

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

## **Diplomová práce**

Gabriela Mocková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Aktivizující metody a strategie ve výuce prvouky v 1. ročníku ZŠ**

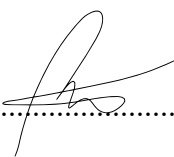
Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr.Bc. Otavová Marcela Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma aktivizující metody a strategie výuce prvouky v 1. ročníku ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne 20.4.2021

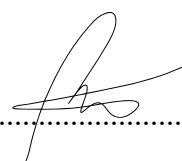


.....

podpis

### **Poděkování**

Mé poděkování za odborné vedení diplomové práce a mnohé cenné příspěvky patří Mgr. Bc. Otavové Marcelé, Ph.D. Nemohu také nepoděkovat své informantce, bez které by tato práce nikdy nevznikla, a která mi ochotně, se vší trpělivostí a laskavostí, věnovala svůj čas.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized initial 'M' followed by a cursive name, positioned above a horizontal dotted line.

podpis

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Gabriela Mocková
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr.Bc. Otavová Marcela Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Aktivizující metody a strategie ve výuce prvouky v 1. ročníku ZŠ
<b>Název v angličtině:</b>	Activization methods and strategies in the Science education of first grade of Elementary school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Tato diplomová práce se zabývá aktivizujícími metodami a jejich potenciálem na primární škole, konkrétně ve výuce předmětu prvouka. V teoretické části jsou shrnuty základní poznatky o žákovi mladšího věku a o pozici prvouky v RVP. Rovněž se zde teoreticky zabývá osobností pedagoga působícího na základní škole a výukovými metodami. Empirická část je zaměřena na analýzu učebních postupů pedagožky – jsou zde pozorovány a analyzovány faktory ovlivňující její vlastní uplatnění novodobých pedagogických metod ve výuce a způsoby práce s těmito faktory. Cílem empirické části je zkoumat využití uvedených metod pedagožky ve výuce předmětu prvouka, a to v první třídě na základní škole. Výzkum byl realizován pomocí metodiky případové studie.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Primární škola, výukové metody, Člověk a jeho svět, prvouka, pedagog, žák
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis is addressing the activization methods and their potential at the primary school, specifically in the Science education. The theoretical parts summarize the fundamental knowledge about

	<p>students of younger age, and the knowledge about the position of Science education in the Education Program Framework. The theoretical parts also include the traits and personality of the educator at the primary school and the educational methods. The empirical part observes and analyzes the educational methods and factors influencing the application of modern educational methods of the pedagogue in the education process as well as the ways of using these factors. The goal of the empirical part is to research the utilization of aforementioned methods in the education process in the subject of Science at the elementary school. The research was conducted using the case study method.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Primary school, teaching methods, Man and his world, 1 <sup>st</sup> grade science, pedagogue, pupil
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha A: Závěrečné hodnocení žáků</p> <p>Příloha B: Sebehodnocení žáka</p> <p>Příloha C: Sebehodnocení žáka</p> <p>Příloha D: Pozorovací arch diplomové práce: č.1</p> <p>Příloha E: Pozorovací arch diplomové práce: č.2</p>
<b>Rozsah práce:</b>	85 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český

# Obsah

Úvod .....	13
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>14</b>
<b>1 Rámcový vzdělávací program pro ZV .....</b>	<b>14</b>
1.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět .....	14
1.1.1 Klíčové kompetence.....	15
1.1.2 Průřezová témata.....	16
<b>2 Žák mladšího školního věku.....</b>	<b>18</b>
2.1 Kognitivní vývoj.....	19
2.2 Socializace a emoční vývoj .....	20
2.3 Školní zralost .....	22
2.4 Školní připravenost.....	23
2.5 Specifika motivace žáka mladšího školního věku .....	24
2.5.1 Vnitřní motivace .....	25
2.5.2 Vnější motivace .....	25
<b>3 Kompetence učitele prvouky .....</b>	<b>27</b>
3.1 Typologie učitele .....	28
3.2 Profesní kompetence.....	29
3.2.1 Specifické profesní kompetence učitelů přírodovědných předmětů...31	
3.3 Osobnostní kompetence.....	32
<b>4 Výukové metody .....</b>	<b>34</b>
4.1 Klasifikace výukových metod .....	35
4.1.1 Klasické výukové metody.....	35
4.1.2 Aktivizující výukové metody.....	35
4.1.3 Komplexní výukové metody.....	36
4.2 Aktivizující metody .....	36
4.2.1 Metody diskusní.....	37
4.2.2 Metody heuristické, řešení problémů.....	39
4.2.3 Metody situační.....	40
4.2.4 Metody inscenační .....	40
4.2.5 Didaktické hry.....	40
4.3 Badatelsky orientovaná výuka.....	42
4.4 Aktivizující výukové metody realizované v 1.ročníku ZŠ .....	43

<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>45</b>
<b>5 Výzkumné šetření.....</b>	<b>45</b>
5.1 Cíle výzkumu.....	45
5.2 Výzkumný soubor.....	46
5.3 Metody výzkumu .....	47
5.3.1 Sběr dat .....	47
5.3.2 Zúčastněné pozorování .....	47
5.3.3 Polo-strukturovaný rozhovor .....	48
5.4 Analýza dat .....	50
5.5 Interpretace výsledků výzkumu.....	63
5.6 Závěry výzkumu .....	67
<b>Závěr .....</b>	<b>69</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>71</b>
<b>Seznam použitých zkratk .....</b>	<b>75</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>76</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>77</b>





## Úvod

Škola ve 21. století čelí novým výzvám. Přípravuje žáky na budoucnost, o které můžeme s jistotou říct pouze tolik, že bude jiná než naše současnost.

Technologické novinky nabývají na důležitosti i ve vzdělávání, obzvláště v období krize, které momentálně čelíme. Doba pandemie naučila mnoho učitelů pracovat s výpočetní technikou a celkově přehodnotit své vyučovací metody, neboť v online prostředí se nedá učit stejně jako v kontaktní výuce. Pojem *automatizace* v kontextu pracovních míst není nikomu cizí, a je zřejmé, že mnohá pracovní místa zaniknou a jiné vzniknou. Co nás čeká přesně nevíme, víme jen, že to bude změna, na kterou další generace musí být připravené.

Inovativní metody vyučování kladou důraz na holistický rozvoj jednotlivce, na získání klíčových kompetencí potřebných pro život. Podporují pozitivní postoj k učení, kreativitu a spolupráci, které jsou v dnešním i budoucím světě nepostradatelné. Také pracují s hrou i zážitkem, které jsou pro děti a jejich rozvoj důležité.

Vzdělávací oblast *Člověk a svět*, do které prvouka patří, představuje úvod do problematiky lidí, prostředí, ve kterém žijí, a jejich možností. Pro další vzdělávání je porozumění této tématice nezbytné, jelikož tvoří základ jak pro pochopení života a orientování se v něm, tak i pro efektivní zvládnutí dalšího vzdělávání. Tato oblast je v propojení s aktivizačními metodami založena na objevování žáků, na jejich vlastních zkušenostech a aktivním přístupu. Aktivizující metody pracují s procesy myšlení žáka, a pomáhají rozvíjet jeho samostatnost a zodpovědnost, respektujíc individualitu žáků.

Tato práce se dívá na aktivizující metody a strategie, jejich benefity a možnosti využití ve výuce prvouky. V praktické části zkoumá pomocí případové studie motivační aspekty a proces rozhodování pedagožky, která prvouku tímto způsobem vyučuje.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Rámcový vzdělávací program pro ZV

Zákonem daný dokument, ze kterého si každá škola vytváří vlastní ŠVP, jež je závazné. „V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19let“ (RVP, 2021, s. 5).

Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně: státní a školní. Na státní úroveň se řadí Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy – RVP. Pro školy jsou dokumenty školní vzdělávací programy – ŠVP, podle kterých se vzdělává na jednotlivých školách.

Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy a také školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty, které jsou pro přístupné pro veřejnost i pedagogy. (RVP, 2021, s. 5)

### 1.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* je naplánována pouze pro první stupeň základních škol, taková oblast je pouze jedna v Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělání. Tato všestranná oblast určuje vzdělávací obsah zahrnující člověka, rodiny, společnosti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a další témata.

Tato oblast prosazuje pohled do minulosti i přítomnosti a vede k praktickým dovednostem pro život. Vede i k rozšiřování vědomostí a zkušeností, které již žáci získali v mateřských školách nebo v rámci rodiny.

Sjednoceným obsahem spoluvytváří povinné základní vzdělávání na prvním stupni základních škol. Žáci si vytváří jednotný obraz světa, získávaný pozorováním či pojmenováváním věcí, jevů a dějů na základě hledání souvislostí mezi nimi.

Začínají s objevováním sami sebe, svého okolí a později se seznamují se složitějšími ději. Tyto děje je i společnost ovlivňují. Učí se vztahy mezi lidmi a vnímat svět kolem sebe. Snaží se poznat kouzla lidských a přírodních jevů, které se učí chránit, pozorovat a porozumět jim. (RVP, 2021, s. 42)

Díky poznání sebe, vlastních potřeb a akceptování světa kolem sebe se také učí vnímat současnou společnost a vztahy mezi lidmi. Učí se vnímat současnost jako důsledek minulosti a ponaučení do budoucnosti. Úspěšné vzdělání závisí na vlastním prožitku žáků. Zážitky vycházejí z vyučovacího procesu – ve kterém hraje výraznou roli učitel. Velmi důležitým faktorem pro efektivní vzdělávání se stává propojení skutečného života a praktické zkušenosti žáka, což pomáhá žákovi při chápání sebe samotného, zvládnutí nových životních situací, hledání místa mezi vrstevníky i při utužování režimu práce.

Obsah pro vzdělávací obor *Člověk a jeho svět* se dělí do pěti tematických okruhů, které jsou základem pro utváření ŠVP.

*Místo, kde žijeme* je prvním tematickým okruhem. V něm se žáci učí poznávat jak samostatné jednotky společnosti, tak i společnost.

*Lidé kolem nás* je název druhého tematického okruhu. V rámci tohoto okruhu se žáci zdokonalují v základech dobrého chování a komunikace, jednání s lidmi, osvojují si význam pomoci, úcty, solidarity a také rovnoprávnosti mužů a žen a různých etnických skupin.

*Lidé a čas* je tematický okruh zaměřen na orientaci v dějích a čase. Žáci se dozví proč a jak se čas měří, i poznat posloupnost naší historie. Cílem je podnítit zájem o minulost, kulturní bohatství a historické události v naší zemi. (RVP, 2021, s. 42)

### **1.1.1 Klíčové kompetence**

První zmínky o klíčových kompetencích jsou zaznamenány v 70. letech 20. století v návaznosti na trh práce a zaměstnání. Klíčové kompetence napomáhají lidem se vypořádat se s realitou života, ulehčují vývoj budoucího poznání a udržení se ve světě práce. Na konci 90. let se klíčové kompetence objevují ve školství. (Šikulová, 2008, s. 9)

Obrácení pozornosti na klíčové kompetence bylo v zájmu zvýšení kvality i efektivity vzdělání. Klíčové kompetence se nevyskytují pouze v českém školství, ale také pod různými názvy, vyjadřující stejnou podstatou v celé Evropě. Uplatnění a jejich pružnost v rozdílných kontextech dělá z klíčových kompetencí bezkonkurenční nástroje, jež pomáhají člověku k úspěšnosti v nestálých podmínkách. Mezi nejdůležitější dovednosti řadíme:

- komunikaci;

- řešení překážek;
- racionální myšlení;
- vůdčí schopnosti;
- kreativitu;
- motivaci;
- práci v týmu;
- schopnost učit se. (Šimičková-Čížková, 2003, s. 9)

Klíčové kompetence lze definovat jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, hodnot a postojů důležitých pro rozvoj osobnosti a uplatnění ve společnosti. Cílem jejich implementace do vzdělávacího procesu je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí (na jejich dosažitelné úrovni) a připravit je tím na následující vzdělávání a budoucí život.

Osvojování těchto kompetencí je dlouhodobý a náročný proces, který začíná již v předškolním vzdělávání a pokračuje v následujících letech edukace. Úroveň kompetencí vytváří důležitý základ žáka pro celoživotní učení a žákův vstup do pracovního i osobního života. (RVP, 2021, s. 10)

Rozvíjet tyto kompetence si za úkol klade i vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*. Patří zde: Kompetence k učení

- Kompetence k řešení problémů;
- Kompetence komunikativní;
- Kompetence sociální a personální;
- Kompetence občanské;
- Kompetence pracovní.

### **1.1.2 Průřezová témata**

Průřezová témata se objevují jako nová složka ve vzdělávání. Žáci mají možnost porozumět světu, kde žijí a žít budou. Učitelé mohou se svými žáky sdílet vlastní objevování z jejich cest a také umožňují rozšířit ji o nové názory.

(Šimičková-Čížková, 2003)

Zastupují v RVP ZV aktuální problémy současného světa, které jsou důležitou součástí základního vzdělávání. (RVP, 2021, s. 125)

Rozsah a realizace průřezových témat určuje škola ve svém ŠVP ZV, kdy lze zapojit i taková průřezová témata, která v RVP ZV nejsou. Při tvorbě školního vzdělávacího programu škola vybírá témata, která se odvíjí od jejich silné či slabé stránky, a na základě zkušeností při realizaci různých projektů či akcí. Dále při tvorbě ŠVP RV je důležitý ohled na zájem žáků. (Šikulová, 2008, s. 26)

Pro základní vzdělávání jsou určena tato průřezová témata:

- Osobnosti a sociální výchova;
  - v prvním ročníku na základní škole jsou zařazena průřezová témata v rámci prvouky jako rozvoj schopností, psychohygiena, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace;
- Výchova demokratického občana;
  - v prvním ročníku se v prvouce objevuje téma občanské společnosti a škola;
- Multikulturní výchova;
  - žáci prvních ročníků mají v rámci prvouky zařazeny témata jako lidské vztahy;
- Environmentální výchova;
  - téma vztah člověka a prostředí je v předmětu prvouka v prvním roce zařazováno jako průřezové téma;
- Mediální výchova.

Škola má v kompetenci výběr témat i způsob zpracování v učebních osnovách. Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Všechna témata nemusí být zařazena v každém ročníku, ale škola je musí zařadit všechna v rámci prvního a druhého stupně. (RVP, 2021, s. 125)

Oblast *Člověk a jeho svět* je na zařazení zmíněných témat více než vhodná, jelikož přímo korespondují s jejím obsahem.

Průřezová témata vedou skrz všechny vzdělávací oblasti. Zastupují okruhy současných problémů, rozšiřují klíčové kompetence, formují osobnost žáka. Pro účinnost průřezových témat je podmínkou propojení se vzdělávacím obsahem specifických vyučovacích předmětů a jinými aktivitami, které jsou ve škole, ale i mimo školu. (Šimičková-Čížková, 2003, s. 25)

## 2 Žák mladšího školního věku

„*Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem*“ (Vágnerová, 2000, s. 134).

Při vstupu do školy se dítěti mění svět. Získává novou roli – je školák. Tato role je doprovázená daným procesem, který začíná zápisem, a poté je potvrzena prvním školním dnem, kdy jsou slavnostně přivítáni ve škole. Tento rituál je začátkem nové životní fáze.

Roli školáka si dítě nevybírání, dítěti je v určitém věku přidělena automaticky. Je ovlivněna věkem, ale také odpovídající úrovní vývoje. Role školáka nese vyšší sociální prestiž. Dítě si o ní, díky vlivu různých informací okolo něj, formuje určité představy, které jsou často závislé na zkušenosti jeho sourozenců. Dítě v předškolním věku zastávalo již role syna nebo bratra, ztotožnilo se s nimi a naučilo se je rozlišovat a chovat podle nich.

Role školáka je pro dítě nová, jeho představy jsou obecné, založené na tom, co slyší kolem sebe, navíc doplněné o fantazii. „*Role školáka je teprve ve stádiu očekávání, lokalizovaného do budoucnosti, a proto nemá větší subjektivní význam*“ (Vágnerová, 2000, s. 135).

Dítě se do školy těší podobně jako na výlet, neznámá to ale, že je na školu připraveno. Role školáka je především na úrovni hry, představa je také ovlivněna názory a postoji rodičů. Rodiče mohou do názoru promítat své zkušenosti, a to jak negativní i pozitivní postoje. Škola je pro rodiče ve většině případů místo, kde se musí učit žáci musí učit, a již v předškolním věku se zaměřují více na výkon a úspěch dítěte. Dítě se ve škole rozvíjí i v sociální oblasti, kdy funguje na jiné bázi než rodina, pro úspěch potřebuje jiné vlastnosti, schopnosti i dovednosti. (Vágnerová, 2000, s. 136)

Na začátku školní docházky se žák více stará o vlastní úspěch a sám o sebe, až po určité době se ohlíží na kolektiv ve třídě, bere na vědomí spolupráci, sounáležitost, rozvíjí a navazuje kamarádské vztahy.

Ve třídě se projevují chlapci jako aktivnější, kluci umí lépe měnit činnosti, avšak nejsou schopni se dlouho soustředit na jednu činnost.

Vztah mezi učitelem a žákem je na začátku velmi různorodý, jedná se o směs úcty, obdivu, náklonosti, ale také strachu a respektu.

Hlavní práci dítěte mladšího školního věku je učení a práce. Aby vývoj žáka nebyl nijak poškozený, je důležité do vyučovacího procesu stále zařazovat hru. Hra je nenahraditelným odpočinkem a přirozeným uvolněním od školních povinností, má hluboký význam pro mentální hygienu. Hra může zastávat roli diagnostickou i terapeutickou, což učitel může využít při své činnosti. (Šimičková-Čížková, 2003, s. 99)

## 2.1 Kognitivní vývoj

Již předškolní věk děti obohacuje o nové poznání světa. Když dáme dítěti možnost samostatné práce, podporujeme vývoj myšlení a objevování. Dle Piageta je dítě schopné opravdových logických úvah až kolem sedmi let. V tomto věku jsou děti schopné uvažovat na úrovni konkrétních situací, už nevyužívají tolik názorného myšlení.

Centrální nervová soustava dítěte v mladším školním věku je shodná se soustavou dospělému jedinci. Díky tomu je u většiny dětí vyšší úroveň kognitivního vývoje a jejich menší závislost na rodičově přítomnosti. (Langmeier, 1998)

Dítě je schopno různých proměn v mysli současně – dokáže chápat identitu, zvratnost, společné spojení jiných myšlenkových procesů v jednu sekvenci. Všechny projevy konkrétních logických operací se neobjevují najednou, ale obvykle se překrývají. Většina myšlenkových schopností závisí na učení, tedy mohou být adekvátním trénováním podpořeny a uspíšeny. Jaký má dítě výkon je velmi často ovlivněno motivací a dalších osobnostních faktorech např. jejich inteligence.

