Obsah a metody daného oboru:** Tyto kritéria se zaměřují na specifické učební předměty a způsoby, jakými jsou tyto obory zprostředkovány.
4. **Fyzický a psychický rozvoj žáků:** Vhodnost metod je posuzována v souladu s úrovní rozvoje a připraveností žáků zvládat požadavky učení.
5. **Zvláštnosti třídy či skupiny žáků:** Zohledňují se různé faktory, jako jsou pohlaví, etnické složení, a formální i neformální vztahy v kolektivu.
6. **Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce:** Toto kritérium zahrnuje sociální prostředí, hlučnost okolí, technické vybavení školy a další vnější faktory.
7. **Odborná a metodická vybavenost učitele:** Hodnotí se odbornost, zkušenosti a pedagogické mistrovství učitele, které ovlivňují volbu a úspěch výukových metod.

Tato kritéria nejsou pro učitele závazná, ale spíše poskytují tzv. "záchytné body", které mu pomáhají vybrat vhodnou metodu pro výuku. Učitelovo rozhodování při výběru metod je výrazně ovlivněno samotnými žáky, jejich potřebami, znalostmi, aktivitami a tvořivostí.

Výběr vhodných výukových metod není jednoduchým procesem, ale zároveň představuje klíčový krok pro dosažení kvalitního vzdělávání. Učitel při tomto rozhodování vychází z řady kritérií, která zahrnují zákonitosti výukového procesu, cíle a úkoly výuky, obsah daného předmětu, úroveň rozvoje a připravenost žáků, specifika třídy či skupiny žáků a vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce. Tyto kritéria mu poskytují směrnice pro výběr metody, která nejlépe odpovídá dané výukové situaci. Nicméně samotní žáci, jejich potřeby, znalosti, aktivity a tvořivost hrají v tomto procesu klíčovou roli, stejně jako vztah mezi učitelem a žákem.

5 Inovativní výukové metody

V běžném vyučování často dominují klasické výukové metody, avšak v dnešní době se již objevují učitelé, kteří využívají v své praxi inovativní či alternativní výukové přístupy. Inovativní metody postupně nahrazují tradiční přístupy modernějšími a efektivnějšími metodami, jak popisuje Maňák (2003).

Inovativní metody, nebo také alternativní metody se využívají v nových pedagogických koncepcích. Termín alternativní se využívá proto, že se tyto metody objevují v první řadě v alternativních vzdělávacích koncepcích. Výklad pojmů alternativní a inovativní není jednotný, ale často jsou používána za synonyma. (Zormanová, 2012) Inovaci definujeme jako implementaci nové metody nebo techniky do tradičního výukového procesu. Zatímco alternativa se více zaměřuje na možnost volby nebo výběru postupu než tradiční přístup.

Inovativní, aktivizující metody představují přístupy ve vzdělávání, které aktivně zapojují žáky a kladou důraz na jejich iniciativu, aktivitu a schopnost řešit problémy. Tato inovace ve výuce se zaměřuje na zlepšení stávajícího vzdělávacího procesu a integruje prvky alternativních pedagogických koncepcí.

Inovace současné výuky s prvky alternativních koncepcí je klíčová pro modernizaci vzdělávacích metod a přizpůsobení se potřebám dnešní společnosti. Inovativní přístupy mají zásadní význam v didaktickém systému, nicméně je důležité používat je s uvážením a uvědoměním si jejich dopadu na osobnost učitele i žáka.

Při inovativní výuce se role učitele a žáka mění ve srovnání s tradičními metodami. Žák přebírá aktivní úlohu, řeší problémy, aplikuje znalosti v praxi, rozvíjí samostatné myšlení a vyjadřuje vlastní názory a postoje. Učitel se stává spíše průvodcem a partnerem žáka, a probíhá mezi nimi interakce, která podporuje učení.

Aktivní výuka má dynamiku a žáci se do procesu učení zapojují spontánně. Nejeefektivněji si osvojují nové poznatky prostřednictvím vlastní zkušenosti, vysvětlováním druhým, diskusí a samostatným myšlením. Inovativní metody tak podporují rozvoj kompetencí jako je samostatnost, flexibilita a tvořivé myšlení, které jsou klíčové pro úspěch v dnešní společnosti.

J. Maňák a V. Švec (2003) klasifikují výukové metody do tří skupin podle jejich složitosti v interakci mezi učitelem a žákem. Tyto skupiny zahrnují klasické výukové metody, aktivizační metody a komplexní výukové metody.

Aktivizační metody především kladou velký důraz na aktivní zapojení žáků. Ti jsou povzbuzováni k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů pomocí vlastních úvah a přístupů k řešení problémů. Do těchto metod zařazujeme diskusní techniky, heuristické přístupy, řešení problémů, situační případy, inscenační prvky a didaktické hry (Maňák a Švec, 2003).

Za to komplexní metody se více zaměřují na výchovně-vzdělávací cíle v širším kontextu. Mezi ně patří například frontální výuka, skupinová a kooperativní práce, partnerská a individuální výuka, projektová výuka, kritické myšlení (Maňák a Švec, 2003).

V podkapitolách se zaměřím na vybrané alternativní metody, kterým se budu věnovat více do hloubky a dále je využiji v praktické části. Prozkoumám jejich teoretické základy, principy fungování a aplikaci v různých vzdělávacích kontextech. Detailněji rozeberu badatelsky orientovanou výuku, kritické myšlení, projektové vyučování a výuku formou her, přičemž se zaměřím na jejich potenciál v podpoře aktivního učení a rozvoje klíčových kompetencí u žáků. Tyto metody nejenže poskytují žákům prostor k objevování a kreativitě, ale také podporují rozvoj komunikačních dovedností, spolupráce a problémového řešení. Následně využiji tyto poznatky k přípravě a realizaci výukových jednotek, které budou založeny na vybraných alternativních metodách.

5.1 Badatelsky orientovaná výuka

Dostál (2015, s. 54) definuje: „*Badatelsky orientovaná výuka je činnost učitele a žáka zaměřená na rozvoj vědomostí, dovedností a postojů žáka na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti, kterou se sám učí objevovat a objevuje.*“

Badatelsky orientovaná výuka (BOV) reflektuje konstruktivistický přístup k výuce, jak popisuje Zormanová (2012). Tento pohled učení chápe jako aktivní a záměrný sociální proces, kde jedinec konstruuje významy z nových informací a předešlých zkušeností. Každý žák aktivně buduje své poznání, zpracovává nové informace ve světle svých předchozích zkušeností a vytváří si vlastní vědomostní a dovednostní struktury, spíše, než aby pasivně přijímal informace.

Samková (2011) vysvětluje, že badatelsky orientované vyučování je termínem, který odpovídá anglickému významu „*inquiry-based teaching*“. Zároveň zdůrazňuje, že základní činností této metody je bádání, což je klíčový prvek procesu učení. Terminologie "science inquiry" se používá v kontextu přírodovědných oborů, včetně přírodovědy, kde označuje systematické vyšetřování a bádání.

Dostál (2015) uvádí, že badatelsky orientovaný přístup k výuce, zdůrazňuje proces bádání, který je důležitý nejen při řešení problémů, ale i pro rozvoj badatelských znalostí, dovedností a postojů. Přístup klade důraz na budování nových schopností potřebných pro efektivní řešení problémů a zároveň varuje před zaměřením se pouze na pasivní přijímání informací nebo instruktivistické metody výuky.

Výukou u žáků podněcujeme rozvoj nezávislého myšlení a trénujeme je v řešení nových problémů. Některé problémy žáci mohou znát některé ne, proto jejich reakce mohou být různé. Studenti aktivně přistupují k novým situacím, které často vycházejí z jejich stávajících znalostí, a hledají jejich řešení (Dostál, 2015).

BOV je nejlépe pochopitelná, pokud si uvědomíme princip, že nejúčinněji si zapamatujeme informace, kterým skutečně porozumíme prostřednictvím vlastních zkušeností a praktických ukázek. Nezvalová (2010) zdůrazňuje, že tento princip platí i pro BOV, kde zapojení žáků do přímého bádání a objevování umožňuje hlubší prožitek a porozumění probírané látce. Díky nově nabytým dovednostem, znalostem a postojům jsou žáci schopni nalézt řešení problémů, což je motivuje k dalšímu zkoumání a kladení nových otázek. Bádání, kladení otázek a sběr dat během objevování jsou klíčem k nalezení pravdy prostřednictvím základních smyslů, jako jsou zrak, sluch, hmat, čich a chuť.

Podle Dostála (2015) metody badatelsky orientované výuky (BOV) spojují výuku s reálným životem, přičemž učitel přebírá roli průvodce nebo zprostředkovatele. Žáci řeší úlohy podle známých postupů a využívají své zkušenosti a dovednosti k nalezení nových dostupných prostředků k řešení problému. Výuka klade důraz na individuální rozvoj žáků a současně podporuje skupinovou spolupráci. Během výuky se žáci zabývají úlohami a postupují podle známých metod, buď samostatně nebo ve skupině, provádějí badatelské úkoly, experimentují a hledají nová řešení.

5.1.1 Role učitele

Primárním úkolem pedagogů je připravit výuku s důrazem na badatelský přístup. Před samotnou výukou musí učitelé pečlivě plánovat, vybírat vhodné metody a následně vést a řídit žáky během celého procesu výzkumu. (Colburn, 2000)

Učitel rovněž přizpůsobuje úroveň badatelského vyučování podle schopností žáků v oblasti výzkumných dovedností. Je vhodné postupně seznámit žáky s jednotlivými kroky badatelského cyklu a teprve poté je vést k plnému absolvování badatelských lekcí. (Colburn, 2000)

Dostál (2015) v jedné ze svých publikací zdůrazňuje, že úloha učitele při badatelsky orientovaném vyučování je nenahraditelná a možná i klíčová. Učitel připravuje a koncipuje badatelskou lekci, provádí ji s žáky a následně hodnotí její úspěšnost. Jeho hlavním záměrem je podporovat celkový rozvoj žáků, což je rovněž cílem jeho práce. Proto se snaží navrhovat aktivity, které umožní žákům samostatně rozvíjet své badatelské schopnosti.

Nezvalová (2010) popisuje, že vyučující při badatelském vyučování zastává dvě klíčové role, které vyžadují rozsáhlé pedagogické dovednosti. Zde je několik bodů, které tyto role obnášejí:

1. Příprava a plánování badatelsky orientované výuky:

- Výběr vhodných metod, které zapojí všechny žáky do aktivního učení.
- Získání dostatečných znalostí a dovedností o badatelském vyučování ještě před plánováním výuky.
- Podpora žáků při převzetí větší zodpovědnosti za své vlastní učení.
- Připravenost reagovat na nečekané otázky a návrhy žáků.
- Zajištění veškerého potřebného materiálu, nástrojů a zdrojů pro žáky během výzkumu.

2. Usnadňování procesu učení žáků:

- Kladení podnětných otázek, které podporují žáky k aktivnímu myšlení a dalšímu zkoumání.
- Vyhodnocování chybných představ žáků a řešení jejich otázek.
- Pozorování procesu učení žáků a řešení vzniklých problémů.
- Posouzení pokroku žáků v procesu učení.

5.1.2 Role žáka

Role žáka má při badatelsky orientovaném vyučování klíčový význam, stejně jako role učitele. Podle Samkové (2015) spočívá role žáka v jeho samostatnosti, zájmu o nové poznatky a aktivitě. Úroveň samostatnosti a aktivity žáka je zásadním faktorem ovlivňujícím průběh badatelsky orientovaného vyučování. Žáci se v průběhu výuky učí hledat informace, vybírat z nich podstatné, rozšiřovat své znalosti a osvojovat si badatelský cyklus, který zahrnuje kladení

otázek, formulaci výzkumných otázek, formulaci hypotéz, provedení výzkumu, shrnutí výsledků, formulaci závěrů a prezentaci svých poznatků. Badatelsky orientované vyučování tak staví žáky do role mladých vědců.

Přenesení větší části odpovědnosti za proces učení na žáka podporuje rozvoj kompetence k učení. Badatelsky orientované vyučování významně přispívá k rozvoji klíčových kompetencí. Dostál (2015) zdůrazňuje, že badatelsky orientované vyučování také rozvíjí kompetenci v řešení problémů, protože žáci se učí kriticky přemýšlet o předložených situacích. Žáci získávají dovednosti v plánování práce a rozvíjejí samostatnost a zodpovědnost v průběhu badatelského cyklu. Častá spolupráce ve skupinách během bádání podporuje rozvoj kompetencí v komunikaci, sociálních dovednostech a personálních schopnostech. Prezentace výsledků a závěrů bádání dále přispívá k rozvoji digitálních kompetencí žáků.

Podle Nezvalové (2010) a Llewellyna (2013) musí žáci splňovat následující předpoklady během badatelsky orientovaného vyučování:

1. Žák má zájem o učení a aktivně se do něj zapojuje, přebírá zodpovědnost za své učení a rád se učí ve spolupráci se spolužáky.
2. Během pozorování je žák pozorný a pečlivý, volí si vlastní pomůcky pro pozorování.
3. Žák aktivně spolupracuje s ostatními, komunikuje s nimi a je schopen úspěšně řešit problémy v týmu.
4. Dokáže klást relevantní otázky, kriticky pozorovat a tvořit nové myšlenky a nápady.
5. Žák umí plánovat a provádět učební aktivity, třídit informace, navrhnout metody ověření myšlenek a nápadů a realizovat výzkumné aktivity.
6. Komunikuje efektivně různými metodami, včetně grafů, tabulek, nákresů a zpráv, a je schopen diskutovat o svých aktivitách s rodiči a učiteli.
7. Je kritický ke svému učení, schopen posuzovat a hodnotit svou práci a identifikovat své silné a slabé stránky s pomocí indikátorů.

5.2 Didaktická hra

Hra se běžně využívá jako pedagogický nástroj ve skupinách dětí již od předškolního věku a měla by zaujímat významné místo v procesu učení. Žáci potřebují uvolnění a podporu během herních aktivit, které jim mohou poskytnout hluboké, intenzivní a pozitivní prožitky. Zážitky a uvolnění, reakce a spolupráce, pochopení a spolucítění jsou základními pilíři komunikace a týmové spolupráce ve třídě (Mazal, 2007).

Jedna z klíčových metod využívaná na prvním stupni základní školy by měla být didaktická hra, která odpovídá přirozeným potřebám dítěte. Děti mají přirozenou tendenci k hraní a do her vloží veškeré své dovednosti. Hra dokáže aktivovat dětskou energii a soustředit ji tak, jako málokterá jiná činnost; během hry dochází k pozoruhodnému stupni soustředění, podobně jako při hypnóze nebo při tvůrčím vědeckém nebo uměleckém výkonu (Houška, 1991).

Průcha a spol. (2013) charakterizují didaktickou hru jako přirozenou aktivitu dětí, která je zaměřená na dosažení konkrétních pedagogických cílů. Hra může probíhat v různých kontextech, má vlastní pravidla a vyžaduje kontinuální řízení a evaluaci. Didaktická hra rozvíjí žáky individuálně, ale zároveň pomáhá udržovat dobré vztahy ve skupině. Učitel, který vede didaktickou hru, zastává širokou škálu rolí, od hlavního organizátora až po pozorovatele. Tato forma vyučování podporuje kreativitu, spontánnost a spolupráci žáků ve skupině, což vede ke zvýšení jejich účasti a motivuje k využívání různých poznatků, dovedností a znalostí v praktických situacích.

Vališová a Valenta (2011) definují hru jako soubor aktivit, které přispívají k individuálnímu rozvoji nebo rozvoji celé skupiny a jsou omezeny určitými dohodnutými pravidly a normami, kdy není primárním cílem získání materiálního prospěchu nebo užitku. Autoři dále identifikují další aspekty, které hra ovlivňuje, včetně poznávacího, emocionálního, pohybového, motivačního, fantazijního a sociálního aspektu.

Didaktické hry stimulují v jedincích silnou vnitřní motivaci ke studiu, což je vyvoláno jejich vlastním zájmem o dané téma, a dále podporují rozvoj myšlení a typicky se zaměřují na řešení problematických situací, což podněcuje produktivní aktivity. Na rozdíl od tradičních her, které sice vedou k aktivitám, tyto aktivity nemusí mít produktivní výsledky. Didaktická hra v podstatě usiluje o podporu individuálního rozvoje žáka prostřednictvím určených pravidel a dosažení specifických výchovně-vzdělávacích cílů. (Vališová a Kasíková, 2011)

Je důležité si uvědomit rozdíl mezi didaktickou hrou a klasickým vyučováním. Při vyučování směřujeme k určitému cíli a snažíme se k němu dosáhnout nejefektivnějším

prostředkem. Na druhou stranu při didaktické hře se snažíme se dosáhnout stejného vzdělávacího cíle, avšak prostřednictvím zábavy a zájmu žáků, tedy hrou. Podstatné je, aby samostatná hra nezastínila určený didaktický cíl, ale zároveň aby cíl nebyl příliš zdůrazňován, aby dítě nezačalo věnovat velkou pozornost cíli a přestalo vnímat hru jako zábavnou aktivitu (Maňák, 2003, s. 126).

Maňák a kol. (2003, s. 127) ve své publikaci rovněž uvádí, že hra má vždy komplexní vliv na celou osobnost jedince. Učení prostřednictvím hry spojuje mysl, cit a praktickou činnost a rozvíjí aspekty jedince, které mohou být v tradiční výuce opomíjeny, jako je například představivost, imaginace a emoční prožívání. Hry rovněž podporují aktivitu, samostatnost a zapojení žáků, které mohou být impulsem k tvořivému projevu.

Hry jsou účinným prostředkem k intenzivnímu zapojení žáků do výuky a dosáhnout velké míry soustředění, kterou by učitel obtížně dosáhl jinými metodami. Jejich zajímavost, atraktivita a přirozenost výrazně snižují náročnost učení. Hru lze využívat jako výukovou metodu, která má pro žáky silný motivující charakter, odstraňuje obavy ze selhání a přináší jim uspokojení. Učitel může skrze hru posuzovat úroveň dovedností a znalostí každého žáka (Šikulová, Rytířová, 2006).

Didaktické hry mají kromě svého vzdělávacího efektu také významný výchovný dopad. Žák je během hry nucen respektovat a dodržovat stanovená pravidla, což podporuje jeho socializaci. Dále také snižuje negativní reakce při neúspěchu a přispívá k celkovému rozvoji sebekontroly. Při kolektivních didaktických hrách dochází k posilování pozitivních vztahů mezi žáky a upevnění společenství třídy (Šikulová, Rytířová, 2006).

Je důležité si uvědomit, že hra není ztrátou času, ale spíše přínosem pro žáky, neboť podporuje jejich rozvoj. Hra hraje klíčovou roli v procesu výchovy a vzdělávání dětí, jelikož spojuje učení s radostí a zábavou. Je rovněž klíčové zajistit prostředí, které bude pro děti podnětné a umožní jim rozvoj. Toto prostředí by mělo zahrnovat dostatečné množství pomůcek a materiálů.

5.2.1 Klasifikace výukových her

Klasifikovat didaktickou hru a nalézt v literatuře jednotnou definici je náročný úkol, neboť různí autoři přistupují k této aktivizační metodě z různých perspektiv. Třídění, se kterým se u jednotlivých autorů setkáváme, je ovlivněno jejich vlastním chápáním této aktivizační metody. Didaktické hry jsou zařazovány do různých kategorií podle své podstaty, zaměření a cílů, které by měly být dosaženy.

Jak uvádí Maňák (2003, s 128), tak didaktické hry zahrnují široké spektrum různorodých aktivit, které lze rozdělit podle obsahu a cílů:

- a. **Interakční hry** zahrnují činnosti jako jsou svobodné hry s hračkami či stavebnicemi, skupinové hry, kterých se může účastnit celá třída, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry a také učební hry.
- b. **Simulační hry** zahrnují aktivity ve třídě jako je hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, používání loutek a maňášků, situační a inscenační hry a dramatickou výchovu.
- c. **Scénické hry** zahrnují divadelní představení, rozlišení mezi hráči a diváky, scénické prostředí, rekvizity a speciální kostýmy.

Didaktické hry lze dále klasifikovat podle jiných kritérií (Maňák, 2003):

- a. **Délka trvání hry** – krátkodobé hry, dlouhodobé hry
- b. **Místo konání hry** – v třídě, venku v přírodě, na hřišti
- c. **Převažující činnost** – získávání vědomostí, rozvoj pohybových dovedností
- d. **Hodnocení** – kvantitativní, kvalitativní, doba trvání hry, hodnocení učitelem nebo spolužáky

5.3 Projektová výuka

„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mě to udělat a já pochopím.“

Čínské lidové rčení

Základní školské dokumenty poskytují učitelům dostatečný prostor k využití projektové metody ve vzdělávacím procesu, a rámcové vzdělávací programy ji dokonce aktivně podporují. Tyto dokumenty dávají učitelům volnost ve výběru a aplikaci projektové metody, nicméně zdůrazňují, že ne vše lze žákům předat prostřednictvím projektů. Důležité je, aby se učitelé při plánování výuky zaměřili na systematickou strukturu učiva, protože mnohdy je systematické vyjádření pojmů nezbytné, zejména při výuce některých předmětů. (Coufalová, 2006)

Projektová výuka je pedagogická metoda, která aktivně zapojuje studenty do reálných projektů nebo úkolů, kde mohou uplatnit své dovednosti a znalosti. Tento přístup k výuce se zaměřuje na podporu kreativity, schopností řešení problémů a spolupráce při dosahování určitých cílů. Projektová výuka představuje významnou alternativu k tradiční frontální výkladové metodě. Namísto pasivního přijímání informací žáci aktivně participují na řešení komplexních

problémů. Tato metoda podněcuje jejich zvědavost, zapojuje je do praktických úkolů a povzbuzuje k hledání vlastních odpovědí. Díky projektové výuce se učitelé stávají spíše průvodci než pouhými zdroji informací, což umožňuje žákům více prostoru pro samostatnou práci a tvořivost.

Dnes existuje mnoho výukových metod, které mohou učitelé použít ve svých hodinách. Podle Maňáka a Švece (2003) je projektová výuka zařazena mezi komplexní metody, které se spojují s organizačními formami, didaktickými prostředky a reálnými situacemi. Aby učitel správně aktivizoval a podpořil rozvoj myšlenkových procesů svých žáků, je důležité využívat i dalších vhodných výukových metod, které posílí proces výuky. V této části se zaměříme na vymezení aktivizačních metod v projektové výuce. Tyto metody podporují samostatnost, kreativitu a aktivitu žáků během výuky.

Klíčovým rysem projektové výuky je stanovení konkrétního cíle, který má být dosažen prostřednictvím výstupu, jako jsou plakáty, výrobky, praktická řešení problémů a další. Tato metoda často propojuje různé předměty a témata, což umožňuje komplexní učení a naplňování interdisciplinárních vztahů. Projektová výuka je považována za efektivní prostředek k rozvoji klíčových kompetencí, jak je stanoveno ve vzdělávacích plánech a programech. Její aplikace umožňuje studentům aktivně se podílet na vlastním učení a připravuje je na komplexní výzvy současné společnosti.

Projektové vyučování představuje metodiku vzdělávání, která systematicky integruje průběžnou práci žáků na reálných projektech do vzdělávacího procesu. Tato metoda se opírá o koncept aktivního učení, kde se žáci angažují v celém procesu od plánování až po prezentaci vlastního projektu. Centrálním prvkem projektového vyučování je autentický projekt, který zahrnuje aktivní zájmovou oblast žáků a řeší skutečné problémy nebo otázky. Žáci se zapojují do zkoumání tématu, sbírání informací, analýzy a syntézy dat, spolupráce s vrstevníky a prezentace výsledků své práce. Tímto způsobem se podporuje rozvoj širokého spektra dovedností, včetně kritického myšlení, komunikace, spolupráce a řešení problémů. Projektové vyučování je založeno na konstruktivistickém přístupu, který považuje učení za aktivní proces, kde si žáci aktivně konstruují své znalosti a porozumění. Tato metodika také umožňuje individualizaci vzdělávacího procesu, protože žáci mohou pracovat na projektech odpovídajících jejich individuálním zájmům, schopnostem a potřebám.

Průběh řešení projektu lze rozčlenit do několika fází, jak uvádějí Maňák a Švec (2003):

1. **Stanovení cíle:** Tato fáze hraje klíčovou roli, jelikož motivace je důležitá pro zapojení žáků do projektu. Je nezbytné, aby se žáci ztotožnili s tématem a měli jasno o tom, co chtějí dosáhnout.
2. **Vytvoření plánu řešení:** Ve společných diskusích se žáci domlouvají na plánu, kde zohledňují zodpovědnost jednotlivých úkolů, materiálové zajištění, způsob prezentace výsledků a další podrobnosti nezbytné pro úspěšnou realizaci projektu.
3. **Realizace plánu:** Žáci pracují na projektu podle stanoveného plánu. Průběžně srovnávají plán s aktuálním stavem, vyhledávají potřebné informace, provádějí pozorování, měření, dokumentaci a další kroky nutné k dosažení cíle.
4. **Vyhodnocení:** Ve finální fázi dochází k celkovému hodnocení práce. Žáci si uvědomují přínos projektu a seznamují se s jeho výsledky, které mohou prezentovat širší veřejnosti nebo školní komunitě.

5.3.1 Typy projektů

Rozlišení projektů podle různých hledisek je důležité pro jejich efektivní plánování a realizaci. Zde je detailnější popis základních typů projektů podle uvedených kritérií (Coufalová, 2006):

1. Podle účelu:

- **Vzdělávací projekty:** Zaměřují se na dosažení vzdělávacích cílů a rozvoj dovedností a znalostí žáků.
- **Sociální projekty:** Cílem je podpora sociálního zapojení, solidarity a pomoci ve prospěch společnosti.
- **Umělecké projekty:** Slouží k rozvoji kreativity, vyjádření se skrze umělecké formy a poznání uměleckého dědictví.
- **Problémové projekty:** Řeší konkrétní problémy ve společnosti nebo ve školním prostředí a vedou k nalezení praktických řešení.

2. Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům:

- **Interdisciplinární projekty:** Zahrnují prvky z různých vyučovacích předmětů a podporují propojení poznatků a dovedností.

- **Monodisciplinární projekty:** Zaměřují se pouze na jeden konkrétní vyučovací předmět nebo téma.

3. Podle organizace:

- **Individuální projekty:** Prováděné jednotlivci, kteří pracují na svých vlastních cílech a výstupech.
- **Skupinové projekty:** Realizované ve spolupráci více žáků, kteří sdílejí odpovědnost za dosažení společných cílů.

4. Podle délky trvání:

- **Krátkodobé projekty:** Probíhají v krátkém časovém úseku, obvykle v rámci několika vyučovacích hodin.
- **Dlouhodobé, neboli školní projekty:** Rozvíjejí se až po několik týdnů nebo měsíců, umožňují hlubší zkoumání a prohloubení poznatků.

5. Podle místa konání:

- **Školní projekty:** Realizované ve školním prostředí, včetně tříd, učeben a školních zařízení.
- **Mimoškolní projekty:** Probíhají mimo tradiční školní prostředí, například ve venkovních prostorech, muzeích, knihovnách nebo na exkurzích.

6. Podle počtu zapojených žáků:

- **Individuální projekty:** Prováděné jednotlivci.
- **Skupinové projekty:** Realizované ve spolupráci více žáků.

7. Podle velikosti:

- **Malé projekty:** S menším rozsahem a omezeným počtem cílů.
- **Velké projekty:** S rozsáhlejšími cíli a více komplexní strukturou.

Rozlišení projektů podle těchto kritérií umožňuje lepší plánování, organizaci a efektivní využití vzdělávacího času a zdrojů.

5.3.2 Role učitele

Při projektovém vyučování se podstatně mění role učitele, protože učitel nepředává hotové poznatky, ale spíše se stává facilitátorem učení, který navodí situaci, ve které žáky podporuje při jejich objevování, zkoumání a řešení problémů. Je potřeba v žácích probudit touhu po poznání něčeho nového, proto se z učitele stává průvodce, který jim poskytne vhodné materiály, pomáhá formulovat otázky, navrhnout strategii při řešení úkolů a následnou reflexi. Mezi další úkoly učitele patří vytváření vhodného prostředí, ve kterém se žáci nebudou bát projevit svou individualitu a spolupráci mezi vrstevníky.

Tento přístup umožňuje učiteli vést žáky k samostatnému myšlení, kritickému hodnocení a tvůrčímu řešení problémů. Role učitelů se posouvá z tradičního předávání informací k podpoře žáků při získávání znalostí a dovedností prostřednictvím aktivního zapojení do výuky.

Projektová metoda přispívá k rozvoji nových vztahů mezi učitelem a žákem. Učitel se stává partnerem, který pomáhá žákům na jejich cestě k určitému poznání či cíli. Každý z nich nese kus zodpovědnosti za společnou práci. Vytvářejí se nové vztahy založené na vzájemné důvěře, respektu a spolupráci mezi učitelem a žáky. Učitelé díky této metodě mohou lépe porozumět individuálním potřebám každého dítěte a jeho preferencím, a podle toho pak mohou přizpůsobit svou výuku.