Mateřská škola i rodina mohou podpořit rozvíjení logického myšlení, při používáním cílených postupů. Pro určení jak má dítě rozvinuté logické myšlení existuje mnoho pokusů a testů, které děti absolvují pod vedením vhodného pracovníka.

Inteligence má několik definic, avšak nejčastěji je definována jako schopnost „*přizpůsobovat se novým situacím na základě pochopení celkových vztahů*“ (Langmaeier, 2006, s. 35). Jak již lze pochopit z definice, inteligenci nelze posuzovat napřímo, ani nijak měřit, avšak můžeme ji určit nepřímou, kdy vyhodnotíme různé složité verbální i neverbální úkoly. Všechny tyto testy avšak všechny tyto testy nejsou dokončeny do 17 roku, kdy je dosahováno maximálního výkonu. Do té doby se dítě učí a jeho inteligence roste, tedy inteligenční kvocient je v brzkém věku velmi nestálý, ale s rostoucím věkem se ustaluje. Nelze hodnotit dítě jen na základě IQ, mnohdy jsou

důležitější jeho individuální vlastnosti, motivace, schopnost podat nejlepší výkony. (Langmeier, 2006)

## **2.2 Socializace a emoční vývoj**

Škola je pro žáky první důležitou organizací, do které vstupují. Získávají novou roli školáka, spolužáka a jejich autoritou se stává učitel. Pro jejich motivaci je velice důležité, aby měli pozitivní hodnocení, je ale také nutné, aby si ho žák zasloužil a nezískal ho automaticky. (Vašutová, 2000, s. 56)

Děti již nemodelují své způsoby chování pouze podle rodiče, ale také učitele a spolužáků. Především skupiny dětí jak ve třídě, tak i mimo ní mají velký vliv na rozvoj tří základních složek sociálního procesu. Tato skupina přispívá k častějším a větším interakcím. Ve skupině dětí se lépe dítě naučí podstatným sociálním reakcím, například pomoci slabším, spolupráci, i soupeření či soutěživosti.

V předškolním věku se již formuje osobnost a to na základě toho, zda je vedoucí či podřizující. Tyto osobnostní rozdíly se však ve školním věku ještě více zvyrazňují, což může vyvrcholit v extrémy jako velmi panovačného až agresivního chování. Vnímavý učitel by měl tyto sociální reakce vnímat a poskytnout dětem.

Děti se v kolektivu vrstevníku lépe učí a zdokonalují si porozumění odlišných názorů, přání, nebo akceptovat potřeby jiných. Společně s tímto narůstá schopnost seberegulace dítěte. Sebeovládání, které narůstá, je důsledkem dvou faktorů: emoční reaktivity a volného ovládnutí emočních reakcí. Emoční reaktivita je do velké míry ovlivněna biologicky-temperamentově, ale také celkovým dozráním organismu. Expresivní emoční reakce mají u menších dětí automatický charakter, avšak dítě v předškolním věku je již může v menší míře korigovat, a ve školním věku je již naplno ovládat.

Zvyšující seberegulace je výsledkem toho, že dítě již dobře vnímá své pocity v dané situaci a akceptuje potřeby okolí. Emoční kompetenci velmi ovlivňují i úspěch v sociální interakci, ale také zvládnutí školních požadavků. Dítě školního věku si je již vědomo, že dokáže a může své pocity, přání či motivy skrýt před okolím. Emoční vývoj je závislý na určitých situacích, např. pobyt v nemocnici vede často k emočnímu regresu – stresová situace.

Morální jednání se začíná ustalovat během školního věku. V návaznosti na logické myšlení a objevení časové perspektivy je dítě schopno akceptovat určité jevy jako cíl



vlastního jednání v obecné rovině. Vývoj morálního vědomí i jednání, akceptování mravních norem a hodnost, je podmíněno celkovým vývojem dítěte, především na jeho poznávací schopnosti a řadit věci – kognitivní vývoj.

Když se dítě školního věku popisuje, nezaměřuje se pouze na své charakteristiky jako například vzhled, ale už dokáže rozpoznat své psychické vlastnosti i schopnosti. Po osmém roku se sebehodnocení dětí stabilizuje. Velkou roli při sebehodnocení je i posuzování vlastních úspěchů ve škole. Hodnocení školní úspěšnosti postupně klesá, jelikož se děti velmi porovnávají s ostatními, tudíž pokud je velmi nízké sebevědomí, tak klesá i motivace ke školní práci. Kladné hodnocení je velice důležité pro zdraví duševní.

Pokud dítě vnímá nezdar tak, že na to nemá schopnosti, a proto selhání nemůže ovlivnit, poté je důsledkem nízké sebevědomí. Má-li pozitivní hodnocení a připisuje úspěch svým schopnostem a selhání vnímá jako příležitost pro učení, dítě má poté větší sebevědomí.

Velmi důležitou roli k poznání světa a následné asociace do společenství lidstva má pro děti hra. Plnit úkoly, které mají promyšlený cíl, aniž by tím neplnily vlastní okamžitou potřebu, je již skutečná práce. Dítě si nepřestává hrát, i když začíná pracovat. (Langmeier, 2006)

Předpoklady pro úspěšný školní začátek:

- 1) biologické zrání;
- 2) způsobilost dítěte pro školní práci;
- 3) připravenost dítěte na školní práci. (Langmeier, 1998, s. 104–108)

Pro nástup do školy byl určen věk 6-7 let, protože dochází k určitým vývojovým změnám, které jsou závislé na učení a zrání. Aby mělo dítě potenciál ve škole uspět a zvládnout veškeré své školní povinnosti, mělo by splňovat dvě základní podmínky:

- školní zralost;
- školní připravenost.

Školní věk můžeme rozdělit na raný školní věk, střední školní věk. Raný školní věk charakterizuje adaptaci na školu i změnu životní situace. Střední školní věk pokrývá dobu přípravy na dospívání, trvá přibližně tři roky do prvních známek dospívání. Terminologie mladší školní věk obsahuje raný školní věk, ale i raný a střední školní

věk, tedy celý 1. stupeň, než se začnou projevovat známky první dospívání. (Švingalová, 2002, s. 37)

### **2.3 Školní zralost**

Nezralé dítě je emočně nestabilní, rychleji unavené a není pro něj možné nastoupit do procesu vzdělávání, jelikož tyto aspekty blokují jeho rozumové schopnosti. (Vágnerová, 2000, s. 136)

Většina dětí si neuvědomuje důvod, proč jsou mají povinnou školní docházkou, nebo nač se vlastně musí učit. Vlivem této neznalosti se později objevují jevy, které ukazují, že nejsou vhodně přizpůsobeny na školní podmínky. Následně se u nich vyvíjí výukové překážky, a ty jsou důsledkem snižování sebehodnocení žáka. (Vašutová, 2003, s. 47)

Zralejší dítě se dokáže lépe i déle soustředit a tím využít své schopnosti. To přispívá k tomu, že se role školáka stává příjemnější, žák má větší pocit úspěchu i lepší výkony. (Vágnerová, 2000, s. 137)

Hranice šesti let se jeví jako nejpříznivější pro nástup do škol, ale musí se brát ohled na individuální možnosti, případně na to, aby dítě nebylo zařazeno do školy předčasně. Myšlenky Jana Amose Komenského jsou i v dnešní době aktuální. Tento pedagog a myslitel se snažil varovat před nežádoucími důsledky špatného zařazení dítěte do školy. Na základě tohoto přístupu vymezil požadavky zralosti žáka pro nástup do první třídy. (Langmeier, 2006, s. 105)

Kritéria dle Jana Amose Komenského:

- 1) dítě má osvojené znalosti a návyky, jež se očekávají při nástupu do školního procesu, a také je nabylo ve svém předchozím rozvoji;
- 2) dítě má adekvátní rozumové dovednosti a vyvinutou aktivní pozornost;
- 3) dítě má řádnou motivaci k nadcházejícímu vzdělávání ve škole.

V každé zemi se věková hranice nástupu do školy liší většinou se pohybuje mezi 5 až 8. rokem života dítěte. V České republice je možnost zařadit dítě do školy, které bude mít šest let až mezi 1. zářím a 31. prosince, avšak žádost musí být podložena psychologickým vyšetřením.

Naopak rodiče mají možnost žádat o odložení nástupu do školy, ale žádost musí rovněž být podložena psychologickým doporučením. (Langmeier, 2006, s. 107)

Odklad školní docházky sám o sobě k dozrání dítěte nestačí. Toto se odvíjí od činnosti dítěte, od skutečnosti, jestli je vedeno k rozvoji tří složek školní zralosti – tělesná zralost, zralost poznávací a emoční.

Opačný případ, tedy nepotřebný odklad školní docházky, má na dítě neblahý vliv. Žák postrádá ideální začátek školních činností, nemá odpovídající motivaci k vývoji a může se lišit i fyzickými stránkami. Děti jsou starší a vypadají větší, což může vést k výsměchu až šikaně od vrstevníků. (Čáp, 1993, s. 180)

Věkové rozdíly žáků jsou ve třídě znatelné, i u velmi nadaných mladých žáků se ukazovaly tyto aspekty: nesamostatnost, neukázněnost, hravost, nesoustředěnost při zadaném úkolu. V zařazování mladších dětí do školního systému hrají velkou roli ctižádostiví rodiče, kteří i přes názory učitelů a odborníků trvají na nástupu do školy před dovršením šestého roka života. (Langmeier, 2006, s. 108)

V jedné třídě pak mohou být děti od šestého roku až po osmý, přičemž i půlroční rozdíl ve věku znamená velký rozdíl. Děti se liší hmotností, výškou, ale také motivací, rozvinutostí motoriky a procesů učení. Přesto se od dětí očekává obdobné chování a výsledky, v čemž jsou mladší žáci v nevýhodě. (Čáp, 1993, s. 179)

Mezi nejdůležitější znaky dítěte zralého pro nastoupení do školy jsou zralosti tělesné, kognitivní, emoční, sociální a motivační. (Vašutová, 2003, s. 47)

## 2.4 Školní připravenost

Školní připravenost – jedná se o důležitou vlastnost, která se rozšiřuje učením a je tedy závislá na specifické zkušenosti. Termín školní připravenost se také představuje jako soubor předpokladů důležitých pro úspěšné zvládnutí nároků školy. (Vágnerová, 2000, s. 141)

Základní hledisko při posuzování školní připravenosti dle Vašutové:

- 1) nakresli úplnou postavu;
- 2) nakresli úhledně tvary: čtverec, kruh, trojúhelník;
- 3) na určenou dobu ovládat potřebu pohybu a pracovat v klidu;
- 4) roztřídit základní materiály a běžné potřeby: dřevo, jablko, lžice, plast apod;
- 5) ovládat základní hygienu – samostatně se obléct;
- 6) napočítat do deseti;
- 7) odříkat báseň;

- 8) mít přehled o vlastní rodině, domově a jeho okolí;
- 9) perfektně vyslovit všechny hlásky a souvisle mluvit ve větách;
- 10) dokonale reprodukovat čtyř až pětimístné číslo a jednoduché věty.

(Vašutová, 2003, s. 48–49)

Školní připravenost ukazuje na výchovné a socializační hledisko a vlastnosti napomáhající učení, které pomáhají dítěti k úspěšnému zvládnutí nároků školy. (Švingalová, 2002, s. 34)

Jestliže dítě nechápe podstatu školního vzdělání, škola se stává nepodstatnou povinností, jenž je akceptovaná pouze formálně. Tyto děti postrádají základní motivaci k práci. Jejich postoj je obvykle založen na názorech svých rodičů, kteří ke škole rovněž nemají kladný postoj.

Aby dítě mohlo zvládnout roli školáka, mělo by dosáhnout i dané socializační úrovně. Hlavním důvodem je, aby škola splnila svou práci a nebyla pro dítě přehnanou zátěží. V tomto kontextu je lepší hovořit o sociální připravenosti, jelikož je více propojena se zkušenostmi žáka, ne pouze s jeho zralostí.

Dítě připravené na nástup do školy by mělo zvládnout rozlišit různé společenské role a porozumět chování, které jim náleží. Mělo by vědět jaké je vhodné chování k učiteli a také jej umět aplikovat.

Děti, které jsou nezralé, se k učiteli nebo učitelce chovají příliš důvěrně, jelikož pedagoga vnímají jako novou „tetu či strejdu“. Nezralé děti nejsou schopny pojmout rozdíl mezi rolemi žáka jako podřízené osoby a rolí učitele jako autority, což může vést k nežádoucímu narušování vzdělávacího procesu. (Vágnerová, 2000, s. 142)

## **2.5 Specifika motivace žáka mladšího školního věku**

Práce dítěte není vždy vyvolána vnitřní potřebou, ale lze jí podnítit i motivaci vnější. Motivace nám objasňuje chování lidského jedince a ukazuje jeho příčinu. Mnoho učitelů smýšlí o motivaci ve smyslu buď a nebo – část žáků je namotivována a část ne. Tento způsob motivace je později omezuje práci s různými typy motivace v daných situacích.

Motivace ve školním prostředí podněcuje děti k učení, tedy k naplnění cílů učení. V druhém smyslu se lze bavit o rozvoji potřeb, zájmu, vůle a jiných motivačních zdatností.

Motivace dětí je učiteli brána jako krátkodobá záležitost většinou na začátku vyučování, aby vzbudili u žáků zájem o probírané učivo. (Vágnerová, 2000)

Motivaci žáků můžeme rozdělit na vnitřní a vnější motivaci.

### **2.5.1 Vnitřní motivace**

Vnitřní motivace plyne ze žákových potřeb, učení chápe jako zdroj poznání. Vnitřní motivace má kladný vliv na úspěch ve škole a kvalitu vzdělání. Pokud dítě zajímá učební činnost, více se do ní zapojuje a má větší uspokojení. Kladný dopad má vnitřní motivace i na paměť, koncentraci i soustředění.

V rámci sebeurčovací teorie se do centra rozhodování dětí dostávají tři lidské potřeby: potřeba kompetence – máme pocit úspěchu při činnosti, potřeba autonomie - žák si řídí činnost podle sebe, a potřeba sounáležitosti - dobrý pocit mezilidských vztahů. Mezi prostředky, které podporují sebeurčení, řadíme: poskytnutí možnosti výběru, snížení kontroly, projevování uznání dítěti, předání dostupných informací, jež jsou potřebné pro jeho rozhodování a řešení úkolu. (Pavelková, 2002)

### **2.5.2 Vnější motivace**

Vnější motivace má nejrůznější podoby. Můžeme ji rozdělit na krátkodobou i dlouhodobou. Mezi krátkodobé motivace řadíme, např. dárek či pochvalu za dobrou práci. Dlouhodobá motivace se zabývá budoucností, např. dostat se na vysněnou školu, za vidinou dobrého zaměstnání. Můžeme rozlišit čtyři různé vnější motivace:

- 1) Externí regulace – motivace založena pouze na vlivu vnějších činitelů, např. žák splní domácí úkol, protože nechce poznámku;
- 2) Introjektovaná regulace – motivace pasivně přejímá regulaci chování, avšak vnitřně nepřijímá tuto regulaci, např. „domácí úkol plním, protože vím, že se dělat musí, ale nejsem přesvědčený proč“. Žák přijme pravidlo, které neakceptuje vnitřně;
- 3) Identifikovaná regulace – přijetí a ztotožnění se s pravidly. Žák se ztotožňuje s hodnotou chování, které je požadované, např. „Vím proč dělám domácí úkol a vím, že je to pro mě důležité a proto domácí úkoly splním“;
- 4) Integrovaná regulace – jedná se o nejvyšší formu vnější motivace. Regulace je již naplno zařazena do celku motivační struktury žáka a je propojena s jeho

potřebami, hodnotami a také zájmy, např. „Domácí úkol dělám ze své vlastní vůle“.

Učitel může žákovu motivaci ovlivnit pomocí vnějších činitelů motivace – odměna a trest. V životě může řada situací působit jako trest či odměna. Výchovné situace, které jsou typické pro to, že dítě vnímá tuto situaci jako odměnu jsou:

- poskytnutí pozornosti dítěti;
- pomoc, když si o ni požádá;
- nepřerušování dítěte, když hovoří;
- usmívání se;
- dodávání odvahy;
- oční kontakt;
- přenechat vhodnou dobu k např. vyjádření svého problému;
- neverbální komunikace – gestika, mimika.

Naopak dítě vnímá jako trest tyto situace:

- zklamání očekávání;
- projevy nezájmu;
- vyčítání;
- naléhání;
- opakující se námitky;
- ironie;
- výsměch;
- sarkasmus.

Pro úspěšnost odměn a trestů je důležité dodržovat daná pravidla a přihlížet kontextu situace, kdy je využíváme. Ve školním prostředí jsou nečastější odměny pochvaly a tresty pokárání. Pokud dítě chválíme moc často, třeba pro motivaci k lepšímu úkolu, nebo slabší dítě za plnění jednodušších úkolů, může pochvala ztratit význam, což platí i při kárání.

Pro budování příjemné atmosféry nesvědčí, pokud učitel nevidí, či neoceňuje výkony žáků. Lze kombinovat v přiměřené míře pochvalu a konstruktivní kritiku, jenž využíváme pro odhalení chyby a její následné napravení. (Pavelková, 2002)

### 3 Kompetence učitele prvouky

Pedeutologie je speciální disciplína, která zkoumá cíle, prostředky, předpoklady a podmínky profesionálních činností pedagogů, především psychické a sociální nároky na osobnost, kvalifikaci a práci učitele. Pochází z řeckého paideutos – vychovávaný a logos – slovo. (Jiří, 2005, s. 110)

Je to nauka, která se věnuje problematice pedagogova povolání. Zabývá se překážkami, se kterými se učitel setkává ve výkonu jeho profese. Učitel je ten, kdo řídí, usměrňuje a je také zodpovědný za vyučovací proces. Pedagog tráví mnoho času s žáky a může mít důležitý vliv na změny v životech svých žáků. Nepochybně existuje mnoho lidí, kteří si při otázce „*jaký člověk tě významně ovlivnil?*“ vzpomenou právě na některého svého bývalého učitele. (Svobodová, 2007, s. 85)

Různé pojetí učitelské profese:

Učitel je „*Obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel*“ (Průcha, 2013, s. 326).

„*Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání. Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy*“ (Vašutová, 2007, s. 7).