Učitel by neměl zapomenout na pečlivou přípravu celého projektu, protože ta mu umožní zaměřit pozornost na více aspektů včetně individuálního sledování žáků či skupin a současně udržovat kontrolu nad celou třídou. Projektová výuka může přinést řadu nečekaných situací, na které učitel musí reagovat. Proto je dobré již při přípravě projektu promyslet různé scénáře, jakým směrem by se projekt mohl vyvíjet. U náročnějších projektů je důležité, aby pedagog pozorně sledoval žáky a v případě výskytu problémů včas zasáhl, aby se žáci nedostali do situace, která by mohla ohrozit dosažení cíle projektu nebo vyvolat jejich demotivaci k další práci na projektu.

5.3.3 Role žáka

V projektovém vyučování se žák stává aktivním účastníkem vzdělávacího procesu, kde má klíčovou roli ve vytváření, plánování a realizaci projektů. Jeho úloha není pouze pasivním příjemcem informací, ale aktivním tvůrcem znalostí a dovedností.

Žák se zapojuje do projektového vyučování na několika úrovních. Zaprvé, je povzbuzován k projevu svého zájmu a motivace v rámci tématu projektu. Tím se stává spolutvůrcem učebního obsahu a je motivován k vlastnímu objevování a zkoumání daného tématu.

Dalším důležitým prvkem je samostatnost žáka. Projektové vyučování ho podněcuje k samostatnému myšlení, řešení problémů a hledání informací. Žák se učí pracovat nezávisle, což mu poskytuje prostor pro osobní růst a rozvoj.

Spolupráce je také klíčovým aspektem role žáka v projektovém vyučování. Žáci často pracují ve skupinách nebo týmech, kde sdílejí nápady, zkušenosti a zodpovědnost za společný cíl. Spolupráce posiluje komunikační dovednosti, empatii a schopnost efektivně pracovat v týmu.

Kreativita je dalším důležitým prvkem. Projektové vyučování dává žákům prostor pro projev vlastní kreativity a inovace. Žáci mají možnost hledat nové a originální způsoby řešení problémů a prezentovat své myšlenky a nápady formou kreativních projektů či prezentací.

Reflexe a hodnocení jsou nedílnou součástí role žáka v projektovém vyučování. Žáci se učí reflektovat svou práci, hodnotit svůj pokrok a identifikovat oblasti, ve kterých se mohou ještě zlepšit. Tím se učí z vlastních zkušeností a přispívají k procesu neustálého zlepšování svých schopností a dovedností.

Celkově vzato, role žáka v projektovém vyučování je dynamická a mnohostranná. Žák není pouze pasivním příjemcem informací, ale aktivním tvůrcem svého vlastního učení, což mu poskytuje nejenom prostor pro rozvoj akademických znalostí, ale i dovedností a kompetencí nezbytných pro úspěch v moderním světě.

5.4 Metody kritického myšlení

„Kritické myšlení se dá definovat jako ‚proces, jímž hodnotíme informace‘. Ty se zpravidla vztahují k problémům a příležitostem a proces kritického myšlení ukazuje, jak dospět k závěru založenému na faktech, která máme k dispozici. Jedinci, kteří mají vytrénovanou dovednost kritického myšlení, dokážou problémy či příležitosti identifikovat, shromáždit relevantní údaje, analyzovat je vhodným způsobem a vlastními silami dospět ke spolehlivým závěrům bez toho, že by se museli spoléhat na úsudek někoho jiného.“ (Royal, 2016, s. 8)

Můžeme se setkat s mnohými definicemi kritického myšlení, které se v mnohém odlišují, ale všechny mají společné jádro v tom, že chápou metody kritického myšlení jako nástroje,

kteře pomáhají jednotlivcům efektivně porozumět textu, informacím a argumentům (Zormanová, 2012).

Jednoznačně definovat pojem kritické myšlení je velmi obtížné. V příručkách programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení nenalezneme jednoznačnou definici pro tuto metodu. Podstatou kritického myšlení je právě to, aby se o dané problematice diskutovalo. Je důležité si uvědomit, že existuje několik druhů myšlení, ale ne všechny lze považovat za kritické myšlení. Jedním z nich je paměťové učení, tedy memorování informací. Zapamatování je důležitá schopnost ve výuce, avšak nespadá do oblasti kritického myšlení. Dalším typem myšlení je schopnost porozumět složitým myšlenkám, které se často využívá v literatuře či přírodovědných předmětech, kdy žáci musí vynaložit velké úsilí, aby reflektovali daný text. Dále od kritického myšlení odlišujeme tvořivé nebo intuitivní myšlení, tento typ myšlení především využívají sportovci nebo umělci, kteří v daném okamžiku neanalyzují situaci kriticky, ale intuitivně podle předchozích zkušeností. (Klooster, 2000)

Podle Davida Kloostera (2000) je kritické myšlení autonomní formou myšlení. Základem kritického myšlení je schopnost jednotlivce formulovat vlastní názory a přesvědčení. Klíčovým faktorem je tudíž individuální vlastnictví myšlenek, což znamená, že žáci musí převzít odpovědnost za svá subjektivní rozhodnutí a být si vědomi, že jsou sami sobě pánem svého uvažování, aniž by očekávali, že někdo jiný za ně bude přemýšlet. V dnešní době je ovšem běžné delegovat odpovědnost na jiné osoby.

Především je potřeba, aby se žáci naučili to, že jejich názor nemusí být originální, může se ztotožňovat s názorem druhých, ale je důležité, aby se žáci nejprve zamysleli nad daným problémem a vytvořili si tak svůj názor, hodnoty a přesvědčení. Protože kritické myšlení je nezávislé, což znamená, že každý z nás si tvoří vlastní názory, takže nikdo jiný za nás nemůže kriticky myslet, ale můžeme se shodnout na stejném názoru.

5.4.1 Rozvoj kritického myšlení

Hlavním prostředkem pro rozvoj kritického myšlení je jazyk, a to jak v mluvené, tak psané formě. Při psaní a čtení si žáci rozšiřují slovní zásobu, učí se vyjadřovat myšlenky a zdokonalují své schopnosti v daném oboru. Čtení považujeme za nejlepší způsob, jak získávat nové informace, ale nestačí pouze zvládnout techniku čtení. Žáci musí porozumět textu, zamyslet se nad ním a kriticky jej reflektovat. Teprve poté mohou lépe porozumět tomu, co se učí. (Tomková, 2007)

Aby byl dosažen kvalitní rozvoj kritického myšlení, je nutné splnit určité podmínky, a to v podobě úpravy prostředí, ve kterém se žáci vzdělávají. Steelová, Meredith, Temple a Walter (1997) sepsali následující podmínky, které jsou nezbytné pro stimulaci kritického myšlení ve třídě:

1. Poskytnout žákům čas a příležitost pro kritické myšlení

- Důležité je poskytnout žákům čas a prostor pro kritické myšlení, aby si mohli promyslet, zda už mají o dané problematice nějaké informace, co už slyšeli, a jaký k tomu mají postoj. Je třeba mít na paměti, že je nutné přistupovat velmi individuálně, protože každý žák potřebuje odlišné množství času.

2. Umožnit žákům své myšlenky vyslovovat a vytvářet hypotézy, jejich názory přijímat otevřeně

- Je vhodné, aby učitel umožnil žákům sdílet své názory a myšlenky, aby mohli všichni společně reflektovat. Učitel by neměl žáky tlačit k okamžité odpovědi, ale naopak by jim měl poskytnout čas k zamyšlení.

3. Podporovat aktivní zapojení žáků

- Žáci často vnímají, že v hodině má být aktivní pouze učitel, což může vést k jejich pasivitě. Proto je důležité, aby učitel žáky motivoval a poskytoval jim podněty k aktivní účasti ve výuce. Učitel by měl žáky vést k tomu, aby se sami stali zodpovědnými za své učení.

4. Zajistit ve třídě příznivé prostředí

- Další klíčovou podmínkou pro rozvoj kritického myšlení je vytvoření prostředí, kde si žáci mohou svobodně vyměňovat názory a myšlenky. Je možné, že občas každý žák řekne něco, co se zdá být neúplné nebo nepřesné, což je v pořádku, protože každý se může občas mýlit. Důležité je vytvořit atmosféru, ve které se žáci nebojí otevřeně hovořit o svých názorech a nápadech.

5. Vytvořit si u žáků důvěru

- Úkolem učitele je zdůraznit žákům, že chybování je přirozenou součástí učení a že vysmívání se spolužákům je nepřijatelné. V prostředí, kde jsou tato pravidla respektována, se žáci cítí motivováni k aktivnímu zapojení do kritického myšlení a k otevřenému sdílení svých postojů, názorů a nápadů.

6. Oceňovat, chválit

- Nakonec je klíčové ujistit žáky, že jejich názory mají hodnotu, a ocenit jejich schopnost přemýšlet samostatně, místo toho, aby pouze opakovali cizí myšlenky nebo texty z učebnice.

5.4.2 Projekt čtením a psaním ke kritickému myšlení

Aby se kritické myšlení stalo součástí vzdělávacího procesu, musí se s ním seznamovat a cvičit ho i samotní učitelé. Nezískají ho automaticky, ale musí aktivně pracovat na jeho získání a zdokonalení, aby ho mohli účinně využívat ve výuce. Proto byl vytvořen program RWCT, který je výsledkem mezinárodní spolupráce pedagogů. Jeho cílem je zavádět do vzdělávacího procesu metody podporující kritické myšlení u žáků všech věkových skupin a podporující potřebu celoživotního učení. RWCT představuje efektivní nástroj pro změnu ve školní praxi, zaměřený na aktivní a efektivní formy učení a vyučování, individuální rozvoj žáků a pozitivní mezilidské vztahy ve školním prostředí. Tímto způsobem podporuje radostný přístup k učení u žáků i učitelů.

Česká republika má licenční centrum programu Kritické myšlení, které bylo založeno v únoru 2000. Jeho hlavním úkolem je provádění a rozvoj programu prostřednictvím organizace akreditovaných kurzů, letních škol a podpory lektorů. Centrum sdružuje zájemce v Informační a nabídkové síti a řídí certifikátory, kteří vyhodnocují žádosti o certifikaci lektorů podle Mezinárodního standardu práce učitele RWCT. Kritické myšlení udržuje webové stránky, vydává čtvrtletník Kritické listy a distribuuje mezinárodní časopis Thinking Classroom / Peremena, který propojuje mezinárodní síť programu.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení přináší do vzdělávací praxe metody sociálně-pedagogického konstruktivismu, které kombinují náročné vzdělávací obsahy s tréninkem sociálních dovedností. Jeho cílem je podporovat vzdělávání v souladu s vědeckými poznatky o procesech učení a potřebami informační společnosti, rozvoj individuálních předpokladů a potřeb každého dítěte, výchovu samostatných a kriticky myslících jedinců a posílení otevřené občanské společnosti. Program také usiluje o získání nástrojů a profesních kompetencí pro učitele, aby mohli nalézt radost a kreativitu ve své práci a získat profesní prestiž mezi odbornou i laickou veřejností.

Praktická část

V praktické části mé diplomové práce se zaměřuji na Základní školu Chotýšany, kde jsem měla možnost odučit si své přípravy s inovativními výukovými metodami. Nejprve představím tuto školu a třídu, ve které jsem realizovala své plánované hodiny. Následně se budu věnovat každé přípravě dané hodiny s alternativní metodou, za kterou následuje má sebereflexe, reflexe paní učitelky a vybrané reflexe žáků. Najdete zde čtyři přípravy na celkem čtyři hodiny/lekce, a to konkrétně zaměřené na badatelsky orientovanou výuku, kritické myšlení, projektové vyučování a výuku hrou.

Cílem této praktické části je analyzovat účinnost a efektivitu alternativních výukových metod a zhodnotit jejich vliv na motivaci, zapojení a výsledky žáků. Tyto poznatky mi pomohou poskytnout užitečné informace pro další vzdělávání a inspiraci v budoucí pedagogické praxi. Důkladné zhodnocení metod, které jsem použila ve svých přípravách a následně výuce, mi umožní lépe porozumět tomu, jakým způsobem mohu efektivněji podporovat učení a rozvoj svých žáků. Tím se zvyšuje kvalita mé pedagogické práce a přináší se nové možnosti pro inovaci ve výuce.

Použité fotografie v této diplomové práci jsou v souladu s GDPR a škola má s rodiči podepsané potřebné souhlasné formuláře. Tyto souhlasné formuláře obsahují relevantní informace o účelu, rozsahu a způsobu zpracování osobních údajů ve formě fotografií. To zajišťuje dodržení zákonných požadavků týkajících se ochrany osobních údajů.

6 Charakteristika školy

Základní a mateřská škola Chotýšany se nachází v malebném prostředí středočeského kraje nedaleko Benešova. Svou polohou ve vesnickém prostředí přispívá k příjemné atmosféře a kladným vztahům mezi obyvateli vesnice i uvnitř školy.

Škola aktivně spolupracuje s místní obcí a je součástí života vesnice. Žáci se pravidelně zapojují do různých aktivit spojených s obcí, jako je návštěva osamocených seniorů, účast na vesnických akcích nebo další formy dobrovolnické činnosti. Tato spolupráce přináší pro žáky příležitost naučit se uctivému a ohleduplnému chování ke starším občanům a zapojit se do komunitního života.

Díky této úzké spolupráci a propojení se životem ve vesnici škola nabízí svým žákům nejen kvalitní vzdělání, ale i možnost rozvoje sociálních dovedností a porozumění vztahům v komunitě.

Základní a mateřská škola Chotýšany se řadí mezi školy, které si kladou za cíl poskytovat netradiční a inovativní vzdělávací přístup, který se odlišuje od běžných škol. Ředitelkou školy je Mgr. Daniela Kalinová, která se snaží vést školu podle hodnot, které jsou obsaženy v desateru, kterým se škola řídí. Hlavní přednosti školy zahrnují individuální přístup ke každému žákovi, respektování jejich jedinečných potřeb a schopností, a inkluzivní vzdělávání, které se zaměřuje na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a usiluje o integraci těchto žáků do běžného vzdělávacího procesu.

Díky menšímu počtu žáků ve třídách a péči o každého jednotlivce se vytváří rodinné prostředí, které přispívá k dobré atmosféře ve škole. Škola preferuje metodiku učení prostřednictvím her a aktivních činností, které podporují zapojení žáků a jejich zájem o vzdělávání. Podle školního vzdělávacího programu "Každý je jedinečný" se vytvářejí individuální vzdělávací plány pro každého žáka podle jeho potřeb a schopností. Škola se také připojila k mezinárodnímu vzdělávacímu programu "Začít spolu" (Step by Step), který poskytuje inspiraci pro moderní a inovativní přístupy ve vzdělávání. Důležitou součástí vzdělávacího programu jsou Montessori didaktické pomůcky, matematika podle profesora Hejného a principy programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení).

Celkově se škola snaží vytvářet prostředí, které podporuje rozvoj osobnosti každého žáka a poskytuje mu optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj. Škola si zakládá na úzké spolupráci s rodiči, obcí a dalšími organizacemi, které přispívají k rozvoji školy a podporují vzdělávání dětí.

6.1 Popis třídy

Vybrala jsem si třídu, kterou jsem již dobře znala, jelikož jsem zde byla na souvislých praxích. Během této doby jsem měla příležitost poznat žáky důkladně, porozumět tomu, jak třída funguje a na co jsou žáci zvyklí.

Třetí třída na ZŠ Chotýšany poskytuje zajímavý pohled na rozmanitost žáků a jejich individuální potřeby. Třída je směsicí žáků různých talentů, schopností a potřeb. Do třídy chodí 16 žáků – 8 chlapců a 8 dívek. Paní učitelka Mgr. Veronika Šindelářová se snaží vytvořit prostředí, kde se každý žák cítí přijat a respektován, což přispívá k pozitivní atmosféře ve třídě.

Rozmanitost žáků zahrnuje i různé jazykové, emoční a učební potřeby. Paní učitelka aktivně podporuje tyto žáky spoluprací s asistentkou pedagoga a dalšími odborníky, včetně logopedů. Díky individuálnímu přístupu a podpoře od pedagogického týmu se žáci navzájem podporují a povzbuzují, což přispívá k pozitivní atmosféře a sociálnímu prostředí ve třídě.

Důležitým prvkem je také práce s konflikty ve třídě. Paní učitelka se snaží nechat žáky, aby problémy řešili sami, a poskytuje jim prostor k vyjádření a hledání řešení. Tato strategie pomáhá žákům rozvíjet komunikační a konfliktní dovednosti, což je klíčové pro jejich osobní a sociální rozvoj.

Celkově je Základní škola Chotýšany inspirativní a ukazuje, jak důležité je vytvářet inkluzivní prostředí, které respektuje individuální potřeby a schopnosti každého žáka. Praxe v této třídě mi poskytla cenné zkušenosti a nápady pro budoucí pedagogickou práci.

7 Badatelsky orientovaná

TÉMA: Měření délky

Vzdělávací oblast: Matematika a její aplikace

Předmět: Matematika

Ročník: třetí

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Žák porozumí základním principům a postupům měření délky.
- Žák aktivně formuluje hypotézy, kriticky je posuzuje a snaží se nalézt odpovědi.
- Žák se naučí efektivně využívat různé měřicí pomůcky pro přesné určení délky.

Klíčové kompetence:

- **Kompetence k učení:** Žáci se učí novému konceptu měření délky a rozvíjejí své dovednosti v tomto matematickém tématu.
- **Kompetence k řešení problémů:** Během formulování hypotéz a hledání odpovědí žáci řeší matematické problémy spojené s měřením délky.
- **Komunikativní kompetence:** Během diskuse o hypotézách a prezentace výsledků svých skupin se žáci učí efektivně komunikovat a vyjadřovat své myšlenky.
- **Sociální a personální kompetence:** Pracovní list a skupinová práce podporují spolupráci a budování vztahů mezi žáky.
- **Pracovní kompetence:** Žáci se učí pracovat ve skupinách a vykonávat úkoly související s matematikou, což může být užitečné pro jejich budoucí profesní kariéru.

Cíl RVP:

- M-3-3-02 porovnává velikost útvarů, měří a odhaduje délku úsečky

Metody: Brainstorming, diskuse, prezentace, škálování

Organizační formy: Skupinová práce, kooperativní práce, kolektivní práce

Časová dotace: 45 minut

Mezipředmětové vztahy: Člověk a jeho svět, pracovní výchova

Pomůcky: Kartičky, pracovní listy, psací potřeby, pomůcky na měření (různé metry, pravítka, pásma)

7.1 Úvod k hodině

Děti, pamatujete si, jak jsme spolu naposledy prováděli výzkum? Zkoumali jsme, zda ptáci dokážou létat i během deště. Vzpomínáte si na naše zjištění? To je skvělé! Dnes máme připravené další zkoumání, které by mělo být trochu jednodušší. Nicméně opět si připravíme výzkumné skupiny, které se budou zabývat svým vlastním problémem nebo otázkou. Než začneme, rád bych vás požádal, abyste sdíleli své hypotézy: Co si myslíte, že budeme zkoumat dnes?

MOTIVACE (5 minut)

1. **Prozkoumejme, co nás dnes čeká:** Sedněte si, prosím, do kruhu a podívejte se doprostřed. Tam najdete různé pomůcky, jako jsou metry, pravítka, a pásy. Co si myslíte, že budeme dnes dělat? Máte nějaké nápady? Podělte se s někým ve svém okolí a společně diskutujte. Potom se podělíte se třídou, co vás napadlo. Dnes se zaměříme na téma měření délky.

HLAVNÍ ČÁST (25 minut)

1. **Rozdělení do skupin:** Učitel před hodinou rozmístil na chodbě obrázky, podle kterých se žáci rozdělí do skupin. Teď si každý v tichosti zajde na chodbu a vybere jeden obrázek, se kterým se vrátí na kruh. Poté se společně domluvíme, co dál. Až se všichni žáci vrátí, sdělíme, že v každé skupině bude jeden obrázek s určitou pomůckou na měření, například rozkládací metr, svinovací metr, pravítko rovné nebo trojúhelník. Dáme jim dvě minuty na to, aby se rozdělili do skupin.
2. **Představení pracovního listu:** Učitel s žáky projde pracovní list, aby všichni věděli, co mají dělat, v jakém cvičení pracovat a jak postupovat. Bude čas na otázky, aby si žáci byli jisti, že rozumějí zadání a vědí, co od nich očekáváme.
3. **Vymýšlení hypotéz:** Na kruhu si společně zkusíme vymyslet hypotézy, které se vážou k danému tématu. Budeme se snažit generovat co nejvíce různých témat, aby si žáci

mohli vybrat, na co se chtějí zaměřit. Tuto aktivitu děláme společně, protože žáci na tuto metodu nejsou zcela zvyklí. Je důležité, abychom podporovali jejich kreativitu a aktivní zapojení do procesu formulace hypotéz.

- 4. Skupinová práce:** Žáci pracují na pracovním listě, kde mají za úkol rozdělit si role a společně vymyslet hypotézu a otázky, které se k tématu vážou. Každá skupina se snaží formulovat co nejvíce otázek a ověřit svou hypotézu prostřednictvím různých experimentů nebo pozorování. Tato aktivita je zaměřena na rozvoj jejich kritického myšlení a schopnosti spolupráce. Na konci budeme sdílet své poznatky a závěry s celou třídou. Učitel a paní asistentka jsou celou dobu k dispozici a pomáhají skupinám, které to zrovna potřebují.

REFLEXE (15 minut)

- 1. Prezentace vlastních prací:** Žáci mají za úkol ve své skupině představit svou hypotézu, jak ji ověřili a jaké poznatky z toho získali. Diskutují o tom, co se jim podařilo a co nikoliv, a zamýšlejí se nad tím, jaké další otázky by mohli zkoumat. Během prezentace si navzájem kladou otázky a snaží se lépe porozumět přístupu a zjištěním ostatních skupin. Tato aktivita podporuje komunikaci, spolupráci a reflektivní myšlení žáků.
- 2. Škála:** Žáci se postaví na škálu podle toho, jak se jim pracovalo během dané aktivity. Každý žák vybere místo na škále, které nejlépe vyjadřuje jeho pocity a zkušenosti. Poté mají možnost sdělit své rozhodnutí slovně, vysvětlit, co je vedlo k tomuto umístění a jak se cítili během práce. Tato aktivita umožňuje žákům vyjádřit své pocity a zpětnou vazbu k průběhu aktivity.

7.2 Sebereflexe

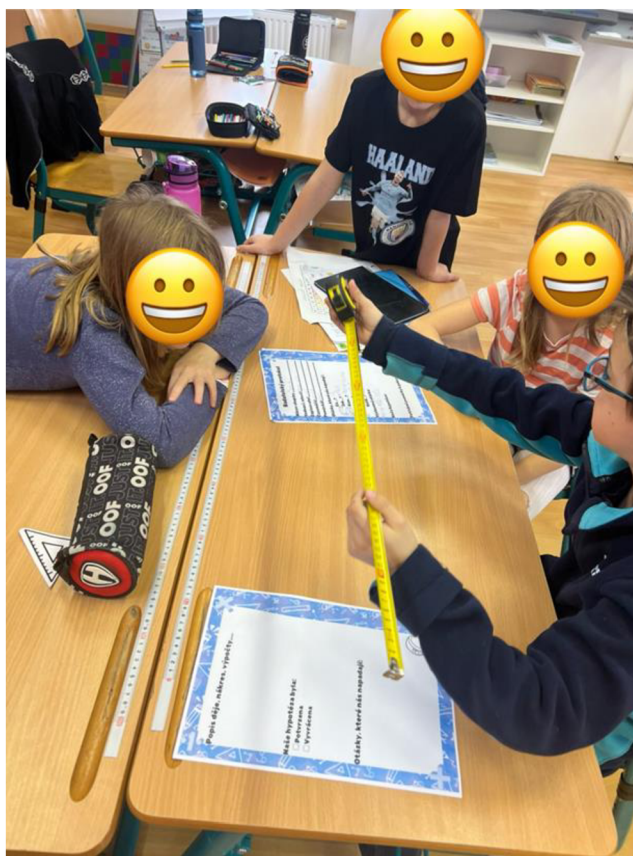
Tato hodina pro mě byla určitě výzvou. I když jsem měla s žáky již nějaké zkušenosti a v minulosti jsme si hodinu badatelství na předchozích praxích vyzkoušeli, tentokrát to nebylo úplně podle plánu. Bylo patrné, že tato forma výuky pro ně nebyla zcela přirozená a trochu je znejistila. Zřejmě jsme potřebovali více času na to, aby si na ni zvykli a pochopili, jak se v ní orientovat.

Příště bych proto zvolila jiný přístup, který by jim dal více jistoty a podpory. Můžeme například začít s detailnějším vysvětlením úkolu na kruhu, následovaným individuálním časem pro vypracování, a poté bychom si všichni společně zkontrolovali pokrok. Tímto způsobem by žáci ihned získali zpětnou vazbu a mohli bychom společně vyřešit případné nejasnosti.

Největší problém se projevil ve stanovení hypotéz a jejich ověřování, což znamenalo, že jsme nedosáhli všech cílů, které jsme si předsevzali. Pro budoucí hodiny bych tedy zvažovala pečlivější přípravu, včetně konkrétnějšího zadání úkolů a možná i více strukturovaný postup práce. Můžeme například předem určit hypotézy, na kterých budeme pracovat, abychom je měli jasně dané a mohli se soustředit na jejich ověření.

Zjištění, že žáci nejsou na takovou metodu zvyklí, mě povzbudilo, abych svůj přístup přizpůsobila jejich potřebám a úrovni zkušeností. Budu se snažit více podporovat jejich aktivní zapojení a postupně je zavádět do nových metod výuky, abychom společně dosáhli lepších výsledků. Je důležité, abychom byli otevření prozkoumávání různých pedagogických přístupů a hledali ty, které nejlépe odpovídají potřebám našich žáků.

Obrázek 1: Hodina BOV



7.2.1 Reflexe paní učitelky

Paní učitelka uznala, že tato hodina nebyla úplně podle očekávání. Zaznamenala, že žáci nebyli zcela orientováni na zvolenou metodu a nejevili o ni takový zájem, jak se předpokládalo.

Pracovní list pro ně byl náročný a měli s ním potíže. Tato skutečnost jí připomněla, že žáci nebyli novým přístupem zcela obeznámeni, což mohlo ovlivnit jejich angažovanost.

Dalším aspektem, který paní učitelka zvažila, bylo to, že někteří žáci již podobný typ výuky zažili, což mohlo ovlivnit jejich nadšení a motivaci. Možná by bylo vhodné věnovat se více diferenciaci a zohlednění různých úrovní předchozích znalostí a zkušeností žáků při plánování budoucích hodin.

Nicméně, i přes výzvy, které tato hodina přinesla, se paní učitelka zaměřila na pozitiva. Oceňovala úsilí žáků při prezentaci svých prací a jejich schopnost obhájit své myšlenky a postupy. To ukazuje na rozvoj jejich komunikačních dovedností a sebevědomí, což jsou klíčové aspekty vzdělávání.

7.2.2 Reflexe vybraných žáků

Obrázek 2: Žákovské hodnocení BOV

The image shows two student feedback forms (BOV) for a lesson on measurement. The left form is from VIKY, dated 7.3, with a rating of 4 out of 5. The right form is from DOMINIK, dated 7.3, with a rating of 5 out of 5. Both forms include sections for 'Dnešní téma', 'Dnešní hodina byla', 'Co jsem se naučil/a', 'Důvod mého hodnocení', and 'Co se mi na hodině líbilo, nelíbilo, co bych potřeboval/a jinak?'.

Form 1 (Left):
Jméno: VIKY Datum: 7.3
Hodnocení VÝUKY
Dnešní téma: MĚŘENÍ
Dnešní hodina byla: (4 out of 5 smiley faces)
Co jsem se naučil/a: MĚŘIT
Důvod mého hodnocení: NESDÍLV PRACOVALI
Co se mi na hodině líbilo, nelíbilo, co bych potřeboval/a jinak?: NAUČILA JSEM SE MĚŘIT

Form 2 (Right):
Jméno: DOMINIK Datum: 7.3
Hodnocení VÝUKY
Dnešní téma: MĚŘENÍ
Dnešní hodina byla: (5 out of 5 smiley faces)
Co jsem se naučil/a: ŽE MĚŘIT JE VELKÁ PRÁCE
Důvod mého hodnocení: MOC SE MI TO LÍBIL O MOC NEJÍVĚC HODNE
Co se mi na hodině líbilo, nelíbilo, co bych potřeboval/a jinak?: LÍBIL O SE MI TO PROTOŽE TO BILA ZÁBAVA

8 Výuka hrou

TÉMA: Slovesa

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk

Ročník: třetí

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Žák porozumí časovým formám. Bude schopen rozlišovat mezi minulým, přítomným a budoucím časem a používat je vhodně v komunikaci.
- Žák si rozšíří slovní zásobu. Naučí se nová slovesa a rozšíří svou slovní zásobu, což mu umožní vyjadřovat se bohatším a variabilnějším způsobem.
- Žák si rozvine komunikačních dovedností. Aktivity zaměřené na komunikaci a interakci posilují schopnost žáka efektivně komunikovat a vyjádřit své myšlenky a názory.