Pod slovem pedagog se skrývá mnoho - může to být rodič, učitel, vychovatel, lektor, kulturní pracovník, vedoucí pracovník apod. Pedagog je ten, kdo má společenskou zodpovědnost za úspěch vzdělávaného v kompletním výchovně–vzdělávacím procesu. Také má odpovědnost za rozvoj svěřenců a za jejich připravenost na základní role ve společnosti. (Jůva, 2001, s. 56)

V jiném zdroji můžeme najít tuto definici pedagoga: „*Pedagog, učitel je osoba, která se odborně zabývá pedagogikou a profesionálně se věnuje výchově a vzdělávání žáků v různých typech škol. Má pro to příslušnou kvalifikaci*“ (Svobodová, 2007, s. 84).

Pojem učitel označuje osobu, která současně odborně vzdělává i vychovává děti, mládež a dospělé. Ve výchovném procesu je učitel kritickou složkou, stává se průvodcem, který se stará o celkový vývoj vychovávaného – aspekty tělesné, rozumové a citové.

Bezprostředně prvními učiteli a vychovateli jsou a vždy byli rodiče. Obvykle to bývá matka. Z historie máme důkazy, že to nebylo pravidlem, u Peršanů a Spartanů se o výchovu starali všichni dospělí muži. V Řecku a Římě si rodiny najímaly domácí učitele, kteří v této roli zastupovali rodiče.

V 19. století se objevuje, a to ne úplně bez překážek, samostatné povolání učitelů. Učitelé v této době nesměli mít vedlejší zaměstnání, a to z důvodu náročnosti jejich zaměstnání, odpovědnosti, kterou nesli a vyčerpávající práce.

V současnosti má na výchovu dětí vliv několik dalších faktorů, např. rodina, přátelé, média, kina, média- televize, videa. Rozhodující pozici mezi těmito faktory má stále učitel, samozřejmě až po rodině.

### **3.1 Typologie učitele**

Typologie učitele – nejedná se o pouhé zařazování učitelů do škatulek. Smyslem typologie je schematizování a popisování profesní kompetence učitele. Typologie se snaží najít optimální model osobnostního profilu učitele. Vnímá především vztah učitele k žákům, jeho postoje a proces výuky.

Dominantní vlastnosti učitele jsou: flexibilita, suverentita, inovační schopnost, smysl pro realitu, citlivost, stresová odolnost, empatie, spolehlivost, samostatnost, sebereflexe/sebehodnocení a dodržování etických standardů.

Pro úspěšné zvládnutí učitelské profese řadíme tyto předpoklady: inteligenci, vyrovnanost, emocionální zralost, spravedlnost, mravní vyspělost, kreativitu, samostatnost, kladnou motivaci, slovní předpoklady.

K. Lewin vymezil tři typy učitelů: liberální typ, demokratický typ a autokratický typ. Vymezení typologie, v souvislosti s vyučovacím stylem, lze rozdělit do tří kategorií: učitel manažer, učitel pragmatik, učitel facilitátor.

Manažerský styl má charakteristickou efektivitu, povzbuzuje žáky k učení, organizace je systematická a má zpětnou korektní vazbu. Facilitační styl se obrací na žáka, vnímá jeho potřeby a zájmy, klade důraz na individualizaci výuky. Pragmatický styl se věnuje dosažení cíle a znalostí v kooperaci s její aplikací, velkou roli zde hrají výsledky vzdělávání, ale také proces učení.

Všechny tyto styly jsou chápány kladně, neexistuje jeden lepší než ten druhý, vše závisí na učiteli, jaký styl si vybere, popřípadě které styly kombinuje. Učitel, který



je na začátku své pedagogické kariéry, má málokdy vyhraněný styl učení, nejčastěji se inspiruje svými profesně staršími kolegy. Začínající učitel by měl mít přehled o těchto stylech, aby dokázal u sebe rozpoznat, který z nich u něj převažuje. „*Vyučovací styl je utvářen v průběhu pedagogické praxe a pro své konkrétní nositele – učitele – je nezaměnitelný, typický a je odvislý od učitelova kognitivního stylu*“ (Dytrtová, 2009, s. 21).

Interakční styl učitele – osobnost učitele je složena z navzájem nezávislých složek – emocionální, kognitivní, regulační, adjustační. Emocionální inteligence ovlivňuje naše rozhodování, chování, ale také interakční projevy.

Aby učitel byl úspěšný i v sociálních vztazích, je potřeba podporovat rozvoj emocionální inteligence těchto pěti složek: sebevědomí, organizování vlastního života, vlastní motivace, empatie a angažovaný kontakt s jinými osobami.

Interakční styl každého učitele je ovlivňován jeho povahovými vlastnostmi. Žáci jsou schopni předvídat chování učitele, jelikož se již naučili, jak bude reagovat v určitých situacích. Základní charakteristika interakčního stylu je vztah učitele k žákovi, primární je pohled na učitele a jaký vliv má na žákův rozvoj.

V typologii osobnosti učitele se můžeme zabývat i pedagogickými rolemi učitele. Tyto modely vychází z preferovaných činností učitele dle J. Vašutové z roku 2004. Pedagogické role, jež může učitel mít ve své profesi: poskytovatel poznatků a zkušeností, poradce a podporovatel, projektant a tvůrce, diagnostik a klinik, reflektivní hodnotitel, manažer třídy a školy, socializační vzor. (Dytrtová, 2009)

### **3.2 Profesní kompetence**

Pedagogické mistrovství je taková pedagogická práce, kdy učitel dociluje skvělých výchovně-vzdělávacích výsledků při kreativním uplatňování nejnovějších poznatků a jeho vlastních zkušeností, přičemž dodržuje zásady své duševní hygieny, dbá i na psychické rozpoložení a duševní hygienu žáků, a také uplatňuje pedagogický takt.

Profesní kompetence jsou soubor osobnostních a odborných předpokladů. Tyto kompetence jsou podmínkou k úspěšnému výkonu učitelské profese, učitel je získává studiem, ale také vlastní praxí ve školství. Pedagog působí na žáky, kteří si poté odnáší osobnostní i odborný vliv do jejich vlastní budoucnosti.

Profesní kompetence učitele dle Jana Amose Komenského:

- 1) znalost předmětu, který vyučuje;
- 2) odbornou připravenost;
- 3) pozitivní vztah ke své profesi.

Osobnost učitele se vyvíjí celý život. Při formování osobnosti učitele nese primární vliv jeho pedagogická praxe. Dle A.M. Dostála má učitel disponovat schopnostmi: pedagogický talent jako případná skladba činností a pedagogické mistrovství jako skladba reálných schopností. Pedagogické mistrovství se formuje krok za krokem s narůstající učitelskou praxí. Každý učitel, který na sobě vědomě pracuje, se k němu může vypracovat. Občas to může být i díky působení pedagogického talentu.

Rodiče i děti vítají vlastnosti jako vstřícnost, kvalitu projevu, schopnosti vysvětlování, ochotu. K odborným vlastnostem učitele elementaristy patří schopnost osobního přístupu k dětem, rozpoznání specifických potřeb a případné zařízení včasné pomoci a podpory ve speciální zařízeních nebo středisek výchovné péče.

Učitel každodenně přejímá roli herce, předvádí různé sociální role, ale také musí děti motivovat k učení, podporovat kladný vztah ke vzdělání, předcházet strachu ze školy. (Jedlička, 2018)

Učitelé se mnohdy potýkají se situacemi, na které neexistuje oficiální postup, a tedy na jejich řešení musí přijít sami a vystačit si s vlastními zkušenostmi - musí umět kreativně a flexibilně reagovat.

Kvalifikace učitele:

- schopnost diagnostiky, pomáhající při určování diagnózy skupiny či žáka;
- schopnost didaktiky učitele – dovednost žákům zřetelně předat učivo a navodit zájem o téma u žáků;
- schopnost se neustále vzdělávat a získávat nové vědomosti;
- schopnost empatie, dokázat se vcítit do žáka;
- schopnost tvořit, naplánovat učivo odpovídající věku žáka a jeho individuálním schopnostem;
- umět předat žákům vlastní zkušenosti, pocity, touhy a zvládnout přijímat tyto expresivní projevy od druhých;
- schopnost čistě a přesně formulovat své myšlenky, a to s pomocí mimiky a pantomimiky, nejen řečí;
- schopnost organizace třídy, práce dětí, ale také své práce;

- autoritativní schopnost – mít přirozenou autoritu u dětí, protože ten, kdo nezíská autoritu, své žáky nic nenaučí;
- schopnost komunikace – umět navázat korektní vztah s žákem, jedná se o verbální i nonverbální dovednosti. (Grecmanová, 1998, s. 171–172)

### 3.2.1 Specifické profesní kompetence učitelů přírodovědných předmětů

Jako i u jiných předmětů učitel potřebuje při výuce přírodovědných předmětů disponovat schopností využít své vědomosti a umět je srozumitelně předat svým žákům, a to takovou formou, aby porozuměli světu přírody.

Specifické profesní kompetence:

- komunikativní kompetence – jedná se jak o cílovou kompetenci učitele, ale také je to klíčová kompetence žáka, která je zařazena v RVP ZV;
- oborově didaktické kompetence – lze ji brát i jako součást komunikativní kompetence učitele i žáka, ale i jako specifickou kompetenci učitele, zahrnující jeho oborové znalosti a schopnosti je didakticky předat jako učitel žákům;
- mezioborové kompetence – jedná se o vzájemné, mezipředmětové vztahy a logické posloupnosti, nebo propojení jednotlivých přírodovědných disciplín;
- environmentální kompetence – nejedná se o specifickou kompetenci v rámci přírodovědy, ale je zařazena do celého, výchovně-vzdělávacího procesu, a přispívá k utváření názoru i postojů k této problematice;
- praktická kompetence – zahrnuje převádění nabyté teorie do praxe, jedná se o dovednost učitele pracovat s experimentální technikou jako jsou např. laboratorní přístroje, měřící přístroje a jiné aparatury.

Učitel elementarista by měl být připravený zvládnout:

- výchovné situace ve třídě;
- hodnocení vědomostí a zručností žáků ve třídě;
- pracovat s didaktickými pomůckami či didaktickou technikou;
- metodicky naplánovat vyučovací proces a poté ho vést.

Pedagog učící v prvním ročníku základní školy by měl být sebevědomý a věřit svým schopnostem. V případě, že si učitel není jistý svým vyučováním, nedokáže kvalitně učit. Učitel by měl být schopen naplánovat a realizovat učební proces pro žáky tak, aby žáci získali co nejvíce poznatků a zkušeností na základě stanoveného cíle. (Havel, 2004)

### 3.3 Osobnostní kompetence

Základ schopností učitele by měla být tvořivost, proto by také měl ovládat postupy na rozvoj tvořivosti u dětí. Nestandardní okolnosti obvykle žádají tvořivost učitelů, a to na každodenní bázi. Elementy tvořivosti jsou u každého učitele zastoupeny jinak, jsou částečně podmíněny jejich povahou. Kreativitu je nutno podporovat i prostředím školy, ve které učitel působí. V. Smékal shrnul několik základních tvrzení o kreativním přístupu v učitelské profesi:

- 1) kreativní může být jakýkoli učitel;
- 2) tvořivost se dá osvojit;
- 3) tvůrčí činnost se může objevit v aktivitách s věcmi, myšlenkami, ale také v práci s lidmi, v lidském jednání;
- 4) v jakékoli z těchto oblastí se osoba může projevit nekreativně, a to jako příjemce nebo rozvratník;
- 5) projevy osobnosti závisí na výchově a uskutečnění tvořivého potenciálu;
- 6) kreativní činnost ze začátku potřebuje dost energie, ale v okamžiku, kdy se přenese potřebou člověka, nese více radosti a méně destrukce;
- 7) pouze učitel, který je tvořivý, může tyto vlastnosti podporovat u žáků;
- 8) aby učitel uplatňoval tvořivost v jeho práci, je důležité vyučovat a vychovávat: proaktivně, aktivizačně, avantgardně, kooperativně, tvořivě.

(Grecmanová, 1998)

Pedagog elementarista má na děti nastupující do školy značný vliv - na tvorbu vztahu dětí ke škole, k jejich přístupu k výuce a vzdělávání obecně. Učitelé na prvním stupni disponují stejnými profesionálními vlastnostmi jako učitelé na druhém stupni. Existují ovšem důležité specifické vlastnosti pro učitelé elementaristu, mezi které řadíme:

- laskavost;
- trpělivost;
- schopnost individuálního přístupu.

Žáci prvního ročníku také vnímají, jak je paní učitelka hezky oblečená, nebo upravená a rodiče na třídních schůzkách snadno dají na celkový dojem.

Typologie učitele ukazuje především na vztah učitele k žákům a jeho vlastní koncepci vyučování a zvládnutí profesních kompetencí, a stejně tak i na jeho kompetence osobního pojetí výuky.

Mezi významné předpoklady pro úspěšný výkon učitele řadíme: vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vyspělost, inteligenci, tvořivost, trpělivost, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivaci. Calcemanova typologie dle uplatňování didaktických postupů rozlišuje tři typy: vědecko-systematický typ - tento postupuje systematicky a racionálně, umělecký typ - učí názorně a živě, a poslední typ praktický - organizuje práci co nejefektivněji. (Shneiderová, 2003)

Jeden z hlavních činitelů v procesu vzdělávání je učitel. Žádoucí osobní charakteristiky učitele je: bezúhonnost, schopnost komunikace, zátěžová odolnost, sebereflexe, emocionální inteligence. Charakteristika osobnosti pedagoga je typická vyšší sociální komunikativností, citovou stabilitou i citlivostí v oblasti sociální. Kvality osobnosti učitele udávají ve třídě atmosféru a mají vliv na průběh vyučovacího procesu.

Učitelská profese je determinována společností. Na osobnost učitele a jeho připravenost k profesi jsou historicky měněné názory a pohledy. (Dytrtová, 2009)

## 4 Výukové metody

Inovativní výukové metody vznikly proto, aby byly využity ke zlepšení výuky a navazování kladného vztahu žáků k učivu. Učitelům zejména vadí, že přichází o čas, ve kterém by mohli se mohli věnovat výkladu učivo. Vadí jim, že žáci nesedí potichu v lavicích a nezapisují do sešitu jejich přednášku od slova do slova. (Čapek, 2015, s. 25)

Velmi častá odpověď na otázku ohledně jiných výukových metod od vyučujících byla: „*Já bych velmi ráda používala nové metody, ale taky musím žáky něco naučit*“ (Čapek, 2015, s. 25). Tato odpověď potvrzuje, že učitelé vnímají tyto metody jako zátěž, místo toho, aby v nich viděli jiný a efektivní způsob výuky.

Aktivizační výukové metody pomáhají dětem porozumět novému učivu lépe než metody klasické, navíc žákům zprostředkovávají mnoho zážitků, které jsou spojovány s předmětem. Kde jinde využít aktivní metody než v přírodovědných předmětech? Proč bychom měli dětem půl hodiny diktovat výklad, který si mohou najít v atlasech, encyklopediích, nebo na potřebné informace přijít pokusem?

Pokud by se aktivizační metody začaly více využívat, mnoho žáků by začalo chodit do školy za poznáním nového, s pocitem zvědavosti, místo toho, že musí, protože je to pravidlo. Vzdělávání v našich školách má špatnou metodickou základnu, důvodem toho jsou slabé a chabě zaměřené literatury na praxi.

V zeměpisném předmětu bylo zkoumáno 50 vyučovacích hodin. Jednalo se o téma „*přírodní podmínky v ČR*“. Poté byla na základě získaných informací vytvořená průměrná hodina. V rámci této hodiny tvoří organizační formy orientované na učitele 26,15 minuty, pouhých 11,09 minut je orientováno na žáka, 0,14 minuty tvořila skupinová práce. V těchto padesáti hodinách převažovaly v 41 hodinách organizační formy orientované na učitele, ve zbylých hodinách byly formy organizace zaměřeny na žáka.

Výsledky také ukázaly, že žákům byl zápis diktován přes pětinu doby vyučovací hodiny. Naši sousedé (Poláci, Slováci) mají lepší výsledky ve výzkumech než české školy. „*V českých hodinách přírodovědných předmětů učitel obvykle pracuje s žáky celé třídy najednou a soustřeďuje se především na obsahovou správnost předávaných poznatků. Typická hodina se skládá z opakování, zkoušení a předávání poznatků žákům s tím, že samostatným praktickým činnostem žáků je věnováno poměrně málo*

*času. Náplň hodiny je náročná většinou spíše v osvojování faktů a definic než v hledání souvislostí mezi nimi. Hodiny obsahují značné množství odborných termínů“ (Čapek, 2015, s. 24–25).*

Aktuální výukové metody je velmi důležité znát a umět využívat, jsou hnacím motorem pro kvalitní výuku, které nám pomáhají posouvat se dál. Ke kvalitní hodině je také důležité mít ve třídě příjemné klima, ve kterém se žák cítí dobře a má chuť pracovat. (Čapek, 2015)

## **4.1 Klasifikace výukových metod**

Zde je uvedena klasifikace výukových metod podle J. Maňáka, která je řazena podle stupňů náročnosti vzdělávacích vazeb. (Maňák, 2003)

### **4.1.1 Klasické výukové metody**

#### **Metody slovní**

- Vyprávění;
- Vysvětlování;
- Přednáška;
- Práce s testem;
- Rozhovor;

#### **Metody názorně – demonstrační**

- Předvádění a pozorování;
- Práce s obrazem;
- Instruktaž;

#### **Metody dovednostně-praktické**

- Vytváření dovedností;
- Napodobování;
- Manipulování, laborování, experimentování;
- Produkční metody.

### **4.1.2 Aktivizující výukové metody**

- Metody diskusní;
- Metody heuristické, řešení problémů;
- Metody situační;

- Metody inscenační;
- Didaktické hry.

### 4.1.3 Komplexní výukové metody

- Frontální výuka;
- Skupinová a kooperativní výuka;
- Partnerská výuka;
- Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků;
- Kritické myšlení;
- Brainstorming;
- Projektová výuka;
- Výuka dramatem;
- Otevřené učení;
- Učení v životních situacích;
- Televizní výuka;
- Výuka podporovaná počítačem;
- Sugestopedie a superlearning;
- Hypnopedie.

## 4.2 Aktivizující metody

*„Dítě musí věci objevovat znovu, musí prožívat radost prvního objevení, aby se osvojené pravdy stali jeho skutečným vlastnictvím“ (Štátní pedagogický ústav, 2008).*

Aktivizující metody se snaží předejít stereotypům ve výuce a podporují tvořivé učitele. Tyto inovativní postupy jsou využívány především v alternativách školách.