Klíčové kompetence:

1. **Komunikativní a jazykové kompetence:** Žáci se zapojují do různých aktivit zaměřených na používání jazyka v komunikaci a vyjadřování se v různých časových formách. Tyto aktivity podporují schopnost efektivně komunikovat a porozumět jazykovým strukturám.
2. **Kompetence v učení:** Aktivity jako "Věděl jsem, dozvěděl jsem se, umím" poskytují žákům možnost reflexe a hodnocení vlastního učení. Tímto způsobem se učí být aktivními účastníky svého vlastního vzdělávání a zlepšovat své dovednosti.
3. **Sociální a personální kompetence:** Spolupracovní úkoly, jako je "Legrační vyprávění", podporují schopnost žáků pracovat ve dvojicích a komunikovat s ostatními. Dále se rozvíjí schopnost empatie a porozumění projevům druhých.

Cíl RVP:

- ČJL-3-2-04 rozlišuje slovní druhy v základním tvaru
- ČJL-3-2-05 užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves

Metody: Aktivizační a reflexivní metody, kooperativní učení, vizualizace a manipulace, hry a aktivity

Organizační formy: Individuální práce, skupinová práce, práce ve dvojicích, práce v kruhu a kombinované formy

Časová dotace: 45 minut

Mezipředmětové vztahy: Sociální a osobnostní výchova, dramatická výchova

Pomůcky: kartičky a obrázky se slovesy, tabulka na sebereflexi

8.1 Úvod k hodině

Dnes se zaměříme na téma sloves. Mám dojem, že jste o slovesech už něco slyšeli. Kdo mi může říct, co už víte? Dnes si zopakujeme časy u sloves a infinitiv. Někteří z vás to možná budou mít jako opakování, zatímco jiní se třeba něco nového přiučí. Dneska se nebudeme spoléhat na učebnici ani sešit, ale zkusíme si téma přiblížit formou her a aktivit, které by vás mohly bavit. Vyzkoušíme si například pohybovou hru, pantomimu, staneme se loutkami a roboty a také společně vymyslíme jeden netradiční příběh.

MOTIVACE

- 1. Pantomima:** Učitel připraví kartičky s obrázky znázorňujícími různé pohyby, které žáci budou hádat. Žák si náhodně vybere jednu kartičku a poté ji předvádí ostatním. Během této činnosti se žák snaží vyjádřit pohyb pouze gesty a mimikou, aniž by používal slova, zatímco ostatní hádají, o jaký pohyb jde. Pokud někdo uhodne, má příležitost předvést další pohyb.

HLAVNÍ ČÁST

- 1. Pohybovka:** Prohledej třídu a najdi kartičku se slovesem. Poté rozděl kartičky do hromádek podle časových kategorií. Pokud máš pochybnosti, zeptej se spolužáka, který ti rád pomůže. Jakmile nemůžeš najít další kartičku, posad' se v tichosti na koberec, abych věděla, že jsi hotový. Až budou všechny kartičky roztríděny, sejdeme se na koberci a zkontrolujeme je společně.
- 2. Je/bylo:** Sedíme v kruhu na koberci. První žák řekne větu, ve které použije sloveso v přítomném čase. Poté vybere dalšího žáka, který musí jeho větu převést do minulého času. Daný žák opět řekne větu v přítomném čase a tento proces se opakuje stále dokola. První kolo můžeme absolvovat po kruhu, ale ve druhém kole si žáci mohou vzájemně

volit, aby se udržela jejich pozornost. Učitel a všichni žáci pečlivě sledují, zda je čas správně použit, a případně ho opravují.

3. **Hra na loutky:** Učitel má kontrolu nad žáky v rámci časování vyprávění příběhu. Žáci jsou aktivně zapojeni do akce a reagují podle času vyjadřovaného slovesem. Při slyšení minulého času ukazují žáci palcem za sebe. Při přítomném čase zazní jedno tlesknutí. Pro budoucí čas používají gesto předpažení. Pokud žáci udělají chybu, například nesprávně reagují na čas, provádějí dřep. Tímto způsobem učitel i žáci vzájemně kontrolují správnost odpovědi a účastní se interaktivního procesu výuky.
4. **Roboti:** Dále pokračuje hra „na roboty“, přičemž žáci komunikují pomocí jazyka, kterým si představují, že mluví roboti. Popisují ostatním, co všechno dokáží, a to pomocí sloves ve formě infinitivu. Například: „Já umět pracovat s nožem, krájet zeleninu a vařit z ní polévku.“

REFLEXE

1. **Legrační vyprávění:** Žáky rozdělíme do dvojic, kde budou mít za úkol vytvořit legrační příběh, používající pouze tři předem určená slovesa. Žáci mají možnost opakovat tato slovesa a časovat je libovolně, avšak jiná slovesa v příběhu používat nesmí. Každá dvojice obdrží odlišná slovesa, a nakonec prezentuje svůj vytvořený příběh. Ostatní žáci mají za úkol pečlivě poslouchat příběhy a spolu s učitelem kontrolovat jejich správnost. Tímto cvičením sledujeme schopnost žáků aplikovat časování sloves a zda správně pochopili časování v rámci vytváření příběhů.
2. **Věděl jsem, dozvěděl jsem se, umím** - Žák dostane tabulku, do prvního sloupce napíše, co věděl ještě před hodinou, do druhého, co nového se dnes dozvěděl a do třetího, co už s jistotou umí. Tato aktivita slouží jako sebereflexe pro žáka i reflexe pro učitele, aby věděl, na co by se měl dále zaměřit.

8.2 Sebereflexe

Měla jsem z hodiny velmi pozitivní dojem. Žáci se do výuky aktivně zapojovali a bylo vidět, že je vyučování bavilo. Bylo pro ně zajímavé zažít celou hodinu plnou her a aktivit bez nutnosti psaní. I když jsou někteří žáci zvyklí na tyto metody, tento způsob výuky byl pro ně nový a osvěžující. Myslím si, že některým žákům se podařilo splnit stanovené cíle, ale u časů u sloves vidím potřebu dalšího procvičování, zejména u těch, kteří s nimi ještě trochu zápasí.

Nicméně všichni se aktivně zapojovali, což je důležité, a ukázali si, že chybovat je přirozené a není to nic špatného, ale právě naopak nás to posouvá vpřed.

Tato hodina byla příjemná i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Forma her a aktivit jim umožnila zapojit se bez stresu z nepochopení zadání nebo nedostatečného porozumění textu. Pro žáky s ADHD byla hodina také příjemná, protože byla plná akce a pohybu. Pozorovala jsem, že někteří žáci měli trochu problém s vymyšlením příběhu s omezeným počtem sloves, ale s pomocí mě a paní asistentky se všem podařilo vytvořit krásné příběhy.

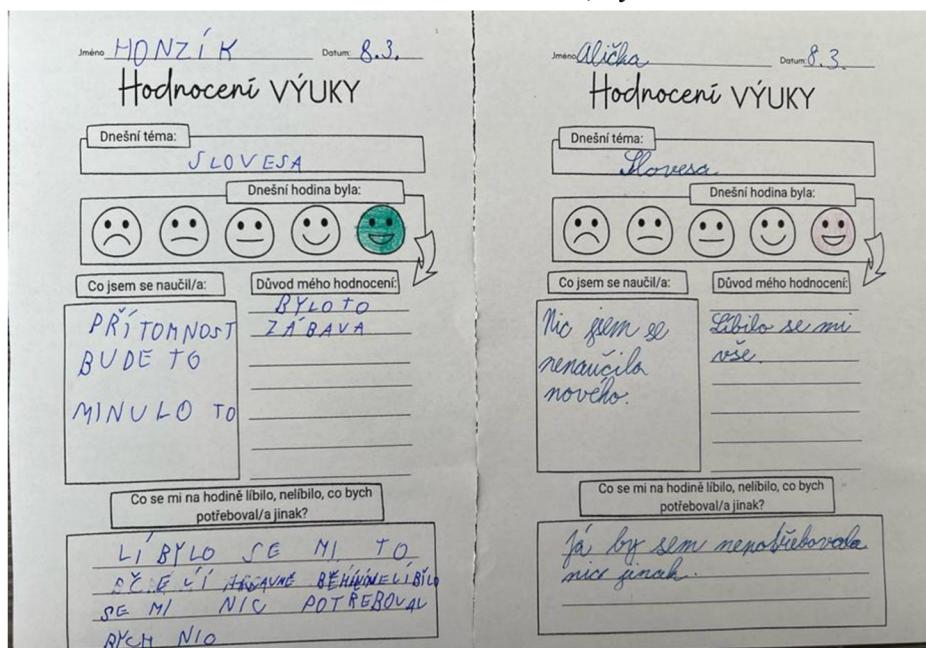
8.2.1 Reflexe paní učitelky

Při rozboru této hodiny s paní učitelkou jsme se dostali k zajímavým závěrům. Původně si neuměla představit, jak by měla takovou vyučovací hodinu plnou her a aktivit zrealizovat, ale nakonec byla mile překvapená. Zapojila se do výuky sama a zjistila, že je to pro ni zajímavý způsob učení, který spojuje zábavu s vzděláváním. Podle ní mělo toto interaktivní a hravé prostředí pozitivní vliv i na žáky.

Jako konstruktivní zpětnou vazbu doporučila více pohybových aktivit, aby se žáci mohli lépe vybit a zároveň uvolnit nashromážděné pozitivní emoce. Také zdůraznila důležitost poskytnutí žákům více sloves při aktivitě "legrační příběh", protože někteří měli s touto částí hodiny obtíže. Tato rada bude určitě užitečná pro budoucí plánování podobných vyučovacích hodin.

8.2.2 Vybrané reflexe žáků

Obrázek 3: Hodnocení žáků, výuka hrou



9 Lekce kritického myšlení

TÉMA: Babička drsňačka

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Dílna čtení/literární výchova

Ročník: třetí

Vybraný text: David Walliams – Babička drsňačka, 1. kapitola

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Žák dokáže aktivně číst text, předvídat jeho vývoj a spojovat události v textu se svými vlastními zkušenostmi. Kladně ovlivňuje své porozumění textu tím, že klade otázky a charakterizuje hlavní postavy.
- Žák je schopen srovnat svou vlastní rodinu s rodinou popsanou v literárním díle, a to jak v oblasti podobností, tak odlišností. Všimá si různých aspektů rodinného života a dokáže je analyzovat.
- Žák si formuje vlastní názor na téma stárnutí, a to na základě informací získaných z literatury. Tento názor může být podpořen jeho vlastními zkušenostmi nebo pozorováním okolního světa.

Klíčové kompetence:

- **Komunikativní kompetence:** Žáci mají příležitost sdílet své myšlenky, názory a pocity s ostatními v rámci aktivit, jako je volné psaní, brainstorming na téma babička drsňačka a diskuse o vztahu ke starším lidem.
- **Sociální a personální kompetence:** Organizační formy a aktivity jako skupinová práce, kolektivní práce a hraní rolí podporují rozvoj schopnosti navazovat zdravé mezilidské vztahy, spolupráce ve skupině a empatie.
- **Kompetence k učení:** Žáci jsou aktivně zapojeni do procesu učení prostřednictvím různých metod, jako je brainstorming, řízené čtení, předčítání a diskuse. Mají příležitost rozvíjet své schopnosti efektivního učení a zpracování informací.

- **Občanské kompetence:** Diskuse o vztahu ke starším lidem a aktivita s "škálou", kde žáci reflektují své postoje, přispívají k porozumění demokracii, tolerance a respektu k odlišným názorům.
- **Pracovní kompetence:** Skupinová práce, individuální práce a předvídání podle textu poskytují příležitost pro rozvoj pracovních dovedností, jako je spolupráce, kreativita a zodpovědnost za vlastní učení.

Cíl RVP:

- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Metody: Volné psaní, brainstorming, předvídání, ulička rozhodování, předčítání, řízené čtení, hraní rolí, kreslení podle popisu, diskuse

Organizační formy: Individuální práce, skupinová práce, frontální výuka, role play, rotace a prezentace

Časová dotace: 90 minut

Mezipředmětové vztahy: Sociální a osobnostní výchova, výtvarná výchova

Pomůcky: WALLIAMS, David. Babička drsňačka. Ilustroval Tony ROSS. Ahoj!. Praha: Argo, 2012. ISBN 978-80-257-0713-5, tabule, psací potřeby, papíry, připravené texty.

9.1 Úvod k lekci

Dnes mám připravenou zajímavou lekci, která se zaměří na knihu "Babička drsňačka" od autora Davida Williamse. První kapitola vás určitě zaujme a snad vás přiměje k tomu, abyste si přečetli celou knihu. Během lekce nás čeká spousta aktivit a her, které nám pomohou lépe porozumět tématům knihy, jako je babička, starší lidé a rodina. Porovnáme naši rodinu s rodinou z knihy a společně se ponoříme do diskusí a četby. Jsme připraveni se bavit a učit se spolu!

Anotace knihy

Příběh o klasické britské rodině, kde maminka pracuje jako manikérka a tatínek jako hlídač v supermarketu. Oba mají vášeň pro tanec, který možná milují více než svého syna Bena. Každý pátek je Ben svěřen do péče své babičky, což ho vůbec nenadchne. Pro něj je návštěva u babičky synonymem nudného času, kdy musí jíst její kapustovou polévku a hrát s ní Scrabble.

Jednoho dne ale Ben objeví krabici plnou vzácných klenotů. Rozhodne se odhalit tajemství tohoto objevu a zjistí, že jeho babička, známá jako Černá kočka, byla celý svůj život mezinárodní lupičkou. Ben s napětím naslouchá babiččiným příběhům a společně s ní začínají plánovat loupež britských korunovačních klenotů. Babička však klade podmínku, že klenoty musí být vráceny hned druhý den. Navzdory několika komplikacím se Ben a babička rozhodnou pokus podstoupit.