*„Z etymologického hlediska inovativní znamená zavádění nového prvku do tradičního pojetí nebo nové techniky do obvyklého pracovního postupu“ (Maňák, 2003, s. 105).*

*„Využití aktivizačních metod není všelékem na řešení problému českého vzdělávacího systému a není ani návodem pro úplný ústup frontálních forem výuky“ (Kotrba, 2011, s. 13).*

Aktivní výuka pozůstává z různých metod, při kterých se žáci aktivně zapojují do výukových aktivit s důrazem na jejich procesy myšlení a řešení problémů. Aktivizující metody rozvíjí osobnost žáka, jeho zodpovědnost a tvořivost.



Tyto metody zároveň podporují individualitu žáků s ohledem na úroveň jejich kognitivního rozvoje, a vzbuzují zájem o učivo. Zapojují se do kooperativního učení a rozvíjejí tím spolupráci, což napomáhá vytváření příjemného klima ve třídě. Škola se pro žáky stává atraktivnější a zajímavější díky propojení s reálným životem – žáci nevnímají pouze učivo, ale celkový zážitek zprostředkovaný výukovými metodami.

Za to, aby tyto metody zajistily kvalitní výuku, je zodpovědný učitel. Pro plnění jeho nových úloh se musí umět dobře rozhodovat, vytvářet podmínky pro zdravý a vyvážený rozvoj osobnosti každého žáka. Z důvodů velké různorodosti a množství modifikací aktivizujících metod je obtížné je popsat všechny, proto se zaměříme pouze na vybrané metody. (Maňák, 2003)

#### **4.2.1 Metody diskusí**

V rámci aktivizujících metod v edukaci zastává diskuse velmi významné místo. Metoda diskuse plynule navazuje na metodu rozhovoru a její další varianty. V historii lze zaznamenat posun od silně řízených forem výukového rozhovoru k volnějším typům, jako jsou např. dialogy a diskuse. Na rozdíl od většiny zahraničních škol je u nás velmi málo využívána. Učitelé, kteří využívají diskusi jako výukovou formu, ji oceňují a považují za nezbytnou součást jejich výuky.

Slovo diskuse má mnoho synonym, např. disputace, rozprava, beseda, rokování, výměna názorů. Jak naznačují tyto synonyma, diskuse má mnoho variant a modifikací, které se liší cíli a provedením, i když se v závěru jedná o komunikaci skupiny zaměřenou na daný problém se snahou dojít k určitému společnému výsledku.

*„Výuková metoda diskuse se na rozdíl od rozhovoru vymezuje jako taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro své tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému“* (Maňák, 2003, s. 108).

Diskuse je vhodná v případech, kdy můžeme mít na jevy, fakta,

nebo problémy jiné názory, když chceme žáky seznámit s novými nebo zajímavými poznatky či zkušenostmi, nebo také při obhajobě vlastních názorů. Není vhodné vést diskusi na téma, které má nesporná fakta, nebo témata nejsou pravdivá.

Specifické nároky na diskusi:

- Vhodné zvolené téma – pro účastníky zajímavé, obsahující provokující podněty, či rozpory;
- Průběh je podmíněn jednacím řádem – vymezení tématu, prezentace a výměna názorů, argumentace, zdůvodnění tvrzení, shrnutí výsledků;
- Důležitá je příprava a výcvik žáků – aktivní zapojení, zrakový kontakt, sledování diskuse a naslouchání jiným, jasná řeč, přesné formulování myšlenek a respektování ostatních názorů. Téma se musí oznámit v čas, aby se žáci stihli připravit, jelikož diskutovanou problematiku musí znát;
- Důležitá je organizace a prostorové zajištění – půlkruh, podkova, vymezená doba, dodržování časových limitů;
- Učitel může zasahovat do diskuse, aby pomohl nebo usměrnil žáky.

Kvalita diskuse spočívá v tom, že je jasně zaměřena na cíl a věci, které se nevztahují k nápadům, se řeší minimálně. Diskuse je konverzace, nikoli monolog či série otázek. Je vhodné, aby se do diskuse zapojili všichni, není to ovšem vyžadováno.

Úspěšná diskuse je zároveň podmíněna dobrou organizací. Zahájení by mělo být klidné, s důrazem na to, aby každý žák pochopil téma a cíl. Obtíže mohou nastat již na začátku, kdy se jedná o citlivé téma, nebo se účastníci neznají. Vedoucí diskuse by neměl mít hlavní slovo, ani dominantní postavení, měl by naopak dávat prostor k vyjádření názorů účastníků. Vedoucí hlídá čas, omazuje dlouhé monology a pomáhá povzbuzovat nesmělé účastníky. Ne vždy se jedná o učitele, vedoucí může být i žák.

Hlavní zásady úspěšného dialogu zformulovala M. Brátská, 1992. Jsou to pravidla, kterými by se měl každý účastník řídit:

- oponent je tvým společníkem pro nalezení pravdy, cílem není soutěž „kdo je chytřejší“, ale nalezení pravdy;
- pochopit názory druhých, v případě nepochopení jeho názorů, nemůžeš jeho teze vyvrátit ani uznat;
- drž se tématu;
- nemusíš mít vždy poslední slovo;
- nepřeměňovat dialog na monolog;
- diskuse i dialog má disciplínu;
- neponižuj osobnost a důstojnost oponenta. (Maňák, 2003, s. 112)

## 4.2.2 Metody heuristické, řešení problémů

Slovo heuristika má původ v řečtině, ve které znamená objevit jsem/nalezl jsem. Jedná se o vědu, která se zajímá tvůrčím myšlením a heuristickou činností – způsoby řešení problémů. „*Jde o moderní odborný termín označující významný rys lidských bytostí poznávat, odhalovat, objevovat v daném prostředí vše, co je důležité pro život*“ (Maňák, 2003, s. 113).

Díky tlaku společnosti na rozvíjení aktivity a tvoření žáka ve škole se více rozvíjí heuristické metody ve výuce.

Heuristické metody se liší od klasických postupů tím, že žákům neříkají nové informace, ale snaží se je vést tak, aby si je sami osvojili. Z učitele se stává facilitátor, jehož zodpovědností je žáky usměrňovat, pomáhat jim a radit při jejich objevování.

Techniky pro samostatnou činnost mohou být: kladení problémových otázek, seznamování se zajímavými případy a situacemi, představení různých rozporů a problémů. Použité metody podporují objevování, hledání a pátrání. Strategie, které využíváme v heuristických metodách, mají motivační funkci, zároveň u žáků podporují samostatné získávání důležitých vědomostí a dovedností, což ale neznamená, že tato technika může zcela dominovat ve vyučování.

Jednotlivé fáze:

- nalezení a rozpoznání problému;
- analýza situace, roztřídění informace;
- vytváření hypotéz, návrhy na vyřešení problémů;
- vlastní návrhy řešení problémů;
- při nezdařilém řešení návrat k předchozím fázím.

V praxi se tyto postupy i metody řešení vyskytují velmi málo, důvodem je chybějící dlouhodobá zaměřenost výuky na tyto způsoby práce, ale i nepřipravenost žáků na samostatné aktivity, což spolu souvisí.

Pro připravenost žáků na tento proces je důležité klást důraz na procvičení vnímání a pozorování, rozvoj fantazie a imaginace, představivosti, také na rozvoj kritického, divergentního myšlení apod. (Maňák, 2003)

### 4.2.3 Metody situační

*„Situační metody rozšiřují řešení relativně vyhraněných a identifikovaných problémů o novou dimenzi, neboť se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování“ (Maňák, 2003, s. 119).*

Podstatou situačních metod je řešení problémového případu. Nejdříve se tyto modely využívaly v právních odvětvích, ekonomických oborech a při vzdělávání dospělých. Následně se začaly objevovat na středních a základních školách, kde se musely přizpůsobit žákům určitého věku. Tyto metody zprostředkovávají žákům setkat se s nesnadnými, složitými nebo problematickými jevy ze života – žák se setkává s reálnou situací, která zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností. (Maňák, 2003, s. 119)

### 4.2.4 Metody inscenační

Základem této metody je kombinování hraní rolí s řešením problémů. V edukaci se využívá strukturovaná a nestrukturovaná inscenace. Strukturovaná inscenace má předem připravený scénář, stavbu děje i rozdělení rolí. Nestrukturovaná inscenace je ve své podstatě improvizace, hra bez scénáře. Poslední možností je mnohostranné hraní úloh, kdy několik skupin nezávisle na sobě skupin ztvárňuje jednu situaci, a na závěr své výstupy porovnávají. (Klement, 201, s. 21)

### 4.2.5 Didaktické hry

Hra je obecně vnímána jako důležitý rys celého evolučního procesu. Ve hře se spoluvytváří podněty pro změny a vznik nových jevů. Z pedagogického hlediska se hra tváří jako určitý typ aktivity, který je společný pro člověka i vyšší živočichy, zvláště v rané fázi vývoje. (Maňák, 2003, s. 126)

*„U člověka je to jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě“ (Maňák, 2003, s. 126).*

I přesto, že existuje mnoho teorií, dodnes neexistuje jednotné vymezení hry, a to i přes to, že její podstatu chápe každé dítě. Při edukaci by měla hra zastávat důležité místo. Jan Amos Komenský měl provokativní výzvu: „*schola ludus*“, neboli škola hrou, která je málokdy realizovaná a často nepochopená.

Pro velký potenciál hravých projevů v edukačním procesu je velice důležité si uvědomit, že existuje i rozpor mezi hrou a učením. Mezi obyčejnou dětskou hrou a didaktickou hrou jsou rozdíly, které je někdy obtížné rozeznat. Přestože má hra a učení společné jevy, didaktická hra musí mít vymezené cíle.

Při používání didaktických her ve výuce se musí počítat s tím, že žáci jsou přehlčeni hračkami a moderní technikou. To vede ke konkurenčnímu boji, ke snaze zaujmout děti didaktickou hrou. Ve výuce musí mít hra stanovený edukační cíl, aby plnila funkce edukačního procesu a pomáhala k rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, estetických kompetencí žáků.

Didaktická hra má většinu znaků herních činností, při správném pedagogickém vedení a orientaci na cíl si žáci ani neuvědomí, že se jedná o didaktickou hru. (Maňák, 2003, s. 127)

Rozdělení didaktických her dle H. Meyera z roku 2000:

- interakční hry – svobodné hry, sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry;
- simulační hry – hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňasci;
- scénické hry – rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, kostýmy.

Didaktické hry se mohou rozlišovat dle:

- doby trvání – krátkodobé vs dlouhodobé;
- místa konání – třída, klubovna, příroda, hřiště;
- převládající činnosti – osvojování vědomostí, pohybové dovednosti;
- hodnocení – kvalita, kvantita, čas výkonu, hodnocení učitel – žák.

Při plánování didaktických her je důležitá metodická příprava, která by měla mít zahrnuté tyto body:

- vytyčení cílů hry;
- diagnóza připravenosti žáků;
- ujasnění pravidel hry;
- vymezení úlohy vedoucího hry;
- stanovení způsobu hodnocení;
- zajištění vhodného místa;
- příprava pomůcek, materiálu, rekvizit;

- určení časového limitu hry;
- promyšlení případných modifikací her.

Didaktické hry dostávají žáky do světa dospělých, nechávají je osvojovat si dovednosti, komunikační schopnosti. Hry mnohostranně podporují aktivitu, samostatnost i tvořivé projevy. (Maňák, 2003, s. 129)

### 4.3 Badatelsky orientovaná výuka

Důvodem vkládání badatelsky orientované výuky do procesu vzdělávání je, kromě jiného, rozvoj kompetencí na řešení problémů. Ve všech vyspělých zemích patří badatelské aktivity k hlavním vzdělávacím cílům.

Badatelsky orientovaná výuka je termín který se nedříve v naší literatuře neujal. Byl nahrazován pojmy jako bádání, hledání pravdy apod. V důsledku nejednoznačnosti terminologie lze chápat pojem: badatelsky orientovaná výuka odlišně.

Jsou viditelné dva různé náhledy autorů. První se naklání k vyjádření podstaty badatelsky orientované výuky v řešení problémů, překrývající se tak s problémovou výukou. Může být chápán jako vymezení badatelsky orientované výuky v užším slova smyslu, kdy je výuka skoro rovnocenná problémové výuce. Badatelsky orientovaná výuka ale není pouze o řešení problémů.

Druzí autoři nahlíží na badatelsky orientovanou výuku jako na pojetí výuky, kdy je řešení důležité, ale přesahuje do problémové výuky s odlišnými cíli. (Dostál, 2015, s. 34–35)

Členění bádání na několik typů:

- **potvrzující bádání**
  - žáci mají otázku i postup a ví výsledek, jejich úkolem je pouze ověřit vlastní praxí;
  - je nejvíce vedena učitelem, kdy žáci dostávají nejvíce informací, žáci postupují pod přímým vedením učitele, žáci potvrzují jeho teorie;
- **strukturované bádání**
  - učitel dává otázku i možný postup, žáci na základě těchto informací stanoví vysvětlení zadaného jevu;

- zde je také významný učitel, kdy klade otázky a pomáhá cestě bádání, žáci mají určitý postup, který mohou následovat, ale mohou vytvořit vlastní, aby vysvětlili předpoklad podložený důkazy, které shromáždili;
- **nasměrované bádání**
  - učitel zadá otázku a žáci tvoří praktický postup a uskuteční jej;
  - učitel je zde aktivním průvodcem při bádání žáků, ve spolupráci s žáky sestavuje výzkumné otázky, zde je větší míra samostatností žáků;
- **otevřené bádání**
  - žáci si kladou otázku, formují postup, uskuteční výzkum a shromáždí výsledky;
  - je nevíce podobné opravdovému vědeckému badání;
  - žáci, zde pracují zcela samostatně, což dává vysoké kognitivní nároky na žáky. (Maňák, 2003, s. 129)

*„Badatelsky orientovaná výuka je charakteristická specifickým zaměřením na dosahování výukových cílů v přímém kontextu s bádáním“ (Dostál, 2015, s. 35). K rozvoji myšlení intelektových činností dochází tak, že žák aktivně poznává svět okolo sebe.*

#### **4.4 Aktivizující výukové metody realizované v 1.ročníku ZŠ**

Aktivizační metody není možné všechny aplikovat již od prvního ročníku, při výběru metod by měl učitel respektovat zákonitosti procesu učení a naplnění výchovně vzdělávacích zásad. Učitel by měl při výběru zvážit další kritéria jako čas, formu, dodržování výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky, klima školy, kolektiv dětí ve třídě a také vybavení a prostor.

Učitel by neměl opomíjet ani sám sebe a zvážení svých schopností. Musí si uvědomit, jestli má dostatečné předpoklady k práci s vybranou metodou. Také rozhodují učitelovy schopnosti a dovednosti při všech metodických inovacích. (Grecmanová, 2007)

Metody, které se využívají v prvním ročníku, musí zohledňovat dispozici žáků, co zvládnou. Didaktická hra je využitelná u dětí veškerého věku, lze ji zařadit jako odlehčení od učiva, ale také jako metodu vzdělávání. Hru je potřeba nejdříve metodicky připravit, aby plnila očekávaný účel. (Kotrba, 2007)

Existuje mnoho her, jež lze využít k propojení předmětů a vzdělávací oblasti. Aktivity mohou mít charakteristiku tvořivého učení, ale znaky hry a hraní. Máme stanovený cíl. Při hře je důležité vymezit organizačně prostor, skupiny a jasná pravidla. (Mazal, 2007)

Další využívaná metoda je diskusní, jejím hlavním cílem je učit žáky komunikovat, ale i naslouchat ostatním (Kotrba, 2007). Diskusní metodu lze aplikovat jako součást jiné metody, ale i samostatně. Její podstatou se stává vyřešit problém. Učitel je iniciátor otázek a vede diskusi k danému didaktickému cíli. (Průcha, 2003)

Badatelsky orientovanou výuku lze také aplikovat v prvním ročníku. Především strukturované bádání, kde má významnou roli učitel. Učitel klade otázky a vede tím žáky na cestu bádáním, stává se průvodcem a žáky vede k cíli. (Dostál, 2015)

Heuristická výuková metoda. K těmto metodám řadíme všechny metody, jež iniciují děti k samostatnému objevování. Díky nim žáci získávají konstruktivní poznatky, které rozvíjejí myšlení, samostatnost a zodpovědnost za vlastní práci. Žáci zjišťují souvislosti, vztah příčin a důsledků. (Čapek, 2015)



## EMPIRICKÁ ČÁST

### 5 Výzkumné šetření

*„Výzkum má korekční schopnost. Proto se v definici hovoří o tom, že se jim **potvrzují anebo vyvracejí poznatky**, které jsou dosud o jevu známé. Potvrzení už známých poznatků je nutné, protože realita se mění a naše poznání ji musí „dohánět“. Výzkum je cyklické řešení problému. Konečné a definitivní řešení neexistuje, naše poznání nikdy nebude úplné, i když se vždy bude zdokonalovat a prohlubovat. V tom je optimistické směřování výzkumu“ (Gavora, 2010, s. 13).*

Víme, že v ČR jsou zastoupeny různé metody vyučování. Aktivizující postupy s jejich snahou o holistický rozvoj žáka jsou zastoupené méně než tradiční metody, což je již uvedené v dřívější části práce. Důvody pro tuto skutečnost jsou různé, Čapek jako jeden z nich uvádí skutečnost, že učitelé si myslí, že nejsou vhodné kvůli jejich efektivitě – že se jejich využíváním žáci nic nenaučí. (Čapek, 2015, s. 25)

Otevírá se tím otázka, kterou se tato práce zabývá: Jaké skutečnosti mohou ovlivnit výběr aktivizačních metod?

Není cílem této práce tuto látku vyčerpat, je zde pouze snaha o porozumění přemýšlení učitele, kteří aktivizující metody využívají. Zaměříme se převážně na učitele, jakožto hlavní elementy ve vzdělávání.

#### 5.1 Cíle výzkumu

Základním cílem výzkumu je zkoumat využití aktivizačních metod a forem v první třídě na základní škole, naší paní učitelkou působící v této třídě. Přijít na to, co ovlivňuje jejich výběr. Využití kvalitativního výzkumu a výzkumné strategie případové studie. Tuto formu výzkumu jsme zvolili proto, že respektuje individualitu jednotlivců a dává náhled do procesu jejich myšlení, a díky své flexibilitě dává respondentům příležitost hlouběji vyjádřit jejich vlastní názor.

Vybrala jsem ji na základě přesvědčení o její vhodnosti, důvodem také byla současná pandemická situace a s ní spojené vytížení učitelů. Uvědomujeme si nedostatky této formy, pro účel této práce nám však přijde dostatečná, jelikož umožňuje vnímat a zkoumat daný předmět – ačkoli pouze jeden – v celé jeho komplexnosti.

Hlavní výzkumnou otázkou je: *„Jaké faktory vedly naši pedagožku k využití aktivizujících metod ve výuce?“*

Specifické výzkumné otázky, na které se snažíme nalézt odpověď, jsou:

- „Co vedlo paní učitelku k danému způsobu vyučování?“
- „V čem spočívá rozhodnutí paní učitelky o vyučovacím způsobu?“
- „Jaké pomůcky využívá paní učitelka v hodině?“
- „Kde získává respondentka inspiraci pro výuku?“
- „Co respondentka chce, aby si její žáci odnesli z hodin?“
- „Proč respondentka upřednostňuje aktivizační výukové metody nad klasickými formami?“

## 5.2 Výzkumný soubor

Respondentkou našeho výzkumu je učitelka prvního stupně na základní škole v České republice. Z důvodu zachování anonymity školy neuvádíme kraj ani název. Škola funguje od roku 1908, má tedy dlouholetou tradici, avšak drží krok se současnou dobou a jejími trendy, např. zaváděním tříd s montessori prvky. Tyto třídy mohou navštěvovat žáci od prvního ročníku po ročník devátý. Momentálně je na škole nejstarší pátý ročník a v budoucnu se budou otevírat vyšší ročníky. V těchto třídách působí naše respondentka. Škola vyučuje v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, na který navazuje její vlastní školní vzdělávací program. Snaží se využívat alternativní hodnotící metody, učí v blocích, propojuje teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi, kooperativu mezi ročníky, využívá k výuce speciální učebny jako např. venkovní i vnitřní atrium, dílny, kuchyňku, přírodovědnou učebnu, fyzikální laboratoř. Také ve výuce využívá moderní technologie, jako jsou tablety, interaktivní tabule. Vede žáky k zodpovědnosti za svou práci a rozvíjí jejich samostatnost.

Naší respondentce je 42 let, ve zmíněné škole vyučuje již třetím rokem. Její kariéra byla započata před 20 lety na jiné základní škole. Po mateřské dovolené pracovala tři roky v pedagogicko-psychologické poradně. Má vystudované gymnázium, poté vysokou školu na pedagogické fakultě v Ostravě. Své vzdělání si rozšířila o učitelství pro první stupeň. Absolvovala několik dalších vzdělávacích kurzů, např. Učíme se venku, Líny učitel, Monte. Po vyučování se věnuje dětem s vadou řeči, se kterými se věnuje logopedickým cvičením, ale také doučuje žáky, kteří mají problémy s učivem. Ke své práci má velmi pozitivní vztah a velmi ráda navštěvuje

své pracoviště. Jako matka dvou dětí má pochopení pro žáky, rovněž je schopná být velice empatická a vidět svět jejich očima.

### **5.3 Metody výzkumu**

V empirické části byl zvolen kvalitativní výzkum a výzkumná strategie případové studie, která bude následně zanalyzována. Budeme hledat faktory ovlivňující výběr metod vyučování informantky.

Případovou studii lze aplikovat pro porozumění či zkoumání jednoho i více případů. Ve výzkumné části je věnována pozornost na jednu pedagožku působící v první třídě na základní škole.

Pro sběr dat v empirické části byl zvolen polo-strukturovaný rozhovor, a to pro jeho flexibilitu, aby byly možné případné změny v průběhu rozhovoru. Další metodou bylo zúčastněné pozorování, napomáhající poznání komplexní podoby práce informanta v přirozeném prostředí.

#### **5.3.1 Sběr dat**

Vyhodnocení dat dle doručeného schématu: zápisky z terénu – přepsání kódování – zobrazení – závěr – zpráva. Pro vyhodnocení otázek bylo vybráno kódování. Rozhovory byly rozděleny na jednotlivé kódy, jež byly rozděleny na kategorie. Kategorie budou poté nápomocné při odpovídání na výzkumné otázky. (Hendl, 2016).

Pozorování proběhlo přímo ve škole, děti i informantka mě vřele přivítaly. Tento způsob sběru dat byl zařazen jako první, pro poznání prostředí, kde učí naše informantka. Ve třídě bylo 17 dětí, 10 dětí docházejících do druhého ročníku a 7 dětí docházejících do první třídy. Třídu vyučovala jedna paní učitelka – informantka. Děti měly za sebou distanční výuku, po které se vrátily zpět do školních lavic. Byli jsme omezení hygienickými předpisy a nařízeními vlády, díky kterým jsem se ovšem mohla přímo účastnit vyučování a být součástí vyučovacího procesu.

#### **5.3.2 Zúčastněné pozorování**

Zúčastněné pozorování bylo přímé, nestrukturované, osobní a zřejmé. Do třídy jsem docházela na praxi již dříve, děti mě už znaly. Díky tomu jsem pro ně nebyla cizí člověk, proto se chovaly zcela přirozeně. Zúčastněné pozorování probíhalo v létě v týdnu od 17.6.2020 do 22.6.2020, docházela jsem pravidelně na celý den.

V průběhu pozorování nedošlo k žádným nepředvídatelným jevům, žáci spolupracovali a akceptovali mou přítomnost v jejich třídě.

Byla jsem zařazována do výuky, pomáhala s přípravou na vyučování, opravováním sešitů nebo opakovacích listů. Byla jsem součástí ranního i odpoledního kruhu. Žáci si mohli říct o pomoc a také jsem pomáhala s vysvětlením učiva. Žáci mě brali jako součást vyučovacího procesu a nebáli se se mnou konzultovat jejich problémy.

Průběh pozorování jsem si zapisovala do pozorovacího archu, který jsem si předem vytvořila, abych měla lepší přehled. Zapisovala jsem si všechny poznámky do archu, který jsem měla v počítači s sebou ve vyučovací hodině. Pozorovací arch obsahuje kolonky datum, pozorovaný jev a aktivizační metody, které jsem měla přímo vypsané pro lepší přehled. Viz tabulka č. 1.

Při analýze jsme používali prvky Flandersova systému, abychom lépe pochopili a popsali vztah učitele k žáků, žáků k učiteli a žáků k vyučovacímu procesu, a také pro lepší vyhodnocení efektivity diskusní metody.

### **5.3.3 Polo-strukturovaný rozhovor**

Rozhovor s informantkou probíhal v prostorách školy, při příjemné a přátelské atmosféře ve třídě informatiky. Informantka ochotně odpovídala na otázky a sama je doplňovala vlastními připomínkami. S paní učitelkou se známe po dobu několika let a výběr byl tedy záměrný.

Otázky polo-strukturovaných rozhovorů:

Při rozhovoru se používaly pouze otevřené otázky.

Seznam otázek:

- 1) Co Vás vedlo k učitelské profesi?
- 2) Jaké vzdělání máte absolvované?
  - Která střední škola?
  - Jaká vysoká škola?
  - Nějaká nadstavba či další vzdělání?

- 3) Jste otevřena dalšímu vzdělávání, co by vás k tomu vedlo?
- 4) Učíte stejně jako na začátku kariery, vidíte rozdíl, jak jste učila před několika lety a teď?
  - Jaký byl důvod změny?
- 5) Jaké jsou vaše předchozí zkušenosti? Jak dlouho a kde?
- 6) Jak si představujete vaši kariéru v budoucnu?
- 7) Má vaše rodina vliv na vaše povolání?
- 8) Chodíte do práce ráda?
- 9) Co Vás inspiruje?
- 10) Popište váš školní den.
- 11) Máte k dispozici asistentku?
  - Proč?
  - Kolik dětí s IVP?
  - Názor na inkluzi?
- 12) Rozhodující faktory pro výběr školy pro vaše děti?
- 13) Myslíte, že žáky vaše výuka baví?
- 14) V čem spočívá vaše rozhodování o vyučovacím způsobu?
- 15) Jaké pomůcky využíváte v hodině?
- 16) Co chcete, aby si žáci odnesli z vašich hodin?
- 17) Máte zpětnou vazbu od rodičů a žáků, jakou?
- 18) Jaká domácí příprava žáků na vyučování?
- 19) Co vás naplňuje ve vaší práci?
- 20) Prožíváte úspěchy/ neúspěchy společně s vašimi žáky?
- 21) Jaká je největší překážka ve vyučovacím procesu?
- 22) Jaké metody využíváte ve vyučovacím procesu?
- 23) Proč upřednostňujete aktivizační výukové metody nad klasickými formami?
- 24) Jsou nějaké negativa v tomto způsobu vyučování?
- 25) Napadají vás nějaké důvody, proč jsou tradiční metody tolik oblíbené a využívané?

- 26) Máte podporu z vedení?
- 27) Jak vypadá vaše hodnocení?
- Průběžné?
  - Závěrečné?
- 28) Jak vypadá portfolio žáka?

## 5.4 Analýza dat

V případové studii analýza dat znamená vyhodnocení dat takovým způsobem, aby výzkumník byl schopen najít odpovědi na výzkumné otázky, které byly položeny.

Při analýze dat bylo využito otevřené kódování. Jednotlivé kódy byly spojeny v jednotlivé kategorie, jež náleží jednotlivým otázkám výzkumu.

Na základě rozhovoru bylo získáno dostatečné množství dat, jež byla podrobena kódování. V rámci kódování dat z rozhovorů byly vytvořeny tyto kategorie:

- pomůcky;
- způsob vyučování;
- motivace;
- zapamatování;
- metody;
- výuka.

Při rozhovoru jsme kladli těchto šest hlavních otázek, které byly doplněny dalšími podotázkami. Celý průběh rozhovoru byl zaznamenáván pomocí diktafonu. Informantka, se kterou byl veden rozhovor, souhlasila s nahráváním na diktafon.

Zde přikládám doslovný přepis rozhovoru:

**Tak první otázka prosím. „Co vás vedlo k učitelské profesi?“**

Respondentka: „Tak asi taková ta klasická, odpovíte. Práce s dětmi, rozmanitost, snažit se dělat věci trošičku jinak, než jsme byli zvyklí my, když jsme chodili do školy, no a asi možná i takové to, že se člověk rad předvádí (smích) a že si hraje. Takové to herectví v tom, improvizace... vidět ten cíl, že ty děti někam posouváš, mít tu spatnou vazbu. Asi tak.“

***„Jaké vzdělání máte absolvované? Střední, vysoká škola, popřípadě další vzdělávání?“***

Respondentka: „Takže vysokoškolské magisterské v oboru speciální pedagogika, neučitelská, dál, vysokoškolské, učitelství prvního stupně. To je asi všechno.“

***„A další kurzy?“***

Respondentka: „A další kurzy? Mrtě. (smích) Můžu dát klidně portfolio všechno, všechno. Další kurzy, psychologické, speciální pedagogické, logopedické, protože mám vystudovanou tu logopedii, takže tady to, práce v poradně, takže všechny další kurzy k tomu, k té práci speciálně pedagogické práci v poradně, práce s hyperaktivními dětmi, práce s dětmi se speciálními, specifickými poruchami učení, práce, ne, metody práce výuky čtení, takže genetická metoda, pak tam byla globální metoda čtení. Kurzy, co se týkají učení venku, mám teď nový kurz, takže tady to,, celé portfolio k tomu.“

***„Super, na to následuje další otázka... „***

Respondentka: „Klidně můžu hned.“

***„Můžu se na to podívat?“***

Respondentka: „Můžeš se na to podívat, protože to mám teď krásné zpracované, protože jsem to teď odevzdávala.“

***„Super.“***

Respondentka: „Mám fakt zpracované portfolio, úplně perfekt. Já to tady mám i vypsané, co budeš potřebovat ty věci k tomu.“

***„To by možná bylo fajn...“***

Respondentka: „Nejlepší.“

***„Takže k dalšímu vzdělání jste otevřená?“***

Respondentka: „Určitě.“

***„A co je nějaký další cíl, nebo co Vás vede k tomu se dále vzdělávat?“***

Respondentka: „Co mě vede k tomu je hlavně to, že děti se mění, doba se mění a je zapotřebí se dále vzdělávat, teď hlavně v poslední době v oblast té fin..., ne finanční, ale počítačové gramotnosti. I v souvislosti s tou distanční výukou, takže tohle, v tomhle, v tom bych se chtěla posunout a nebýt úplná lama (smích). Naučit

se pracovat třeba v těch Teamsech nebo nějakém fajn programu, určitě mě láká učení venku, takže jiné metody a styly učení, tady to a samozřejmě ještě Montessori pedagogika, nejen Montessori pedagogika, všechny alternativní pedagogiky.“

***„Další otázka. Učíte stejně jako na začátku kariéry? Vidíte nějaký rozdíl, jak jsi učila předtím, před několika lety a teď?“***

Respondentka: „Jelikož už moje kariéra je docela dlouhá, tak vidím diametrální rozdíl hlavně v tom, že když člověk začíná, tak se řídil tím, co mu řekl projíždající učitel zkušenostmi, které měl v té době. Po určité době ty zkušenosti jsou daleko někde jinde. Velký posun u mě byl v práci v té pedagogicko-psychologické poradně, kde člověk změnil úplně pohled na to učení, přehodnotí principy a přehodnotí priority. Hlavní priorita teď pro mě je to, aby děti chodily do školy rády, nevím, jestli to tam máš někde dál, a aby je to učení bavilo. Když bude bavit učení je, tak bude bavit i mě a je to vzájemné. To je všechno asi.“

***„Takže důvod změny bylo i to, že jste se sama vyvíjela.“***

***„A jaké jsou všechny zkušenosti ze zaměstnání, jak dlouho a kde?“***

Respondentka: „Kde jsem pracovala.“

Respondentka: Toho zase není tolik. Deset let základní škola v xxxxxxxx, kde jsem vlastně v té době i studovala na Masarykově univerzitě speciální pedagogiku, tam jsem pracovala jako učitelka prvního stupně a většinou první až třetí třída, jakoby dokola se to točilo. Potom mateřská dovolená a v průběhu mateřské čtyři roky práce v pedagogicko-psychologické poradně ve xxxxxx jako speciální pedagog. Takže náplň činnosti byla hlavně diagnostika, nějaké terapeutické vedení a nějaké logopedické, nějaká logopedická intervence, nebo logopedická náprava řeči s dětmi, no a teď, hmm, aktuálně třetí, třetím rokem základní škola xxxxxxxx třída Montessori prvky.“

***„Takže jak dlouho celkově jste v tom vzdělávacím procesu?“***

Respondentka: „Dvacet.“



***„Dvacet let ve vzdělávacím procesu.“***

***„Jak si představujete vaši kariéru v budoucnu?“ (smích)***

Respondentka: (smích) Jak dlouho mě ještě, jak dlouho budu mít síly a budu stíhat k dětem, tak bych to chtěla učit, protože mě to naplňuje. Až zjistím, že mě to už nenaplňuje, umm, v uvozovkách přestane bavit, tak bych se chtěla věnovat asi individuálně stále dětem, ale individuálně. Logopedie, speciální pedagogice intervence, něco v tady tom stylu.“

***„Nějaká vlastní praxe, kde budete samostatně pracovat s dětmi.“***

Respondentka: Třeba. Nějaká vlastní praxe. Něco na sebe.

***„Má vaše rodina vliv na vaše povolání?“***

Respondentka: „Já si myslím, že asi ne.“

***„Neovlivnila Vás mamka kam jít, rodiče?“***

Respondentka: „Mamka ne. V osmé třídě to byla, kdysi člověk ještě neměl, nebyl vyhraněný v osmé třídě, tak to bylo o tom, že buď gymnázium anebo ekonomka v té době, a já jsem šla vlastně na gymnázium, a v podstatě bych řekla, že ani v průběhu gymnázia jsem neviděla co bych chtěla dělat. Tím, že jsem byla humanitní směr, takže něco v tady tom stylu. Až potom je fakt, že pak profesorka ze základů společenských věd trošičku nastínila tu problematiku speciální pedagogiky a měla jsem od ní nějaké přednášky a nějaké..., takže mě to začalo zajímat, tak to mě asi ovlivnilo na tom gymnázium.“

***„A nějak partner, nebo děti ovlivňují něco?“***

Respondentka: „Ne.“

***„Chodíte do práce ráda?“***

Respondentka: „Ano, je tady skvělý kolektiv, baví mě to. Hodně baví mě to, umm, že vidím, vnímám ten pokrok s těmi dětmi, ta akce, vlastně i ta improvizace, ten posun, nápady, že člověk může uplatnit vlastní kreativitu, všechno možné, takže určitě.“

***„Co vás inspiruje?“ (smích)***

Respondentka: (smích) Co mě inspiruje? Um, možná to, že se vždycky vžiji do té role, jak bych to chtěla já, když jsem byla dítě, aby to bylo, jako to, to, aby to bylo, co mě inspiruje. Různé kurzy taky, třeba to učení venku, což bylo fajn,

tak to mě inspiruje, různé nové metody, metodika a nové učebnice, knihy samozřejmě, internet, počítače a všechno tady to.