EVOKACE (15 minut)

1. **Volné psaní:** Zamyšlení nad ideální babičkou – individuální práce na téma: Jaká by měla být ideální a nejúžasnější babička? Žáci mají 3 minuty k zapsání celých vět, ve kterých popisují, co se jim při tématu vybavuje. Cílem je zapsat co nejvíce myšlenek. Pokud má někdo takovou babičku, může se pokusit popsat, co ji dělá skvělou. Žáci nejprve krátce sdílejí své myšlenky ve dvojicích a poté dobrovolně představují své názory společně. Nakonec své nápady a myšlenky sdílíme.
2. **Brainstorming na téma babička drsňačka:** Žáky poprosíme, aby se zaměřili na to, jaká bude, co bude dělat a jak bude vypadat. Nápady zapisujeme na tabuli, pokud to bude potřeba, na konci hodiny se k nim můžeme vrátit.
3. **Předvídaní z obálky a názvy knihy:** Žákům ukážeme obálku knihy spolu s názvem. Žáci na základě obrázku a názvu předvídají, o čem příběh může být. Nápady zapisujeme na tabuli. Debatujeme s žáky, o jejich myšlenkách a názorech.

UVĚDOMĚNÍ (60 minut)

Přečteme úvodní odstavec, který končí větou, že se starými lidmi je nuda.

1. **Ulička rozhodování:** Vyberme jednoho žáka, který bude hrát roli "Bena", zatímco ostatní žáci se rozdělí do dvou skupin. První skupina přemýšlí o důvodech, proč je se staršími lidmi nuda a kdy k tomu dochází. Druhá skupina vymýšlí důvody, proč se s nimi nenudí a kdy je s nimi zábava. Skupiny se postaví proti sobě a vytvoří "uličku", kde "Ben" postupně přistupuje k členům obou skupin a poslouchá jejich argumenty. Na konci "uličky" se musí "Ben" rozhodnout, zda se s staršími lidmi nudí nebo ne. Tuto aktivitu lze opakovat vícekrát, aby žáci měli příležitost vymýšlet různé důvody, a každý žák má své vlastní rozhodnutí, což může vést k různým závěrům. Učíme děti, aby vycházely z vlastních zkušeností.

2. Předčítání: Učitel předčítá daný text. Začínáme číst na straně 13 a čteme až na str. 16, končíme větou: „Musel ho poslouchat tolikrát, že to bylo jako mučení.“ Při čtení učitel pokládá různé otázky.

- Proč si Ben myslel, že rodiče milují společenský tanec více než jeho? A opravdu to tak bylo? Měli jste někdy podobný pocit? Myslíte, že rodiče vás opravdu méně milovali?
- Znáte slovo „donchuán“? Co to slovo znamená? Případné vysvětlení.
- Jak myslíte, že daná rodina žila? Cítili jste se někdy podobně jako Ben? Byli jste někdy v situaci, kdy vás rodiče něčím „štvali“?

3. Hraní rolí: Žáky rozdělíme do dvojic a každá dvojice obdrží dvě části textu. Dvojice si musí rozdělit role – jeden z žáků bude hrát roli tatínka a druhý maminku. Každý pak sám přečte svoji část textu. Následně se představí svému spolužákovi v roli maminky a tatínka. Poté můžeme vybrat několik dvojic, které nám své role představí před celou třídou.

MAMINKA: „Benova maminka pracovala v místním manikérském podniku jménem Gailin nehtový salon. Moc zákaznic tam nechodilo, a tak máma a ta druhá paní, co tam pracovala (jmenovala se, jak jinak, Gail), většinu dne strávily tím, že vylepšovaly nehty jedna druhé. Brousily je, čistily, upravovaly, promazávaly, vyrovnávaly, leštily, vyplňovaly, lakovaly, prodlužovaly a zdobily. Cely den jedna druhé něco dělaly s nehty (ledaže v televizi dávali nějaký pořad s Flaviem Flaviolim). To znamenalo, že máma vždycky chodila domů s hrozně dlouhými barevnými prodlouženými nehty na ruce.“ (Walliams, 2012 s.16-17)

TATÍNEK: „Benův táta dělal u bezpečnostní služby v místním supermarketu. Vrcholem jeho dvacetileté kariéry zatím bylo, že zastavil nějakého dědulu, který se pokusil schovat v kapsách dvě vaničky margarínu. Táta byl už teď tak tlustý, že by za žádným zlodějem ani utíkat nedokázal, mohl by mu ale zablokovat východ. Táta se s mámou seznámil, když ji neprávem obvinil z krádeže sáčku chipsů, a do roka se vzali.“ (Walliams, 2012 s.17)

4. Řízené čtení: Každý žák dostane svůj text a společně si ho přečteme. Žáky střídáme po větách. Po přečtení si shrneme přečtený text. Jakým měl vztah Ben se svou babičkou? Jezdil k ní rád? Jezdíte vy ke svým prarodičům rádi? Nebo máte občas pocit jako Ben?

TEXT: Úryvek z knihy Babička Drsňačka (Walliams, 2012 s.18-19)

Auto zahmulo za roh Gery Close, kde se krčil babiččin přízemní domek. Stála tady celá řádka takových posmutnělých domečků, v nichž většinou bydleli staří lidé.

Auto zastavilo a Ben pomalu otočil hlavu k domku. Z okna obýváku vyhlížela babička. Čekala a čekala. Vždycky čekala u okna, když měl Ben přijet. Jak dlouho tam už stojí? pomyslel si Ben. Od minulého týdne?

Ben byl její jediné vnouče, pokud věděl, tak že nikdo jiný k ní na návštěvu nechodil.

Babička zamávala a usmála se na něho. Neochotně jí to platil, ale protože byl hrozně naštvaný, úsměv se mu moc nepovedl.

Táta ani nevypnul motor, jen řekl: „Někdo z nás tě zítra kolem jedenácté vyzvedne.“

„Nešlo by to v deset?“

„Bene“, zavrčel táta. Odemknout dětskou pojistku a Ben nevrle otevřel dveře a vystoupil. Samozřejmě že žádnou dětskou pojistku nepotřeboval; bylo mu jedenáct a měl dost rozumu, aby za jízdy dveře neotvíral. Podezíral tátu, že ji používá jen proto, aby se Ben cestou k babičce nepokusil o útěk. Dveře za ním zacvakly a motor se znova rozběhl. Než Ben stačil zazvonit, babička už mu otevřela.

Ven se vyvalil oblak kapustového zápachu. Bylo to jako velká smradlavá facka. Babička vypadala úplně jako z učebnice (viz obrázek na str. 19).

„Maminka a tatínek nepůjdou dál?“ zeptala se trochu zklamaně. Tohle byla jedna z věcí, kterou na ní Ben nemohl vystát; vždycky s ním mluvila jak s miminem.

Vrum-vrum-vruuuuuuum.

Ben a babička se dívali, jak hnědé autíčko odjíždí a poskakuje přes zpomalovací pruhy. Máma s tátou nechodí k babičce o nic raději než Ben. Jen se jim hodilo, že ho mají v pátek večer kam odložit.

„Ne, ehm... bohužel, babi...“ vykoktal Ben.

„Aha. No dobře, tak pojď dál,“ zamumlala. „Scrabble už mám připravený a k večeři je tvoje oblíbená... kapustová polívka!“

Benovi se protáhla tvář ještě víc. Neeeeeeeeeeee! Pomyslel si.

- 5. Kresli podle popisu:** Každá žák dostane popis Benovi babičky, kterou má nakreslit. Upozorníme žáky, že se jedná pouze o náčrtek, že to nemusí být dokonalé. Vytvoříme galerii náčrtků a porovnááme je s obrázkem Benovi babičky z knihy.

POPIS: „Babička nosila silné brýle, umělé zuby a velké naslouchátko. Na bradě jí rostly vousy a měla bílé vlasy. Měla na sobě květované šaty a béžové punčocháče. Přes šaty měla fialový svetr a na nohou nosila vínové papuče. V ruce držela použitý kapesník a smrděla po kapustě“

REFLEXE (15 minut)

- 1. Diskuse:** Změnil se můj názor na staré lidi? Můžeme s žáky diskutovat a každý z nich může sdělit svůj názor. Nakonec můžeme vyzkoušet aktivitu nazvanou "Škála", kde se žáci postaví podle svého vztahu ke starším lidem. Například ti, kteří je mají velmi rádi a nic jim nevádí, se postaví u okna, zatímco ti, kteří je nemají v lásce, se postaví u dveří. Ti, kteří mají smíšené pocity, se umístí někde mezi. Poté se žáků ptáme, proč stojí tam, kde stojí, a jaké jsou jejich důvody.
- 2. Předvídání:** Napiš tři věty, jak by mohl příběh pokračovat. Nakonec se sejdeme v kroužku na koberci, kde se žáci, kteří mají chuť, mohou podělit se o své nápady. Necháme ostatní žáky, aby se připojili do diskuse dobrovolně, aniž bychom je k tomu nutili.

9.2 Sebereflexe

Osobně si myslím, že hodina se velmi povedla. Stanovené cíle se mi podařilo splnit, jelikož jsem zvolila vhodné aktivity, které mi pomohly je dosáhnout. Žáci se aktivně zapojovali do výuky a bylo vidět, že je tento příběh zaujal. Měla jsem k dispozici paní asistentku, která mi pomáhala s žáky, kteří potřebovali podporu. Vzhledem k tomu, že ve třídě jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jsem pro ně vždy vybírala kratší texty k četbě a byla jim k dispozici, kdyby potřebovali pomoc.

Aktivity byly velmi různorodé, ale zároveň jsem cítila, že některé z nich by potřebovaly více času, takže si příště nechám prostor pro jejich prodloužení. Někteří žáci zažili některé aktivity poprvé a potřebovali si je déle prožít, jako například uličku rozhodování. Tato třída je velmi sdílná, což pravděpodobně souvisí s tím, že jsme si již bližší a mají tendenci mi sdělit všechny své myšlenky. Příště bych zvažila zařazení aktivity, kde by si žáci nejprve sdělili

všechno, co je napadá, a až poté bychom své myšlenky sdíleli společně, aby každý měl dostatek prostoru.

Jediný problém, který nastal, byl, že žáci automaticky spojili pojem "drsná" s alkoholem, což mě předtím ani nenapadlo. Musela jsem tedy zasáhnout a domluvit se s žáky, že se na to zkusíme podívat i jinak a alkohol vynecháme. Bylo vidět, že je téma alkoholu zajímavá, takže pokud by to byla má třída, tak bych v blízké době zařadila preventivní program právě na toto téma.

Závěrem hodiny bylo patrné, že žáci mají své vlastní postoje a hodnoty, které se literární postavou neovlivnily, ale spíše se za nimi ještě více pevně staví.

Obrázek 4: Volné psaní



9.2.1 Reflexe paní učitelky

Paní učitelka hodnotila lekci kritického myšlení velmi kladně. Ocenila střídání a pestrost aktivit, což považovala za velké pozitivum. Upozornila mě, že žáci se mnou pracují jinak než s ní, což vnímá spíše jako zamyšlení pro ni, ale já si myslím, že to pro nás obě může být poučné pro budoucí praxi.

Během rozboru hodiny jsme se shodly na tom, že žáci by určitě potřebovali více času na sdílení svých názorů. Paní učitelka navrhovala, že místo uličky rozhodování by zařadila spíše škálu, kde by žáci lépe znázornili své postoje. Vysvětlila jsem jí, že cílem bylo spíše podnítit žáky k tomu, aby si vybrali postoj a vyjádřili své myšlenky, a že účelem bylo, zda se nechají ovlivnit nebo ne.

Při diskusi jsme spolu probíraly bonusy a možné vylepšení aktivit, ačkoliv nebyly žádné výtky. Bylo vidět, že paní učitelka má skvělý přístup k hodnocení a je ochotna podpořit mě i žáky.

9.2.2 Vybrané reflexe žáků

Obrázek 5: Žákovské hodnocení KR

The image shows two student feedback forms, one from a girl named Mára and one from a girl named EMA, both dated 7.3. The forms are titled 'Hodnocení VÝUKY' (Lesson Evaluation).

Form 1 (Mára):
 - Name: Mára, Date: 7.3.
 - Topic: babička drsnáčka
 - Lesson quality: 5 smiley faces, the last one is red and highlighted.
 - Learned: Že existuje taková knižka
 - Reason: Táta skvělá hodina
 - Liked/needed: Še sme si povídali o starých lidech

Form 2 (EMA):
 - Name: EMA, Date: 7.3.
 - Topic: BABYČKA DRSNÁČKA
 - Lesson quality: 5 smiley faces, the last one is highlighted.
 - Learned: POZNALA JSEM KNIHU BABYČKA DRSNÁČKA
 - Reason: PROTOŽE MĚ TO BAVILO
 - Liked/needed: LIBÝLO, SEMI ŽE JSME SI VYPRAVĚLI O BABYČKAK

10 Projektová výuka

TÉMA: Cestování po Evropě

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Předmět: Prvouka

Ročník: třetí

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Žák vyhledává a selektuje relevantní informace o zemích Evropy v různých zdrojích, včetně knih, atlasů a internetu.
- Žák vytváří plakát obsahující klíčové informace o vybraných státech.
- Žák si rozvíjí dovednosti v oblasti prezentace a komunikace, kdy bude schopen představit svou práci a sdělit získané informace o vybraném státě.
- Žák spolupracuje ve skupině, dokáže diskutovat a naslouchat svým spolužákům.
- Žák získá ucelený obraz o zemích Evropy a jejich geografických, kulturních a historických charakteristikách.

Klíčové kompetence:

- **Kompetence k učení:** Žáci se učí vyhledávat a selektovat informace o různých zemích Evropy z různých zdrojů a zpracovávat je do plakátů. Rozvíjejí své schopnosti učení a zlepšují své dovednosti ve vyhledávání informací a práci s nimi.
- **Kompetence k řešení problémů:** Žáci se musí vyrovnat s různými úkoly a problémy při vytváření plakátů, jako je nalezení požadovaných informací, tvorba kreativní prezentace a vypořádání se s technickými aspekty práce s tablety nebo jinými digitálními nástroji.
- **Komunikativní kompetence:** Žáci se učí efektivně komunikovat s ostatními členy svých skupin při diskotování, plánování a prezentaci svých projektů. Také se učí sdělovat a prezentovat získané informace před třídou.
- **Sociální a personální kompetence:** Práce ve skupinách a spolupráce při vytváření plakátů posiluje schopnost žáků navazovat zdravé mezilidské vztahy, pracovat jako tým a respektovat názory a přístupy ostatních.

- **Občanské kompetence:** Při práci na projektu země Evropy se žáci seznamují s různými kulturami, tradicemi a historií různých evropských zemí. Tím se rozvíjí jejich porozumění demokracii, lidským právům a aktivní účast na společenském životě.
- **Pracovní kompetence:** Práce na projektu podporuje žáky v přípravě na vstup do pracovního života tím, že rozvíjí jejich pracovní dovednosti, jako je spolupráce, komunikace, kreativita a organizační schopnosti.