***„Popište ve zkratce, jak vypadá školní den s dětmi.“***

Respondentka: „Takže ráno přivítání na kruhu a většinou orientace v čase, takže si sdělíme, jaké je datum, třídní pravidla, rozdávání pastelek, které jsme si zavedli. Každé dítě má po ránu možnost říct nebo ukázat, co přineslo, říct, co by chtělo dělat, vyjádřit nějaký pocit, prostě nějak něco, jestli ho něco trápí, něco, co cítí, naplánujeme si celý den, co budeme dělat ten den, stanovíme si cíle, ke kterým bychom chtěli dojít. No, a potom už probíhá výuka v blocích. Vždycky si stanovíme nějaké téma, cíle, jak jsem říkala, a většinou to vždycky je jazyk česky, matematika a potom něco z kosmické výchovy, prvouka. Taky hodně pracujeme, to tam už nebude dál, na projektech, snažíme se využívat, umm, počítače ve výuce, práce s knihou, Montessori pomůcky, takže potom klasicky výuka. Většinou dva bloky s přestávkou půlhodinovou na svačinu, na odpočinek, no a na závěr máme zase společné zhodnocení dne v kruhu, kde děti řeknou, co se jim líbilo, nelíbilo, proč a shrnou dne, shrnou den, jak se cítily. Já i asistentka se vyjádříme k průběhu dne.“

***„Máte k dispozici asistentku?“***

Respondentka: „Mám ve třídě asistentku, mám tady několik dětí s podpůrnými opatřeními, takže mám od loňského května k dispozici asistentku, která je tu s námi každý den.“

***„Takže je to asistentka pro třídu, a ne na dítě.“***

Respondentka: „Je to asistentka, která je pro třídu, teda která je pro dítě, pardon, která je pro dítě, ale pomáhá nejenom tomu jednomu žákovi, ale věnuje se jakoby vícero žákům ve třídě, které potřebují pomoc.“

***„A kolik dětí má IVP?“***

Respondentka: „IVP, asi bych nedávala otázku, IVP, dala bych kolik má podpůrná opatření.“

***„Nebo má podpůrná opatření?“***

Respondentka: „A já tady mám dvě, vlastně xxxx, ten má jedničku, nebo tam nemá nic. Xxxx taky nemá nic. Ne, tři, xxxxx byl taky v poradně, takže tři, tři děti mají“

podpůrná opatření. A to to vím, že xxxx, xxxx. Jsou tady další problematická děcka, takže tři.“

**„Tři.“**

**„Názor na inkluzi?“**

Respondentka: „Názor na inkluzi. Umm, inkluze je dobrá myšlenka, která se nedá v našich podmínkách úplně ideálně realizovat. Takže já říkám - u nás inkluze v růžovém kabátku. Umm, nepřipravené prostředí pro inkluzi. Jinak je to samozřejmě dobrá myšlenka.“

**„Ale není realizovatelná“**

Respondentka: „Ale není počet, není to prostě možné realizovat v takových podmínkách, jaké tady jsou.“

**„Jaké byly faktory pro výběr školy pro vaše děti?“**

Respondentka: Tak děti chodí tady do školy, do alternativní třídy s Montessori prvky, protože jsem to pro ně chtěla trošku jinak, tak to bylo důležité. Umm, ani faktor, že klasická základní škola je přes cestu, mě neovlivnila, byla jsem ochotna dítě dovádit přes půl města, aby si zažilo něco jiného než klasiku.“

**„Takže důvod, ty faktory...“**

Respondentka: „Takže jaký je důvod, jaký je faktor? Umm, jiný přístup, jiný styl učení, jiné priority v učení, slovní hodnocení, co ještě, práce s pomůckami, tady ty Montessori principy.“

**„Jasně. Myslíte, že žáky vaše výuka baví?“**

Respondentka: „Proto, že se jich na to ptám, každý den a říkají že ano, tak věřím, že ano a pokud mi nelžou, tak asi ano.“

**„Super“**

Respondentka: „Mě to baví, tak doufám že to baví je.“

**„V čem spočívá vaše rozhodování o vyučovacím způsobu?“**

Respondentka: „V čem o vyučovacím způsobu. Tak to vychází trochu z požadavků dětí, potom spočívá z výběru učiva, co se zrovna aktuálně probírá, tak k tomu

přizpůsobuji vyučovací styl, umm, i z dostupných pomůcek, z celkového klimatu třídy, z prostředí třídy. Z nálady. (smích)

**„(smích) všech okolo.“**

Respondentka: „Všech okolo, že situace, to klima třídy, si myslím, že to je hodně ovlivněné, že co se bude ten den dělat, jestli se prostě použije prostě jakoby víc klasika, víc se bude sedět v lavici, nebo je možné jít ven, jestli se bude učit na pomůčkách.“

**„Jaké pomůcky využíváte v hodině?“**

Respondentka: Umm, takže umm, asi ten největší základ tvoří Montessori pomůcky, které jsou k tomu už připravené, k tomu stylu výuky, ale taky si tvoříme vlastní pomůcky. Umm a pomůcky, které jsou připravené na internetu, takže laminujeme, kopírujeme, stahujeme.“

**„Vlastní tvorba.“**

Respondentka: „Vlastní tvorba.“

**„Co chcete, aby si žáci odnesli z vašich hodin?“**

Respondentka: „Co chci, aby si odnesli? Tak aby dokázali zvládnout sebehodnocení, jak pracovali, umm, aby se zamysleli nad sebou, jak je zapotřebí ještě třeba to učivo procvičit, jestli mu to teda jde, nebo nejde, takže taková sebereflexe žáků. A potom, aby si donesli nejen dovednosti, ale taky vědomosti, prostě, kde jsi, co najít, jo, jak si to prakticky uchopit, jak si to procvičit, takže tohle. Co ještě to bylo, prosím tě, ta věta?“

**„Co chcete, aby si žáci odnesli z vašich hodin? Nějaké třeba zážitky?“**

Respondentka: „Tak jo, zážitky a také ty věci do praxe, co budou potřebovat v praxi, aby si propojili teorii s praxí. Že kdysi se naučili měřit délky, tak se nebudou bát vzít si metr a něco si změřit, jo, takže hodně to propojení s praxí a s reálným životem. To je nejdůležitější. Aby věděli, kde si můžou ty informace najít.“

**„Máte zpětnou vazbu od rodičů a žáků? A jakou?“**

Respondentka: „Tak na zpětnou vazbu od žáků ano, to říkám, každý den se ptám i na tom, na té distanční výuce. Od rodičů, když byla možnost chodit do školy, tak to bylo lepší, takže na těch různých setkáváních, které jsme měli na třídních

schůzkách, které probíhaly hlavně formou trojlístku, kde se účastnil rodič, učitel, žák a všechno jsme si to mezi sebou řekli. Takže to. A Jaká je zpětná vazba přímo?“

**„Ano.“**

Respondentka: „Tak není člověk ten, aby se zavděčil všem, že jo, takže, ale vesměs spíš kladná, bych řekla.“

**„Tak jak probíhá domácí příprava žáků na vyučování?“**

Respondentka: „Domácí příprava žáků? Tak občas klasické domácí úkoly. Ale spíš práce na projektech, čtenářská gramotnost, rozvíjení čtenářské gramotnosti, procvičování učiva na různých internetových stránkách. To je asi tak všechno.“

**„Ten portál Učíme se...“**

Respondentka: „Ucimese.org“

**„Ucimese.org, kde jim dáváte domácí úkoly potom online...“**

Respondentka: „Jo, jo, domácí úkoly a v poslední době domácí úkoly formou online.“

**„Co vás naplňuje ve vaší práci?“**

Respondentka: „Co mě naplňuje? Teda dost děti, když zažijí takový aha moment, že si na něco přijdou sami a že to pochopí, že se to neučí jenom proto, že to tak ta učitelka chce a že to tak říká, ale když řekou „aha teď už to chápou a vím proč“, takže to, že se děti učí a ví proč se učí a k čemu to je, že to má nějaký smysl, tak asi to, no. A ta jejich radost, že chodí rády do školy a že je to tady baví a mají tady kamarády, celkové to klima třídy a klima školy.“

**„Takže ta kladná zpětná vazba u dětí.“**

Respondentka: „Kladná u dětí.“

**„Prožíváte úspěchy a neúspěchy společně s vašimi žáky?“**

Respondentka: „Určitě, jo. Když je, děti mají nějaký úspěch, když se jim něco povede, když dokážou odprezentovat spolužákům projekt a září jim ty jiskřičky v těch očích, tak úplně jsem z toho nadšená. A neúspěchy, zklamání taky, ale snažíme se ty zklamání jako společně překonávat s pomocí všech.“

***„Jaká je největší překážka ve vyučovacím procesu?“***

Respondentka: „Já bych řekla že jsou to, umm, nevím, jestli u mě, ale celkově bych řekla, že překážka jsou velké počty dětí v třídě, velké rozdíly mezi dětma, taky spolupráci s rodinou, domácí příprava, hmm. Překážky, samozřejmě tak taky souvisí ty překážky, bych řekla, jako taky s materiálním a technickým vybavením, třeba ve třídě. To nemusí být úplně ideální.“

***„I ta finanční stránka.“***

Respondentka: „Finanční stránka určitě. Kdyby nebyly ty finance, tak si člověk nemůže koupit ty pomůcky, že jo.“

***„Jaké metody využíváte ve vyučovacím procesu? Jak jsou aktivizační, klasické, diskusní a tady tyhle. Chcete ukázat nějakou tabulku?“***

Respondentka: „Víš co, prosím tě, a asi jo. Určitě nějaké motivace, aktivizace. Nevím, co tam přesně do těch metod patří. Jasně. Takže z těch slovních určitě vyprávění, rozhovor, názorně demonstrační, předvádění, pozorování, různé pokusy, práce s obrazovým materiálem a praktické, takže manipulování, laboratorní práce, dovednosti diskusní a taky různé didaktické hry, jasně a hry, práce s pomůckami, občas i frontální výuka, ale ta úplně málo, ale spíš je ta skupinová a kooperativní výuka. Vzájemné učení žáků, takže partnerská výuka, předávání informací starší mladším, brainstorming rozhodně, projektová výuka. U těch dětí s podpůrnými opatřeními taky individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků. To je asi tak všechno.“

***„Takže tam nejvíc používáte metody diskusní.“***

Respondentka: „Diskusní.“

***„...a didaktické hry a badatelsky...“***

Respondentka: „Jo a badatelsky orientovaná výuka. Jo, ta teď hodně souvisí s tím učením venku, že si den naplánují, stanoví si nějaké hypotézy a pak prostě bádají, jestli dojdou k závěru a jestli ne.“

***„Proč upřednostňujete aktivizační výukové metody před klasickými formami?“***

Respondentka: „Protože to baví víc děti a baví to víc i mě. Je tam ten náboj, je tam ta činnost, není to jenom, je to prostě akční, je to akční a to ty děcka baví, dojdou k nějakému závěru, můžou bádát a zkoumat, propojují si teorii s praxí.“

***„Myslíte si, že aktivizační metody dělají takový ty lidi, kteří milují výuku nebo milují tu práci, jsou ve výukovém procesu noví, anebo to můžou dělat starší učitelé, ale musejí chtít?“***

Respondentka: „Já si myslím, že to hodně ovlivňuje temperament toho učitele a taky musí chtít, že jo, tak buď jsou už vyhořelí a učí stále stejně, anebo se chce zdokonalovat, vzdělávat a chuť být k těm dětem, ty děti jsou jinak nastavené v dnešní době.“

***„Jsou nějaká negativita v tomto způsobu vyučování?“***

Respondentka: „Určitě jo.“

***„Jaké vidíte?“***

Respondentka: „Vidím, někdy obtížná komunikace při tom velkém počtu dětí, dodržování pravidel, že ne všechny děti dodržují pravidla stanovená, což je velký problém, a taky to vyplývá z těch jejich osobnostních charakterů. Takže když jsou ve třídě děti třeba hyperaktivní, tak nějaká práce ve skupince je nemusí naplňovat, prostě to nedávají. Anebo co ještě, to je asi ta organizace, organizace je vždy náročná.“

***„Nějaká negativita v prostorech školy?“***

Respondentka: „Jasně, určitě je důležitý prostor školy, i když já si tedy myslím, že tady máme celkem dobrý prostor. Ještě by bylo lepší nějaký větší členění třídy, že si ty děti můžou najít nějaká zákoutí, kde si můžou sami zkoumat a bádát, mít prostě. Takže uspořádání třídy není úplně ideální. Kdyby tady bylo víc koutků, tak by to bylo fajn, a ani v škole, kde by měli možnost ještě odejít si třeba ze třídy a zkoumat někde jinde. Takže určitě ty.“

***„Takže ta negativa můžou být i z ohledu vlády a řízení, že jsme omezeni.“***

Respondentka: „Jo, to taky.“

***„Napadají vás nějaké důvody proč jsou tradiční metody tolik oblíbené a využívány? Proč je preferují v českém školství?“***

Respondentka: „Protože to není tak náročné na přípravu zaprvé, a zadruhé si ten učitel dokáže lépe udržet ten klid v té třídě na tu práci.“

***„Tu autoritu vybudovat.“***

Respondentka: „Tu autoritu asi, ale to moc nechci. Ty děcka se mnohdy i bojí jako něco říct, protože se stydí.“

***„Máte podporu z vedení?“***

Respondentka: „Ano, mám podporu z vedení, mám podporu z vedení, která samozřejmě ví, co tady děláme a jak to děláme, ale není to ta autoritativní, není to to autoritativní vedení, které zasahuje do našeho stylu výuky a nechodí nás otravovat, kontrolovat, ani dirigovat.“

***„To je to, co každý chce.“***

Respondentka: „To je strašně fajn, to chceme, protože jako, kdyby mi do toho někdo měl povídat a kecat, tak.“

***„Jak vypadá vaše hodnocení, průběžné a závěrečné?“***

Respondentka: „Tak to průběžné hodnocení je většinou slovní hodnocení, to znamená jako pochvala nebo třeba i nějaká výtka. Spíš přenechávám hodnocení na žácích, aby se věděli ohodnotit, takže sebehodnocení. A jinak takovou formou jako jsou razítka, smajlíci, něco motivačního, když se někomu nedaří povzbuzení, pochvala.“

***„A závěrečné hodnocení?“***

Respondentka: „Závěrečné hodnocení, takže slovní hodnocení, forma slovního hodnocení, kde se hodnotí spolupráce, zapojení do činnosti žáka, a hodnotí se pokroky a úspěchy v jednotlivých předmětech, co se tam ještě, umm, přístup k práci, zodpovědnost při práci, spolupráce se spolužáky, práce ve skupinkách, dá se hodnotit i výuka venku a badatelská výuka, a všechno tady to, a to hodnocení si můžeš stáhnout z Monte stránek, kde to máme.“

***„Takže průběžná hodnocení jsou většinou slovní, a to závěrečné je formou dopisu?“***

Respondentka: „Uhm, jo.“

***„Pro žáka.“***



Respondentka: „Formou dopisu pro žáka.“

**„Super. Takže slovní sebehodnocení dětí.“**

Respondentka: „Sebehodnocení dětí je zahrnuté potom v tom slovním hodnocení, letos se to dělalo poprvé, to sebehodnocení, že jsem jim rozepsala jednotlivé druhy učiva v předmětech a že se hodnotili, jak třeba zvládají násobilku, a že se, že měli smajlíka a že měli vybarvit jenom toho smajlíka, ale k hodnocení sebehodnocení hodnocení mám hezkou tabulku. Školní hodnocení, to je sice pro asper, ale jsou tady různé náměty, víš? Takže to si můžeš. A k té didaktice, od toho je taky něco k hodnocení, mrkni do toho, Čapka.“

**„Takže děti se hodnotí sami i v průběžném hodnocení vždycky.“**

Respondentka: „Já jim dávám na to distanční, ať se ohodnotí palcem nahoru, jestli jim to jde, jestli středně nebo to potřebují ještě procvičit, takové jako spíš sebehodnocení, jestli se v tom cítí dobře, to dokážou poznat.“

**„Jaké jsou výhody slovního hodnocení? Klady pro dítě, nebo pro vás.“**

Respondentka: „Tak je to určitě objektivnější, protože tam ten učitel víc to dítě popsat, může se tam zaměřit právě na tu spolupráci, práci ve skupinkách, může zhodnotit ten pokrok, víc v čem to dítě, jako je to určitě výstižnější než známka, já bych řekla, že je to i spravedlivější, protože není jednička jako jednička. Není, že? Prostě ta úroveň každá. I když jsou nějaká pravidla, že jednička by měla, na jedničku pracuje tak, a tak. Ale je to, to je subjektivní, ty známky.“

**„Uhm.“**

Respondentka: „Anebo je to na základě průměru, což mi přijde úplně jako nesmysl, průměrovat známky.“

**„Takže vidíš nějaké negativa ve slovním hodnocení?“**

Respondentka: „Je to náročné pro vyučující, nó, zdlouhavé, možná ne tak třeba až výstižné pro ty rodiče, protože některý fakt jsou zvyklí a nevědí si představit, tu vypovídající hodnotu toho hodnocení.“

**„Jak vypadá portfolio žáka?“**

Respondentka: „Portfolio žáka tady teď nemám, protože z minula si to odnesli a letos to ještě nezakládáme. Tím jako je takový chaos, takže letos nemáme, ale jinak tam zakládáme. Vlastně ty potřebuješ z minulého roku.“

**„Co tedy obsahuje?“**

Respondentka: „Do toho portfolia žáka se zakládají vlastně různé projekty, které zpracují, a pokud tam třeba nějak vlezou, ale jsou to i výtvarné věci i pracovka, jsou tam i pracovní listy k danému učivu a jednotlivým předmětům. Umm, nevím co dál.“

**„Takže jsou to pracovní listy a práce tedy za celý rok?“**

Respondentka: „Jo, jo, jo, a jakoby na těch projektech, když zpracují, tak si to tak zakládají.“

**„Takže i zpětná vazba pro děti, co stihly za celý rok.“**

Respondentka: „Jo, jo, zpětná vazba pro děti a přehled pro rodiče, co se dělo takové jako, možná by se dalo říct, že to portfolio je jakoby i náhrada pracovního sešitu, ale tím, že máme pracovní sešity, tak prostě.“

**„Jo, super.“**

**„Mockrát děkuji za rozhovor.“**

Pozorování jsem si zaznamenávala do pozorovacích archů, které jsem si předem vytvořila. Podmínkou pro mě bylo, aby byly jednoduché a dalo se v nich dobře orientovat a lehce zapsat co nejvíce informací o výuce. Takové archy obsahují přehled aktivizujících metod, které jsem chtěla pozorovat při vyučovacím procesu. Pro ukázkou vkládám pozorovací arch.

Při analýze jsme používali prvky Flandersova systému. Flandersův systém se využívá pro pozorování a vyhodnocování komunikace ve třídě. Tyto informace nám lépe pomohou při analyzování diskusní vyučovací metody.

*Zdroj: vlastní tvorba*

Při analýze jsme používali prvky Flandersova systému. Flandersův systém se využívá pro pozorování a vyhodnocování komunikace ve třídě. Jeho kladem je jednoduchost. Tento systém lze použít s přirozeným kódováním. Pozorovatel vytváří záznam na začátku každé pozorované kategorie. Tento způsob lze použít jak při přímém, ale i při nepřímém pozorování. Kategorie Flandersova pozorovacího systému:

**Tabulka 1: Kategorie Flandersova pozorovacího systému**

Řeč učitele	1. Přijímá city žáka 2. Povzbuzuje a chválí 3. Přijímá žákovy myšlenky a rozvíjí je 4. Pokládá otázky 5. Vysvětluje 6. Dává pokyny nebo příkazy 7. Kritizuje nebo vyžaduje vlastní autoritu
Řeč žáka	8. Odpovídá 9. Hovoří spontánně
	10. Ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace

*Tabulka 1- Kategorie Flandersova pozorovacího systému (Gavora, 2010, s.186)*

## 5.5 Interpretace výsledků výzkumu

Jak již bylo řečeno, výzkum byl soustředěný na jednu paní učitelku na základní škole v České republice. Využívali jsme kvalitativní výzkum. Jako výzkumnou strategii jsme zvolili zúčastněné pozorování a polo-strukturovaný rozhovor.