Cíl RVP:

- ČJS-5-1-03 rozlišuje mezi náčrtý, plány a základními typy map; vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy
- ČJS-5-1-04 vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam
- ČJS-5-1-05 porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích

Metody: Projektové vyučování, didaktické hry

Organizační formy: individuální práce, skupinová práce, kooperativní práce

Časová dotace: 3 vyučovací hodiny

Mezipředmětové vztahy: Český jazyk, matematika, sociální a osobnostní výuka, informatika

Pomůcky: tabule, čtvrtky A3, psací potřeby, tablety, atlasy, učebnice, knížky, mapy, fixy, lepidlo

10.1 Úvod k hodině

Dnes se připravte na dobrodružství! Budeme společně cestovat po Evropě a objevovat různé země. Možná se podíváme na naše sousedy, ale třeba se dostaneme i dál. A co je nejlepší? Vaše volba bude rozhodující! Nejprve si zahrajeme krátkou hru na "cestovatele", ale potom se rozdělíte do skupin a vydáte se na dobrodružnou výpravu. Myslím si, že pro vás bude zajímavé hledat informace v knihách, atlasech i na internetu pomocí tabletů. Vaším úkolem bude vytvořit plakáty, které nám pak představíte. Jsem opravdu zvědavá na vaše výtvořiny! Připravte se na skvělou zábavu!

MOTIVACE (15 minut)

1. **Hra „Na neznámou cestu bych si s sebou vzal/a ...“:** Žáci mají za úkol přijít na to, co si s sebou mohou vzít na neznámou cestu, aby přežili. Vedoucí začne od sebe a řekne, co si sám může vzít na neznámou cestu. Poté pokračují další hráči a snaží se uhodnout, co by si mohli vzít. Vedoucí pak komentuje, zda by daná věc hráči pomohla přežít nebo ne. Klíčem k přežití je shoda počátečních písmen jména – přežije pouze ten hráč, jehož "věci k přežití" začínají na stejnou iniciálu jako jeho jméno. Pokud se tedy hráč jmenuje například Jaroslav, přežije s jablkem, Jitkou, ječmenem... V každém kole musí hráč samozřejmě slova obměnit.

HLAVNÍ ČÁST (90 minut)

1. **Rozdělení do skupin:** Žáci si náhodně vyberou barevnou fixu, podle které se rozdělí do týmů. Počet týmů závisí na počtu žáků ve třídě.
2. **Dohodnutí se na výběru státu:** Učitel přečte seznam států z Evropy, ze kterých si žáci vyberou. Každá skupina má tři minuty na dohodnutí se. První skupina, která se dohodne, má přednost ve výběru státu, následují ostatní skupiny.
3. **Vytvoření plakátu daného státu:**

Plakát musí obsahovat:

- Slepou mapu státu, kterou žáci vyhledají a označí.
- Dopis obsahující informace o státu, které žáci vyhledají a zvýrazní na plakátu.
- Kreativní ztvárnění plakátu.
- Přiložení slepé mapy a dopisu k plakátu.

Učitel žákům pro lepší orientaci napíše na tabuli kostru. Kostra plakátu na tabuli obsahuje:

- Název státu.
- Odpovědi na otázky z dopisu od Jonáše, včetně hlavního města a rozlohy státu.
- Kreativní zpracování plakátu.

- Příložený dopis, nákupní seznam a slepá mapa.

Postup práce:

- Žáci nejprve najdou svůj stát na slepé mapě a zkontrolují si to společně.
- Poté si přečtou dopis a vyhledají požadované informace.
- Na kruhu si společně zkontrolují vyjmenovaná slova z dopisu.
- Každá skupina pracuje samostatně na vytvoření plakátu, přičemž mohou využívat různé zdroje jako tablety, knihy, atlasy nebo učebnice.
- Nakonec spočítají ceny nákupu podle tabule s cenami na základě státu.
- Učitel a asistentka jsou k dispozici pro jakékoliv otázky žáků.

REFLEXE (30 minut)

- 1. Prezentace daného státu:** Na konci hodiny žáci představí svůj plakát a sdělí třídě informace, které zjistili o vybraném státě. Po všech prezentacích se učitel zeptá žáků, která informace je nejvíce zaujala. Snažíme se vyhýbat opakování již zmíněných informací.
- 2. Hodnocení:** Rychlé hodnocení, při kterém každý žák ukáže své hodnocení pomocí gest. Palec nahoru znamená, že se mu práce skvěle dařila, dlaň uprostřed ukazuje, že práce byla průměrná, a palec dolů signalizuje, že se práci nedařilo. Každý žák má možnost slovně zdůvodnit své hodnocení. Poté učitel provede celkové zhodnocení práce žáků.

10.2 Sebereflexe

Myslím, že vyučovací hodina byla celkově úspěšná, ale samozřejmě existují aspekty, které bychom mohli vylepšit. Začnu s pozitivy – motivace byla skvělá. Žáci se do aktivity ponořili a nadchla je. Hra "Na neznámou cestu bych si s sebou vzal/a..." byla zábavná a náročná, a to i pro dospělé. Vidět, jak se snaží přijít na dané pravidlo, bylo opravdu povzbudivé.

Nicméně, pokud se podíváme na rozdělení do skupin, cítím, že bylo chybou zvolit náhodné rozdělení. Některé skupiny obsahovaly silné žáky, zatímco jiné byly složeny z těch s nižší úrovní schopností. To ovlivnilo rychlost práce a výsledky. Příště bychom měli zvážit předem promyšlené seskupení žáků, aby byla práce v různých týmech vyváženější.

Dalším bodem, který bych ráda zlepšila, je plánování rolí. I když jsem žákům doporučovala, aby si role rozdělili, měli jsme problémy s tím, aby si je řádně ujasnili a plnili. Příště bychom měli mít role někde explicitně napsané, aby si je žáci mohli lépe rozdělit a pochopit.

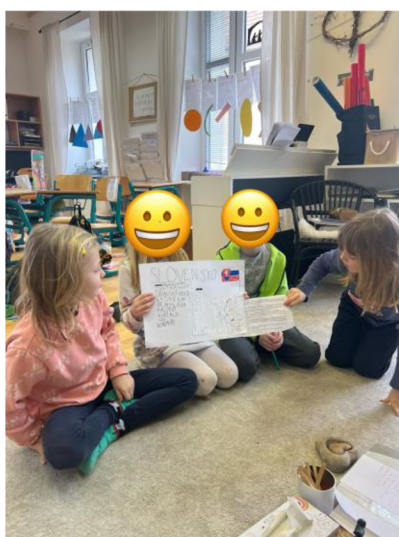
Velkým plusem byla práce s tabletem a vyhledávání informací. Nicméně, bylo poněkud překvapivé zjistit, že někteří žáci s tímto úkolem měli potíže. Možná bychom mohli zvážit předchozí trénink nebo instruktáž k používání tabletů a vyhledávání informací online.

Nakonec, i když jsme splnili stanovené cíle, cítím, že bychom si měli lépe rozvrhnout práci. Možná bychom mohli každý den nechat žáky na této práci pracovat krátce, aby nebyli přehlceni množstvím úkolů a informací, s nimiž se museli vypořádat.

Obrázek 8: Práce s mapou



Obrázek 7: Prezentace plakátu



Obrázek 6: Práce s tabletem



10.2.1 Reflexe paní učitelky

S paní učitelkou jsme se shodly, že by bylo prospěšné tento projekt rozložit do několika dní a věnovat se mu postupně, aby žáci nebyli unavení a nebyli přehlceni množstvím informací. Myslíme si, že takový přístup by umožnil žákům lépe absorbovat a zpracovat probírané téma.

Paní učitelka zdůraznila důležitost práce s tablety a vyhledávání informací na internetu. Poznamenala, že i když tato aktivita není běžnou součástí výuky, viděla, jak žáky baví a jak je pro ně přínosná. Proto považuje za důležité začlenit tuto formu práce do výuky více.

Co se týče rozdělení do skupin, paní učitelka se vyjádřila, že není třeba příliš řešit, zda jsou skupiny složené náhodně nebo podle určitých kritérií. Myslí si, že žáci mají prospěch z práce s různými spolužáky a že tato praxe jim poskytuje cenné zkušenosti.

Celkově hodnotila projekt kladně, poukázala však na potřebu jeho rozložení do více dnů, aby byla zajištěna efektivní práce a dostatečný prostor pro zpracování probírané látky.

10.2.2 Reflexe vybraných žáků

Obrázek 9: Žákovské hodnocení, projekt

EMA - 8.3. - Hodnocení VÝUKY

Dnešní téma: ~~CESTOVÁNÍ~~ CESTOVÁNÍ

Dnešní hodina byla: [Smiley faces: 1 sad, 2 neutral, 3 happy, 4 very happy]

Co jsem se naučil/a: DOVLEDĚLA JSEM SE O RAKOVKU

Důvod mého hodnocení: BAVILO MĚ TO

Co se mi na hodině líbilo, nelíbilo, co bych potřeboval/a jinak?: LÍBÍLO SE MI PRACOVAT V SKUPINĚ.

VÍT - 8.3. - Hodnocení VÝUKY

Dnešní téma: CESTOVÁNÍ

Dnešní hodina byla: [Smiley faces: 1 sad, 2 neutral, 3 happy, 4 very happy]

Co jsem se naučil/a: LAK VÍPAM, RAKOVSKA VLAKKA

Důvod mého hodnocení: BAVILO MĚ TO

Co se mi na hodině líbilo, nelíbilo, co bych potřeboval/a jinak?: NELÍBÍLO SE MI ŽE VŠE CELO PŘE SEDĚLI

Závěr

Závěr mé diplomové práce shrnuje důležité poznatky získané během analýzy a aplikace alternativních výukových metod na prvním stupni základní školy. Tato práce se zaměřila na badatelsky orientovanou výuku, kritické myšlení, projektovou výuku a výuku formou her jako klíčové pedagogické přístupy. Praktická část práce pak provedla úspěšnou realizaci výukových jednotek založených na těchto metodách, které přinesly pozitivní výsledky a ohlasy od žáků i pedagogického sboru.

Vzdělávání na prvním stupni je neustále se vyvíjejícím oborem, který vyžaduje inovativní přístupy a pružnost ve vyučovacích metodách. Alternativní metody výuky nabízejí široké spektrum možností, jak podpořit aktivní zapojení žáků do učebního procesu a rozvíjet jejich dovednosti a kompetence. Klíčové je, aby pedagogové měli dostatečné povědomí o těchto metodách a uměli je flexibilně aplikovat v souladu s individuálními potřebami a schopnostmi svých žáků.

Věřím, že tato diplomová práce přispěje k diskusi o moderních pedagogických přístupech a poskytne inspiraci pedagogům k využití alternativních metod ve své každodenní pedagogické praxi. Práce má za cíl podpořit rozvoj kvalitního vzdělávání na prvním stupni základní školy a přispět k dalšímu zkoumání a rozvoji pedagogických metod a postupů.

Použitá literatura

1. COLBRUN, Alan. 2000. *An Inquiry Primer* [online]. [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: <http://www.cyberbee.com/inquiryprimer.pdf>
2. COUFALOVÁ, Jana. 2006. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna. ISBN 8071689580.
3. ČAPEK, Robert. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
4. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. 2020. [online]. MŠMT. [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
5. DOSTÁL, Jiří. 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4515-1.
6. DOSTÁL, Jiří. 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4393-5.
7. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2.
8. GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 9788085783735.
9. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. 2015. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
10. ONDŘEJ, HAUSENBLAS a KOŠŤÁLOVÁ HANA. Co je E-U-R. 2020. *Kritické listy*, č. 22 [online]. [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL22_web.pdf
11. HOUŠKA, Tomáš. 1991. *Škola hrou*. Praha: Tomáš Houška. ISBN 80-9007004-7-7.
12. KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
13. KASÍKOVÁ, H. 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4668-4.
14. KLOOSTER, David. 2000. "Co je kritické myšlení?" *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, (1-2). Praha: Kritické myšlení. ISSN 1214-5823.
15. LLEWELLYN, Douglas. 2013. *Teaching High School Science Through Inquiry and Argumentation*. USA: Corwin. ISBN 978-1-4522-4445-7.

16. MAŇÁK, Josef. 2001. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-002-6.
17. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
18. MAZAL, Ferdinand. 2007. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: HANEX. ISBN 978-80-85783-77-3.
19. MEREDITH, K. S.; STEELOVÁ, J. L., et al. 1997. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1–8*. Praha.
20. NEZVALOVÁ, Danuše. 2010. *Inovace v přírodovědném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2540-5.
21. PECINA, Pavel a ZORMANOVÁ, Lucie. 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN isbn978-80-210-4834-8.
22. PRŮCHA, Jan. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
23. PRŮCHA, Jan, ed. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
24. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
25. ROYAL, Brandon. 2016. *Principy kritického myšlení*. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-3051-0.
26. RVP ZV 2023. 2023. Online. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-04-15].
27. SAMKOVÁ, L. 2011. "Badatelsky orientované vyučování matematiky." *Sborník 5. konference Užití počítačů ve výuce matematiky*, str. 336-341. ISBN 978-80-7394-324-0. Sborník online.
28. SAMKOVÁ, L. 2015. "Badatelsky orientované vyučování." In V. Šimandl (Ed.) *Badatelsky orientovaná výuka matematiky a informatiky s podporou technologií*, pp. 11-20. Č. Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7394-531-2.
29. STEELE, Jeannie L. 1997. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I*. Praha: Kritické myšlení.
30. ŠIKULOVÁ, Renata; RYTÍŘOVÁ, Vlasta. 2006. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada Publishing, a. s.. ISBN 80-247-1361-6.

31. TOMKOVÁ, Anna. 2007. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-315-3.
32. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
33. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
34. ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

Přílohy

Příloha 1: Žákovské hodnocení výuky

Příloha 2: Kartičky na pantomimu

Příloha 3: Kartičky k aktivitě pohybovka

Příloha 4: Kartičky sloužící k rozdělení skupin

Příloha 5: Pracovní list BOV

Příloha 6: Texty k hraním rolí

Příloha 7: Úryvek z knihy

Příloha 8: Popis babičky

Příloha 9: Dopis

Příloha 10: Ceny potravin

Příloha 11: Nákupní seznam

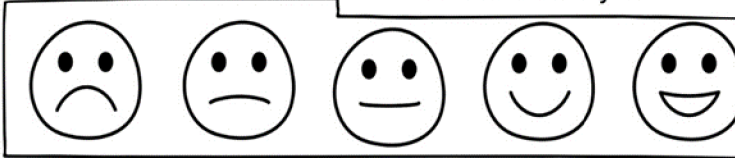
Příloha 12: Ukázka žakovských prací

Jméno _____ Datum: _____

Hodnocení VÝUKY

Dnešní téma: _____

Dnešní hodina byla:



Co jsem se naučil/a:

Důvod mého hodnocení:

Co se mi na hodině líbilo, nelíbilo, co bych potřeboval/a jinak?