Otázky, které byly využívány v rozhovoru, jsou zapsány v kapitole 5.3.3. Jednotlivé otázky jsou spjaty s kódováním. V závorce za otázkou jsou napsány kategorie. Na základně interpretace kladených otázek jsme formulovali jednotlivé kódy k posouzení kategorií.

Hlavní otázky:

*„Co vedlo respondentku k tomuto způsobu vyučování?“* (způsob vyučování)

*„V čem spočívá rozhodování respondentky o vyučovacím způsobu?“* (výuka)

*„Jaké pomůcky využívá respondentka v hodině?“* (pomůcky)

*„Kde získává respondentka inspiraci pro výuku?“* (motivace)

*„Co respondentka chce, aby si její žáci odnesli z hodin?“* (zapamatování)

*„Proč respondentka upřednostňuje aktivizační výukové metody nad klasickými formami?“* (metody)

Kategorie **způsob vyučování** odpovídá na výzkumnou podotázku: *„Co vedlo respondentku k učitelské profesi?“* Paní učitelka se chtěla věnovat dětem, její vize byla změnit způsob vyučování, aby se děti neučily tak jako kdysi.

Paní učitelka zmiňuje, že se ráda předvádí, hraje divadlo a improvizuje, což je v této profesi nezbytné. Má ráda práci s dětmi a prožívá s nimi jejich úspěchy i zklamání. Rodina a její okolí nemají vliv na výběr školy.

Absolvovala gymnázium a poté se rozhodla jít na vysokou školu a věnovat se speciální pedagogice, a to díky profesorce, která ji učila základy společenských věd. Po dvacetileté zkušenosti stále ráda učí a sebevzdělává se. Má v plánu učit do doby, kdy toho bude schopna a bude ji to bavit. Svou další kariéru vidí ve vlastní praxi, kde by mohla pomáhat dětem, ale individuálně. V dnešní době se totiž setkáváme s inkluzí a podpůrnými opatřeními, a tato péče je pro děti velmi důležitá.

Druhá kategorie se věnuje **výuce**, ptá se otázkou: „*V čem spočívá rozhodování respondentky o vyučovacím způsobu?*“ Vychází z požadavku, klimatu a prostředí třídy. Také zmiňuje, že je ovlivněna i počasím, pokud jsou podmínky na to jít ven či nikoliv. Nejdůležitější je, aby se děti chtěly vzdělávat a bavilo je to, aby si z hodin odnesly zážitky a užitečné informace. Hlavní je, aby děti chodily do školy rády a dělaly vše pro to, aby to tak bylo. Vyučovací den má naplánovaný, má týdenní témata, která propojuje se všemi vyučovacími předměty.

Třetí kategorie **pomůcky** a podotázka: „*Jaké pomůcky využívá respondentka v hodině?*“ Při pozorování jsme viděli mnoho pomůcek, které žáci využívali. Jednalo se o Montessori pomůcky ze dřeva, nebo vlastnoručně udělané pomůcky paní učitelky, ale také i pomůcky z laboratoře.

Když žáci probírali téma ryby, měli k dispozici mnoho studijních materiálů, také kostry ryb, skládačky s motivem ryb, ale i kartičky s popisy a obrázky. Při tématu měření se ve třídě shromáždilo a vystřídalo nespočet pomůcek, od kuchyňské váhy po laboratorní váhu, hodinky, přesýpací hodiny, digitální hodiny, odměrné válce, několik druhů metrů.

Žáci mají vždy k dispozici pomůcky, aby si mohli propojit vědomosti s praxí, nejen, že ví, jak se využívá a vypadá laboratorní váha se závažím, ale také mají možnost ji prozkoumat a vyzkoušet. Tím tedy aplikují vědomosti do praxe. Využití pomůcek je velmi důležité a prospěšné, oživí to celý vyučovací proces, a žáci si odnáší vědomosti, zkušenosti a nové zážitky díky nim.

Sama paní učitelka v rozhovoru zmiňuje, že základem výuky jsou Montessori pomůcky, ale také využívá dostupné materiály z internetu. Jelikož náklady na tyto

pomůcky jsou vcelku vysoké, i přes velkou podporu od vedení se musí dělat ústupky, tedy vytvořit si vlastní pomůcku není tak finančně náročné, ale časově ano. Paní učitelka věnuje přípravám hodin a pomůcek mnoho volného času, protože ji to baví a chce, aby děti vyučování bavilo.

Kategorie **motivace** je velmi důležité téma, které souvisí s podotázkou: „Kde získává respondentka inspiraci pro výuku?“ Paní učitelka se snaží vžít do role dítěte a přemýšlí, jak by to chtěla ona v jejich věku. Vcítit se do dítěte a vidět to jeho očima. Inspiraci získává i internetu, dostupných knih, ale také kurzů.

Paní učitelka se zúčastňuje mnoho kurzů nad rámec vzdělání, absolvovala kurz Učíme se venku, psychologické kurzy, logopedické kurzy, práce s hyperaktivními dětmi, metody a práce výuky čtení – globální metoda čtení, genetická metoda a mnohem více. Její inspiraci jí přináší i vlastní děti. Snaží se, aby výuka byla zábavná, ale také přínosná pro žáky.

Motivace je na prvním místě. Při pozorování si lze všimnout, že inspiraci získává i z nevšedních situacích, kdy se inspiroje otázkou či vědomostmi žáka, které nadále rozvíjí.

Čtvrtá kategorie **zapamatování** „Co respondentka chce, aby si její žáci odnesli z hodin?“ Chce, aby si odnesli nejen dovednosti, ale i vědomosti, jak si mohou tyto informace dohledat a kde. Aby si děti propojily vědomosti s praxí a reálným životem, což shledává jako nejdůležitější.

Velmi důležité je pro paní učitelku, aby se děti zvládly sebehodnotit a udělat samostatně reflexi dne - jestli zvládly učivo, bavilo je to. Pokud měly nějaké problémy, aby našly řešení jak to zvládnout, např. se musí více soustředit na domácí přípravu, nebo dávat pozor v hodině, kdy jejich domácí příprava probíhá většinou tak, že pracují na vlastních projektech, nebo procvičují učivo na webu učimese.org. Tento web pro učitele poskytuje i zpětnou vazbu, vidí, jestli si žák vypracoval zadání a jak se mu dařilo.

Klasické domácí úkoly mívají také, ale velmi zřídka. Díky pozorování a rozhovoru jsem se mohla utvrdit v tom, že žáky výuka velmi baví a sami se ptají, nebo dávají nové informace třídě. Nebojí se promluvit před třídou a dokážou přijmout pochvalu i kritiku.

Na konci každého dne probíhá kruh, kde se děti sebehodnotí a shrnují den, také dávají zpětnou vazbu učiteli na výuku i jejich vlastní návrhy, co by chtěli zjistit nebo se naučit.

Poslední kategorie se věnuje **metodám**, pro tuto kategorii máme podotázku: „*Proč respondentka upřednostňuje aktivizační výukové metody nad klasickými formami?*“ Paní učitelka je upřednostňuje, ale klasické výukové formy také využívá. Hlavním důvodem jsou opět děti, které to baví, ale také paní učitelku. V těchto metodách je náboj, činnost, akce.

Dokážou si propojit teorii s praxí, mohou zkoumat, bádát a dělat si vlastní závěry. V českém školství ale stále převažuje více „klasika“, naše respondentka uvedla, že důvodem je i náročná časová příprava těchto aktivních hodin, učitel si při klasickém vyučování dokáže lépe srovnat pořádek a udržet klid, ale musí si někdy až násilím budovat autoritu, což nechce z toho důvodu, aby se jí děti nebály něco říct.

Vzhledem k tomu, že pracovala na začátku na základní škole a její kolegyně učily tímto způsobem, tak se postupně dopracovala k velkým změnám a také k využívání aktivizačních metod ve výuce.

Po mateřské dovolené pracovala v pedagogicko-psychologické poradně, kde viděla mnoho zlomených dětí, bohužel jen díky špatnému vyučovacímu procesu, což ji přivedlo zpět k učení a snaze o změnu. Toto nás opět přivádí k její první zásadě a sice, že naslouchá dětem a snaží se vcítit do jejich situace. Také díky zpětné vazbě od dětí i rodičů ví, že to funguje a děti tento styl výuku baví, což je nejdůležitější.

Tato paní učitelka mě učila v první třídě a je mou inspirací od mých šesti let, kdy jsem vešla do třídy a uvítala mě vřelým úsměvem a jiskřičkami v očích. Jakmile jsem dostala jinou paní učitelku, která učila velmi rozdílně, měla jsem jasno o své kariéře, chtěla jsem být jako moje paní učitelka z první třídy.

Byla mou inspirací a oporou ve studiu, protože jsem chtěla být jako ona a podporovat děti v jejich snech. Po několika letech se naše cesty spojily a já se stala její kolegyní, její způsob vyučování je pro mě motivace. Každá máme vlastní nápady a návrhy a pokoušíme se je přeměnit ve skutečnost. S jejími názory souhlasím a doufám, že její přístup k dětem ovlivní mnoho dětských snů, aby se staly skutečností jako ten můj.

## 5.6 Závěry výzkumu

Naším cílem bylo podívat se na aktivizující metody využívané v první třídě ve výuce prvouce, a to u naší respondentky. Po analýze pozorovacích archů jsme zjistili, že využívá velké spektrum různých aktivizujících metod. Narazili jsme na metody diskusní, situační, heuristické, inscenační a na didaktické hry. Dalším cílem bylo podívat se na aktivitu žáků a přístup učitelky k žákům, a to za pomoci systému FIAS.

V rámci systému FIAS jsme zkoumali, jestli vyučující přijímá a používá nápady žáků, v jaké míře pokládá otázky, povzbuzuje a chválí, případně kritizuje a obhájí svou autoritu. Pokud jde o žáky, zajímaly nás reakce dětí, jejich odpovědi na kladené otázky a iniciace hovoru.

Aktivizující metody byly zastoupeny v hodině nejméně dvě, avšak některé dny byly používány všechny zmíněné metody. Použitých aktivizujících metod bylo přibližně čtyřicet během pěti dní. Nejvíce zastoupena byla metoda diskusní, poté heuristické, situační a didaktické hry, nejméně zastoupena byla metoda inscenační.

Ukázka spontánní diskuse, která vznikla na základě podnětů od žáka: Žák před začátkem první hodiny měl na ruce třídní pakobylku a všiml si, že je bez nohy. Upozornil na to paní učitelku, která se děti zeptala, jestli ví, co znamená slovo handicap, žáci na to začali odpovídat, až se dostali k pohádce *Jak vycvičit draka*, kde hlavní hrdina Škyt'ák ztratil nohu a musel mít protézu. Začali se bavit o různých handicapech a dostali se k tomu, že jsou i smyslové, přičemž se bavili o kompenzacích pro tyto lidi.

Využívány také byly různé pomůcky, ať už předměty, obrázky, učebnice, ale také odměrné pomůcky jako třeba odměrný válec, laboratorní váha apod. Během celého týdne se žáci učili o měření. Paní učitelka a také žáci využívali různé druhy vah, metrů, teploměrů, odměrných válců a dalších odměrných pomůcek. Žáci se na shromažďování pomůcek podíleli, při tématu Čas si donesli vlastní hodinky na ukázkou. V rámci tohoto tematického bloku, který trval celý týden, byly využity všechny zmíněné aktivizační metody a strategie.

Jelikož jsme FIAS používali až při analýze, nikoliv při pozorování. Nezaznamenávali jsme při pozorování všechny tyto aspekty a aspekty, které jsme zaznamenali. Tedy nejsou kompletní, ale pomůžou nám lépe porozumět procesu vyučování, proto jsme

se rozhodli je použít. Zjistili jsme, že nejčastější komunikace žáka a učitele je formou otázek odpovědí, což souvisí s diskusní metodou. Chválení a povzbuzování bylo zastoupeno také ve větší míře, zatímco kritizování a obhajování autority nikoli.

Z pohledu žáka se objevovala iniciativa především k mluvení. Tato iniciativa není zaznamenána tak často v pozorovacím archu. Jelikož nebylo cílem ji sledovat, mohli jsme ji pozorovat ve vyučovacím procesu také. Další věci, které nejsou zaznamenány, ale sledáváme je za, důležité je častá spolupráce žáků a jejich vzájemná pomoc, také jejich samostatnost ve vypracovávání úkolů a tvořivé podílení se na vyučovacím procesu.

Žáci mají k paní učitelce úctu a vzhlíží k ní. Prvouka je zapojována pomocí týdenních projektů a věnují se jí i v jiných předmětech, např. v českém jazyce, matematice i v jazyce anglickém. Děti si z hodin odnášejí praktické dovednosti. Žáci v první třídě věděli informace, které často neví žáci vyšších ročníků. Rozdíl byl v tom, že žáci naší informantky se tyto informace učili rozdílným způsobem, a také v tom, že věděli, k čemu je využijí.



## Závěr

Cílem práce bylo nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „*Jaké faktory vedly naší paní učitelku k využití aktivizačních metod?*“. Práce je složena z teoretické a praktické části. Velkou část výzkumu jsem strávila ve zmíněné škole. V této škole jsem měla možnost přihlížet a podílet se na průběhu výuky. Následně jsem dostala možnost stát se kolegyní a novou pedagožkou na této škole. V letošním roce jsem třídní učitelkou prvního ročníku, a tato paní učitelka je mou uvádějící paní učitelkou.

Zmiňovaná paní učitelka byla mou velkou inspirací v psaní této práce a také v budování mé budoucí kariéry. Stala se mým velkým vzorem již v mém dětství a teď jsem byla v tomto utvrzena.

Tato práce ukazuje na využití aktivizačních metod ve výuce prvouky v prvním ročníku na základní škole. Ukazuje, že aktivizační metody lze využívat již od prvního ročníku a také, že na výběru metod se podílí jak učitelé, tak žáci. Naše informantka si vybrala aktivizační metody, žáci je respektují, akceptují a díky nim mají větší rozhled o tématu, což přispívá k jejich vlastní zvědavosti.

Výběr aktivizačních metod ve výuce paní učitelka volila s ohledem na děti, bere v úvahu jejich věk, zájmy, okolnosti, pomůcky a snaží se sama vcítit do situace dětí a vidět to očima dítěte. Oblíbila si aktivizační metody, protože je v nich akce, zábava a poznání.

V českém školství se využívají převážně klasické vyučovací metody, častokrát z důvodu náročnosti metod aktivizačních. Neklade se tedy důraz na žáka a jeho potřeby, jako spíše na učitele a to, aby neměl svoji práci náročnou. Mnoho učitelů jde do školy si odučit a poté odchází od splněného úkoly, avšak učitel by měl do školy chodit rád a věnovat i svůj volný čas rozvíjením sebe jako učitele a vytváření nových podnětů pro žáka.

Aktivizační metody ovšem nejsou ty nejlepší ze všech, ani by neměly vytlačit klasické výukové metody ze scény. Najít rovnováhu mezi metodami a aplikovatelností na žáky a na učitele. Jak jsem již zmiňovala – každý člověk je jiný a sedí mu i jiný způsob vyučování, záleží rovněž na učitelových schopnostech, dovednostech a povaze, jak k tomu bude přistupovat a jakým způsobem předá žákům probírané téma.

Nevhodný přístup učitele se může negativně odrazit na psychickém stavu žáka, s čímž má infomantka, se kterou jsme spolupracovali, vlastní zkušenosti, a to díky její práci

v psychologicko-pedagogické poradě. Vhodný přístup dokáže naopak žáky nesmírně motivovat, častokrát i při výběru jejich povolání.

Škola respektuje a naplňuje rámcový vzdělávací program, který je nastaven státem. Rámcový vzdělávací program dává možnost vytvoření vlastního školního vzdělávacího systému, který dává koncepci pro rodiče a žáky.

Škola si poté vytvořila vlastní školní vzdělávací program, který vychází z RVP ZV, kde udává své mezipředmětové vztahy a koncepci výuky.

Pro výzkum byla zvolena případová studie určité paní učitelky, působící v první třídě na základní škole s Montessori prvky. Probíhalo dlouhodobé zúčastněné pozorování na základní škole a polo-strukturovaný rozhovor s paní učitelkou, i navzdory nepříznivé epidemiologické situaci. Při pozorování byla vidět spokojenost žáků a jejich kladná zpětná vazba na paní učitelku.

Otázky pro rozhovor byly roztrženy na šest kategorií – způsob vyučování, výuka, pomůcky, motivace, zapamatování a metody. Výsledky rozhovoru a pozorování byly shrnuty v jednotlivých otázkách a kategoriích.

Děti by měly chodit do školy rády, což naznačuje nutnost soustředit se na tento aspekt, a to ze strany školy. Škola by měla být schopna nabídnout žákům všestranný rozvoj. Pomoci jim zlepšovat se v tom, v čem jsou dobří. Vést je k hlubokému porozumění sebe i života, a v neposlední řadě dát žákům možnost samostatně objevovat, aplikovat nabyté vědomosti v praxi a využít jejich poznatky. Žádné dítě nebude excelovat ve všech předmětech, vždy je předmět, který mu jde lépe než druhý, a proto je důležité se soustředit na to, co mu jde a hledat možnosti, jak se zlepšovat v problematických předmětech.

Škola by měla připravit žáky na život v 21. století. Právě tomu napomáhají aktivizující i jiné inovativní vyučovací metody. Hlavním cílem práce bylo zaměřit se na aktivizační metody ve výuce přírodovědy, jelikož jejich využití má smysl a žáci si poté lépe osvojí nové vědomosti.

## Seznam použité literatury

BUKSA, Jiří. 2017. *Školní vzdělávací program- Škola pro všechny*. Valašské Meziříčí : Město Valašské Meziříčí, 2017.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

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

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4393-5.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007. ISBN 9788022323178.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 80-86783-73-8.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, [1998]. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-20-7.

HAVEL, Jiří a Tomáš JANÍK, ed. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky PdF MU, 2004. ISBN 80-210-3378-9.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KLAPILOVÁ, Světa. *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1420-1.

Klement, Milan a kol. 2011. *Metody realizace a hodnocení interaktivní výuky*. Olomouc : Velfel Ladislav, 2011. 978-80-87557-01-3.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustroval Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LANGMEIER, Josef, *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H & H, 1998. ISBN: 80-86180-03-4.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- MAZAL, Ferdinand. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 978-80-85783-77-3.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PROKOP, Jiří a Marta RYBIČKOVÁ, ed. *Proměny pedagogiky: sborník příspěvků z 13. konference ČPdS: Praha, 3.-4. února 2005*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-226-1.
- PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. ISBN 80-7083-535-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jiří. *Moderní vzdělávací technologie*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-01-1.
- RVP. 2021. *RVP ZV*. Praha : MŠMT, 2016.
- SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Pedagogická psychologie: psychologie řízeného učení*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-240-8.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
- ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-004-4.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. *Strukturální zobrazení oborových kompetencí v přírodovědných disciplínách: The structural scheme of professional competences in natural science branches*. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-7392-101-9.