Jméno _____ Datum: _____

Hodnocení VÝUKY

Dnešní téma: _____

Dnešní hodina byla:

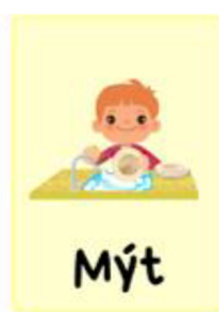
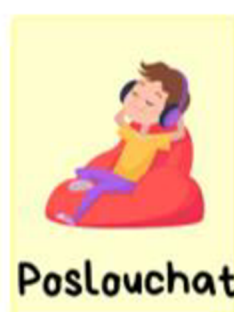
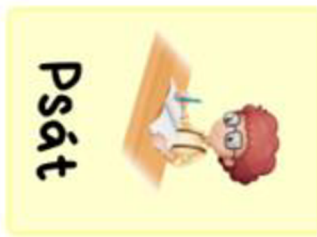


Co jsem se naučil/a:

Důvod mého hodnocení:

Co se mi na hodině líbilo, nelíbilo, co bych potřeboval/a jinak?

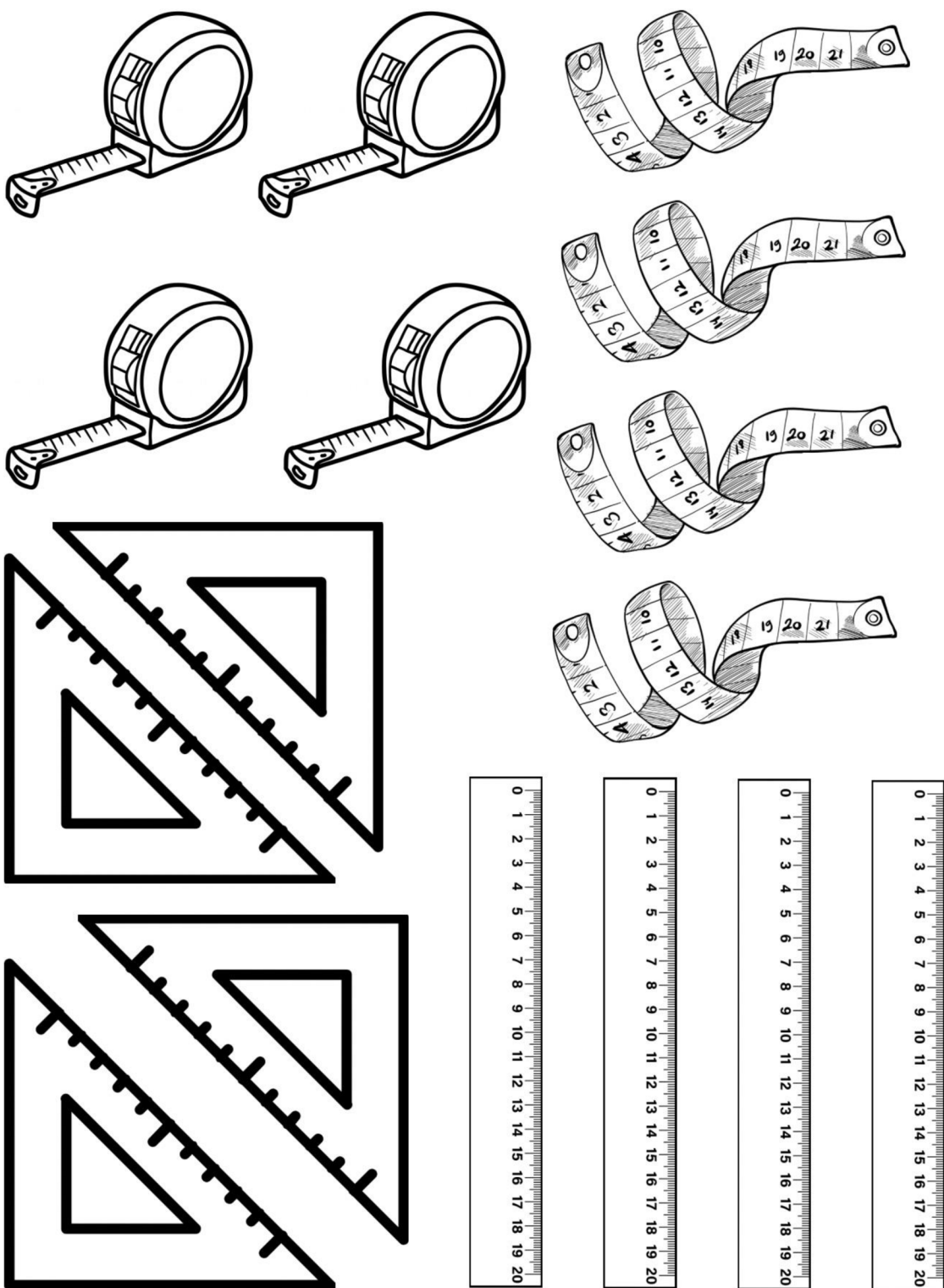
Příloha 2: Kartičky na pantomimu



Příloha 4: Kartičky k aktivitě pohybovka

PLAKALA	TANČÍ	BUDE SPÁT
PLAVE	LÉTALO	BUDE VAŘIT
ŘÍDIL	POLEZE	SMĚJE SE
ČETLA	NAPÍŠE	POVÍDALA
BĚŽÍ	JEDL	PŮJDE
PIJE	BUDE POČÍTAT	SKÁČE
BĚŽÍ	ČISTÍ	SEDNE SI
MALUJE	POSLOUCHAL	BUDE UKLÍZET
BUDE KOUKAT	JEZDÍ	BUDE SE KOUPAT

Příloha 5: Kartičky sloužící k rozdělení skupin



Badatelský protokol

Název skupiny

Vedoucí, mluvčí

Zapisovatel

Časoměřič

Pomůckář

Otázky, které nás napadají :

Co...?

Jak...?

Kam...?

Kde...?

Kdo...?

Kolik...?

Výzkumná otázka:

Naše hypotéza:

Potřebné pomůcky k pokusu:



Popis děje, nákres, výpočty,...

Naše hypotéza byla:

- Potvrzena**
- Vyvrácena**

Otázky, které nás napadají:



MAMINKA: Benova maminka pracovala v místním manikérském podniku jménem Gailin nehtový salon. Moc zákazníků tam nechodilo, a tak máma a ta druhá paní, co tam pracovala (jmenovala se, jak jinak, Gail), většinu dne strávily tím, že vylepšovaly nehty jedna druhé. Brousily je, čistily, upravovaly, promazávaly, vyrovnávaly, leštily, vyplňovaly, lakovaly, prodlužovaly a zdobily. Celý den jedna druhé něco dělaly s nehty (ledaže v televizi dávali nějaký pořad s Flaviem Flaviolím). To znamenalo, že máma vždycky chodila domů s hrozně dlouhými barevnými prodlouženými nehty na ruku.

TATÍNEK: Benův táta dělal u bezpečnostní služby v místním supermarketu. Vrcholem jeho dvacetileté kariéry zatím bylo, že zastavil nějakého dědu, který se pokusil schovat v kapsách dvě vaničky margarínu. Táta byl už teď tak tlustý, že by za žádným zlodějem ani utíkat nedokázal, mohl by mu ale zablokovat východ. Táta se s mámou seznámil, když ji neprávem obvinil z krádeže sáčku chipsů, a do roka se vzali.

MAMINKA: Benova maminka pracovala v místním manikérském podniku jménem Gailin nehtový salon. Moc zákazníků tam nechodilo, a tak máma a ta druhá paní, co tam pracovala (jmenovala se, jak jinak, Gail), většinu dne strávily tím, že vylepšovaly nehty jedna druhé. Brousily je, čistily, upravovaly, promazávaly, vyrovnávaly, leštily, vyplňovaly, lakovaly, prodlužovaly a zdobily. Celý den jedna druhé něco dělaly s nehty (ledaže v televizi dávali nějaký pořad s Flaviem Flaviolím). To znamenalo, že máma vždycky chodila domů s hrozně dlouhými barevnými prodlouženými nehty na ruku.

TATÍNEK: Benův táta dělal u bezpečnostní služby v místním supermarketu. Vrcholem jeho dvacetileté kariéry zatím bylo, že zastavil nějakého dědu, který se pokusil schovat v kapsách dvě vaničky margarínu. Táta byl už teď tak tlustý, že by za žádným zlodějem ani utíkat nedokázal, mohl by mu ale zablokovat východ. Táta se s mámou seznámil, když ji neprávem obvinil z krádeže sáčku chipsů, a do roka se vzali.

Úryvek z knihy **Babička Drsnáčka**

Auto zahrnulo za roh Gery Close, kde se krčil babiččin přízemní domek. Stála tady celá řádka takových posmutnělých domečků, v nichž většinou bydleli staří lidé.

Auto zastavilo a Ben pomalu otočil hlavu k domku. Z okna obývacího vyhlížela babička. Čekala a čekala. Vždycky čekala u okna, když měl Ben přijet. Jak dlouho tam už stojí? pomyslel si Ben. Od minulého týdne?

Ben byl její jediné vnouče, pokud věděl, tak že nikdo jiný k ní na návštěvu nechodil.

Babička zamávala a usmála se na něho. Nechotně jí to platil, ale protože byl hrozně naštvaný, úsměv se mu moc nepovedl.

Táta ani nevyplnul motor, jen řekl: "Někdo z nás tě zítra kolem jedenácté vyzvedne."

"Nešlo by to v deset?"

"Bene", zavrčel táta. Odemknout dětskou pojistku a Ben nevrle otevřel dveře a vystoupil. Samozřejmě že žádnou dětskou pojistku nepotřeboval; bylo mu jedenáct a měl dost rozumu, aby za jízdy dveře neotvíral. Podezíral tátu, že ji používá jen proto, aby se Ben cestou k babičce nepokusil o útek. Dveře za ním zacvakly a motor se znova rozběhl. Než Ben stačil zazvonit, babička už mu otevřela.

Ven se vyvalil oblak kapustového zápachu. Bylo to jako velká smradlavá facka. Babička vypadala úplně jako z učebnice (viz obrázek na str. 19).

"Maminka a tatínek nepůjdou dál?" zeptala se trochu zklamaně. Tohle byla jedna z věcí, kterou na ní Ben nemohl vystát; vždycky s ním mluvila jak s miminem.

Vrum-vrum-vruuuuuuum.

Ben a babička se dívali, jak hnědé autíčko odjíždí a poskakuje přes zpomalovací pruhy. Máma s tátou nechodí k babičce o nic raději než Ben. Jen se jim hodilo, že ho mají v pátek večer kam odložit.

"Ne, ehm... bohužel, babi..." vykotal Ben.

"Aha. No dobře, tak pojď dál," zamumlala.

"Scrabble už mám připravený a k večeři je tvoje oblíbená... kapustová polívka!"

Benovi se protáhla tvář ještě víc. Neeeeeeeeeeee! Pomyslel si.

Ahoj kamarádi,

dostal jsem na vás kontakt od jedné bystré báby bylinářky. Potkal jsem jí u lesa, když sbírala pelyněk. Bylo to velmi tajemné, blýsklo se a stará babička zmizela. Možná byla kouzelná, ale doufám, že se k vám můj dopis dostane.

Píšu úkol do školy a potřeboval bych od vás pár informací o vašem státu. Mám zjistit, jakou máte vlajku, kolik obyvatel u vás žije, jakým národním jazykem se u vás mluví. I když jsem všude hledal, tak se mi nepodařilo nic moc najít. Možná mě napadají otázky: “Jaké je u vás typické jídlo? Známa památka? Máte tam hory? Lyžuje se tam?”

Slyšel jsem, že se u vás chová dobytek. My máme farmy, kde žijí býci, kobyly, ovce a kozy. V létě je u nás hodně hmyzu, který je opravdu otravný. Ale moc rád pozoruji včely, jak opylují stromy. A když zaprší, tak po zemi lezou hlemýždi. Je vtipné pozorovat jejich cestičky. Občas přemýšlím, zda nepořádají šnečí závody.

Naše rodina bydlí u starého mlýna, který se nazývá Větrník. Náš byt je malinký, ale za to velmi útulný. Někteří obyvatelé si přistavěli příbytek, aby měli více prostoru. U nás je hodně lesů, kopců a zeleně. Mám to rád, ale rád bych se podíval i k moři. Je u vás moře? Máte tam známou řeku?

Jsem velice šťastný, že můžu být občanem naší země, ale velice rád poznávání nová místa, tak doufám, že vás brzy navštívím.

Moc děkuji za pomoc s mým úkolem. Budu rád, když mi o vaší zemi uděláte plakát.

Přeji hodně zábavy u společné práce.

Jonáš

Ceny potravin

Zboží	Německo	Itálie	Francie	Polsko	Rakousko	Slovensko	Španělsko
Cibule 1 kg	30	34	28	18	24	22	30
Pastelka 1 ks	8	12	12	6	14	14	10
Jablka 1 kg	28	22	34	18	22	28	14
Sýr 1 kg	90	74	122	68	74	80	98
Cukr 1 kg	32	26	18	20	28	22	18
Mouka 1 kg	16	22	26	14	18	24	20
Brambory 1 kg	26	20	18	16	22	30	24
Jogurt 1 ks	12	14	14	8	14	8	12
Mléko 1 l	18	16	22	18	26	24	26

NÁKUP

- 2 kg Cibule
- 4 kg Brambor
- 1 kg Mouky
- 1 kg Sýru
- 2,5 kg Jablek
- 1 kg Cukru
- 2 l Mléka
- 6x Jogurt
- 8 Pasterlek
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

NÁKUP

- 2 kg Cibule
- 4 kg Brambor
- 1 kg Mouky
- 1 kg Sýru
- 2,5 kg Jablek
- 1 kg Cukru
- 2 l Mléka
- 6x Jogurt
- 8 Pasterlek
-
-
-
-
-
-
-
-
-

NÁKUP

- 2 kg Cibule
- 4 kg Brambor
- 1 kg Mouky
- 1 kg Sýru
- 2,5 kg Jablek
- 1 kg Cukru
- 2 l Mléka
- 6x Jogurt
- 8 Pasterlek
-
-
-
-
-
-
-
-
-