ŠTÁTNÝ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2008. Statpedu. [Online] 2008. [Citace: 5. Srpen 2020.] <https://www.statpedu.sk/sk/>.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z psychologie*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-571-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Vývojová psychologie: pro učitele odborných předmětů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-243-2.

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.

## **Seznam použitých zkratk**

RVP            rámcový vzdělávací program

ŠVP            školní vzdělávací program

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Kategorie Flandersova pozorovacího systému .....	63
---	----



## **Seznam příloh**

Příloha A: Závěrečné hodnocení žáků .....	78
Příloha B: Sebehodnocení žáka .....	80
Příloha C: Sebehodnocení žáka .....	81
Příloha D: Pozorovací arch diplomové práce: č.1.....	82
Příloha E: Pozorovací arch diplomové práce: č.2.....	86

## **Příloha A: Závěrečné hodnocení žáků**

Milá .....,

s blížícím se koncem školního roku je čas ohodnotit tvou práci. Nejprve se zmíním o tvém chování, které je bezproblémové a ukázkové pro ostatní spolužáky. V třídním kolektivu patříš k žákům pilným a svědomitým. Téměř vždy máš splněny své povinnosti a není zapotřebí ti úkoly opakovat. Všimla jsem si, že jsi se více osmělila a častěji za mnou chodíš, když tě něco trápí nebo se chceš pochlubit, že jsi něco nového dokázala. Velmi si cením Tvé ochoty pomáhat s úklidem třídy a přípravou pomůcek. Vím, že se na Tebe můžu spolehnout.

V českém jazyce se stále více zdokonaluješ ve čtení. V současné době čteš již téměř plynule, čteným textům rozumíš a já pevně doufám, že nás po prázdninách potěšíš vyprávěním obsahu knížky, kterou si během těchto volných dnů přečteš. Tvá záliba v knihách se projevila i v projektu, který probíhal s místní knihovnou. Dovedeš říct, kdo je autor i ilustrátor knih, ke knihám se chováš opatrně a s úctou. Přesně tak, jako jsi slíbila při pasování na rytíře Čtenářského řádu. Během druhého pololetí jsi natrénovala všechna malá psací písmena. Píšeš úhledně s drobnými chybičkami. S potěšením sleduji, že tě nácvik písmen a slov v písance baví. Diktáty slov jsi schopna napsat velmi pěkně s minimem chyb. Je ještě potřeba docvičit psaní slov s dlouhými samohláskami, občas totiž nad nimi zapomínáš psát čárky. Začala ses seznamovat s některými gramatickými pravidly – jako je psaní u, ú, ů, chápeš slova nadřazená a podřazená a slova s opačným významem. Umíš rozeznat samohlásky a souhlásky, víš, že existují měkké a tvrdé slabiky. Při vyznačování délek slabik jsi se naučila používat bzučák. Bezchybně rozkládáš slova na hlásky a opačně. V jazykově komunikační výchově jsme se věnovali zejména popisu, dokážeš jednoduše popsat osobu i věc.

V matematice, kterou máš velmi ráda, se orientuješ na číselné ose, ovládáš číselnou řadu vzestupně i sestupně v oboru do dvaceti i dále, jednotlivé cifry vyjmenuješ i napíšeš. Bezpečně sčítáš a odčítáš do dvaceti, bezchybně porovnáváš a zapisuješ čísla. Bez obtíží řešíš i vytváříš slovní úlohy. Poznáš základní rovinné obrazce a tělesa, rozumíš pojům vpravo, vlevo, pod, nad, hned před, hned za. Z pomůcek sis oblíbila hru na obchod a kartičky s příklady. Dokážeš se soustředit, samostatně se rozhodovat a započatou práci v dohodnutém termínu dokončit.

V předmětu prvouka se projevuješ převážně aktivně, zajímáš se o svět kolem sebe, dokážeš charakterizovat znaky ročních období, znáš měsíce v roce. Velmi dobře se orientuješ v určování času, poznáš hodiny. Dokážeš rozpoznat některé druhy jarních a letních květin, druhy ovoce. Užívala sis projekty „Lidské tělo a smysly“ - dokážeš popsat části lidského těla a určit základní lidské smysly a popsat smyslové orgány. V projektu „Třídíme odpad“, jsi prokázala, že víš, jak odpad správně třídit. Se zaujetím jsi sledovala živé tvory v naší třídě- pakobylinky i pulce. Dozvěděla jsi se spoustu zajímavosti ze světa zvířat. Nacvičila jsi si jak se zachovat v nebezpečných situacích, jak zavolat a poskytnout první pomoc.

V anglickém jazyce se zvládneš představit, pozdravit i poděkovat. Naučila jsi se pojmenovat barvy, některá domácí i divoká zvířata, některé druhy ovoce a zeleniny, školní pomůcky. Dokážeš napočítat do deseti, rozumíš pokynům.

Tělesná výchova patří k tvým zájmům, zapojuješ se do všech aktivit, jsi týmový hráč, dodržuješ pravidla fair play. Miluješ pohybové hry, tvé pohyby jsou koordinované, dotahované do konce. Ladně zvládáš přeskok přes bednu, kotoul vpřed, užíváš si překážkové dráhy. Jde ti i práce s míčem – házení a chytání míče. Velmi si užíváš skákání přes švihadlo a houpání na kruzích.

Výtvarné a pracovní činnosti jsou tvoje parketa. Zvládneš si bez problému nachystat věci, po skončení práce uklidit své místo. Ovládáš spoustu výtvarných technik. Ke své práci přistupuješ velmi zodpovědně, kreativně a s radostí, díky čemuž jsou tvé výsledné obrázky či výrobky velice hezké a originální.

Ráda a moc hezky zpíváš. Baví tě rytmická a intonační cvičení. Užíváš si bubnování a hru na Orffovy hudební nástroje. Písničky Z. Svěráka a J. Uhlíře, které provázely hodiny hudební výchovy během školního roku ti přirostly k srdci. Písnička od skupiny Mirai- Když nemůžeš, tak přidej víc se stala naší třídní motivační písní. Těší mě, že tě hudební výchova baví.



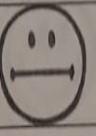
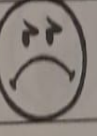

Velmi statečně jsi zvládla naše pochodové cvičení a nocovačku na chatě v Krhové. Dokázala jsi, že umíš spolupracovat ve skupině se staršími dětmi. Nerozhodila tě ani bouřka, která nás v noci zastihla. Mám z Tebe velkou radost !

....., přeji ti, aby sis nadcházející prázdniny skvěle užila se svoji rodinou, a těším se na naši další společnou práci v příštím školním roce.

Tvoje učitelka .....

## Příloha B: Sebehodnocení žáka

ČESKÝ JAZYK

UČIVO					
Abece	X				
Dělení hlásek	X				
Psaní u, ů, ú	X				
Souhlásky tvrdé, měkké, obojetné		X			
Druhy vět	X				
Význam slov	X				
Dvojhásky		X			
Písmena psací malá	X				
Písmena psací velká	X				
Párové souhlásky	X				
Předpona, kořen, přípona	X				
Vyjmenovaná slova	X				

Zdroj: vlastní tvorba

## Příloha C: Sebehodnocení žáka

SEBEHODNOCENÍ

Co jsem se naučil a umím dobře?

UMÍM DOBRĚ POČÍTAT

Co mi ještě nejde, kde chybují?

NEJDOVMI SLOVNÍ ÚLOHY

Co mě bavilo a proč?

MNĚ BAVÍ TĚLOCVIK PROTOŽE SE  
TAM SKÁČE

Jaký druh práce mi nejvíc vyhovuje (samostatná, ve dvojici, ve skupině) a proč?

MNĚ BAVÍ MATEMATIKA PROTOŽE RÁD  
POČÍTÁM

Zdroj: vlastní tvorba

## Příloha D: Pozorovací arch diplomové práce: č.1

Pozorovací arch diplomové práce: č.1
Datum: 17.6.2020
<p>Pozorovaný jev: Aktivizující metody Metody diskusní. Metody heuristické, řešení problémů. Metody situační. Metody inscenační. Didaktické hry. FIAS: Přijímá či používá nápady žáků</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ptá se;</li><li>▪ Povzbuzuje a chválí;</li><li>▪ Kritizuje a obhajuje autoritu.</li></ul> <p>Žák: Odpovídá</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Iniciuje hovor;</li><li>▪ Prvky nezaznamenané pomocí FIAS – samostatná práce žáků, jejich spolupráce a vzájemné učení, společné přemýšlení.</li></ul>

Popis: Soustředit se na paní učitelku a na reakci dětí

Začíná vyučovací blok, kdy paní učitelka zazvoní na zvoneček, čímž zahájí blok. Všimne si, že další žák má zvoneček a tak ukazuje, že každý má jiný zvuk, ještě najde svůj zvoneček, a tak mají celkem tři zvonky. *Nejdříve se dívají, jaký mají vzhled a zkoumají materiál zvonku, poté si pojmenují tři zvonky na Žabák, Zlatý a Marie. Žáci si zavřou oči a snaží se rozhodnout, jaký zvonek zvoní, nejdříve paní učitelka zazvoní a řekne, který to byl, poté žáci začnou hádat.*

Uvítá děti, povídají si jaké mají počasí a kolikátého je, odpovídají, že je 17.6. *Jeden žák řekne, že od včerejška se již mohou chytat dravci, na to se paní učitelka zeptá, co to znamená, žák vysvětlí, že se mohou rybařit dravé ryby. Paní učitelka ukazuje, jaké mají pomůcky k rybám, protože od pondělí probírají ryby a baví se o nich, mají zde plakáty ryb, projekty o rybách, které vytvářeli sami žáci, kostry a různé modely ryb.*

Žáci si sednou na koberec do kroužku, kdy paní učitelka oznamuje, co mají dnes v plánu dělat, nejdříve mají matematiku, poté český jazyk a po přestávce se budou bavit o rybách. Paní učitelka pokládá otázku do kroužku: „*Kdo si doma čte a co si čte?*“ *Žák po žákovi si vezme pastelku z pastelkovníku a řeknou, co čtou a pastelku si nechají v ruce, někteří žáci donesli knihu, kterou čtou doma a představí ostatním žákům, o čem kniha je. Jedna žákyně řekla, že čte komiks, a tak se začali bavit o tom, co je komiks a jaké druhy komiksů znají, co je typické pro komiks. Do kroužku se zapojuje jak paní učitelka, tak i paní asistentka.*

Kroužek trval deset minut, paní učitelka pochválí za domácí přípravu a žáci si odnesou pastelky do lavic a nachystají si věci do matematiky. Druháci ukazují domácí úkol, vezmou si tabulku na fixu a sednou si dopředu do kroužku, prvňáčci dostanou pracovní list, na který se podívají a snaží se přijít na to, co mají dělat. Poté jeden řekne, že tam jsou zobáčky a společně zhodnotí, že je to porovnávání. Paní učitelka pochválí žáka a samostatně pracují, když se paní učitelka věnuje druhákům, kdy se ptá, jak se jim dařilo s domácím úkolem a jestli neměli nějaké potíže. Poté počítají na tabulce samostatně příklad, poté dostanou další a řešení si společně rozeberou, *jakou otázkou se musí zeptat, jaké číslo doplní a proč.* Žáci plní úkoly samostatně, paní učitelka chodí mezi nimi a pozoruje, jak jim to jde. Následně společně počítají na tabulce příklady, slabší žáci mají pomoc od silnějších, kteří jim to vysvětlují a pomáhají. Paní učitelka se přesune k prvňáčkům a vysvětluje jim rozklad čísel. Žáci si opisují příklady z papírku na tabulku a počítají si příklady, radí si mezi sebou. Po hodině práce mají žáci velkou přestávku na svačinku.

Začíná druhý blok, paní učitelka zazvoní na zvonek a žáci se posadí do lavic. Prvňáčci donesou ke kontrole domácí úkoly z psaní a druháci pracují samostatně na koberci, kde mají slova, a přiřazují k nim slovní druhy. První třída sedí v lavicích. Nejdříve si rozcvičí prstíky protáhnou se a vezmou si písanku, kde si vyberou písmenko, které si chtěli nacvičit a zkoušejí ho psát. Paní učitelka pracuje s druháky na koberci, mají rozložené kameny, na kterých mají čísla od jedné

do deseti, které mají jako pomůcku pro určování slovních druhů, a pracují s paní asistentkou.

Paní učitelka kontroluje psaní prvňáčku, kteří se sami hodnotí, jak se jim líbí to, co napsali, co by měli zlepšit, a nakreslí si tam hvězdičku k písmenku, které se jim nejvíce podle nich povedlo. Poté se přesouvají do kroužku, kde společně čtou bajku. Nejdříve se paní učitelka zeptá, jestli ví, co je to bajka, jestli nějakou již četli, žáci odpovídají podle svých zkušeností, poté paní učitelka vysvětlí základy bajky a sami přečtou bajku.

Jakmile mají dočteno, tak si rozeberou, jak začíná a končí věta, paní učitelka se zeptá a žáci se snaží formulovat. Poté čtou nahlas, každý kousek. Poté se ptá, jaká zvířátka vystupují v příběhu. K bajce mají obrázkovou osu, kterou musí seřadit obrázky podle toho, jak jdou po sobě. Poté hledají správná přídavná jména k hlavním charakterům, jací byli. Nakonec si povídají, jaké bylo ponaučení z tohoto příběhu. Sednou si všichni do lavice, druháci si rozstříhají pracovní list a přiřadí slova do správných kolonek, kde roztrídí slova podle slovních druhů. Prvňáčci pracují s textem. Kdo má splněný úkol, uklízí si věci na lavici a všechny pomůcky.

Žáci sedí v lavicích a nachystají si smajlíky – mají dát smajlíky, jeden usměvavý, jeden mračící, paní učitelka říká věty, které žáci hodnotí, jestli jsou správné nebo nesprávné. *Paní učitelka pokládá otázky:*

- Váš spolužák si připravil projekt od kobylnkách? Ne, o žralocích.
- Žraloci jsou ryby? Ne.
- Žraloci jsou paryby? Ano.
- Existuje mnoho druhů žraloků? Ano.
- Největší žralok je mako? Ne.
- Jmenuje se žralok sekurník? Ne.
- Jmenuje se kladivoun? Ano.
- Žraloci mají své tělo složeno z chrupavek? Ano.
- Ryby mají své tělo složené z kostí? Ano, paní učitelka ukazuje reálnou kostru ryby, kterou mají ve třídě.
- Ukazují páteř? Ano.
- Páteř je složená z obratlů? Ano.
- Člověk má také obratle? Ano.
- Páteří prochází mícha? Ano.
- Tělo ryby se skládá z hlavy, trupu a ocasu? Ano.
- Tělo ryb je slizké? Ano.
- Paní učitelka se ptá: proč? Žáci odpovídají správně.
- Tělo kapra je pokryto šupinami? Ano, žáci dostanou ukázkou šupin, které mohou zkoumat, jak vypadají, dostanou i lupu a koukají se na strukturu šupin.
- Kapr dýchá plicemi? Ne.



- Čím dýchá kapr? Žábry. Paní učitelka má model kapra a popisují si žábry, ukazuje, že jsou to skřele a díky domu dýchá, nechá kolovat skřele, které žáci zkoumají lupami.
- Při dýchání se otevírají a zavírají skřele a ústa? Ano.
- Uvnitř má kapr trávicí soustavu a nad ním má plynový měchýř, který mu umožňuje plavat rovně? Ano, paní učitelka popisuje na modelu, jak to funguje.
- Každá ryba má postranní čáru? Ano, ukazují si ji na modelu rybu a také na obrázcích na plakátech, které mají pověšené ve třídě, dále popisuje, k čemu se tato čára slouží rybám, paní učitelka se ptá, jaké existují smysly – žáci odpovídají správně.
- Jak dělí ryby? Sladkovodní a mořské.

Koluje plyšák žáby, a u koho je, musí říct sladkovodní rybu. Jedna žákyně řekne *jeseter*, u toho se paní učitelka zastaví a ukazuje materiály o *jeseterovi*, že je nejstarší a jak se liší od jiných ryb. Upozorňuje, že mají v knihovničce knihu o rybách a kdo chce, tak si je může prostudovat. Paní učitelka ukazuje tabuli s mořskými rybami a upozorňuje na vzácnou rybu *Latimérii podivnou*, opět žáci říkají názvy mořských ryb, kdo neví, tak si může přečíst z tabule název, nakonec určují lososa a paní učitelka zakončí hodinu tím, že se jí a půjdou na oběd.

Všechny materiály mají k dispozici a mohou si je prozkoumat. Hodina končí v kroužku, kdy postupně vrací pastelky a hodnotí své výkony v dnešním dni.

*Zdroj: vlastní tvorba*

## Příloha E: Pozorovací arch diplomové práce: č.2

Pozorovací arch diplomové práce: č. 2
Datum: 18.6.2020
<p>Pozorovaný jev: Aktivizující metody</p> <p>Metody diskusní.</p> <p>Metody heuristické, řešení problémů.</p> <p>Metody situační.</p> <p>Metody inscenační.</p> <p>Didaktické hry.</p> <p>FIAS: Přijímá či používá nápady žáků</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ptá se;</li><li>▪ Povzbuzuje a chválí;</li><li>▪ Kritizuje a obhajuje autoritu;</li><li>▪ Odpovídá;</li><li>▪ Iniciuje hovor.</li></ul>
<p>Popis: Soustředit se na učitelky a na reakci dětí.</p> <p>Začíná vyučovací blok, kdy paní učitelka zazvoní na zvoneček, čímž zahájí blok. <i>Jeden žák si před hodinou hrál s pakobylkou a všiml si, že nemá nožičku, paní učitelka řekla, že je hendikepovaná a ptá se dětí, jestli ví, co to znamená.</i></p> <p><i>Žáci odpovídají správně a jeden řekne, že v pohádce Jak vycvičit draka je bez nohy Škyták i Bezzubka, že jsou handicapovaní lidé. Paní učitelka se ptá, jaké máme handicap, jaké mohou být handicap, aby mohl žít, a bez kterých orgánů se nedá žít, většinou odpovídají, že nemají určité části těla, poté se zeptá, jestli znají smyslové handicap, jaké pomůcky tyto lidé používají.</i></p> <p>Nejdříve si povídají o slepcích, že mají psy nebo jenom brýle, dále o hluchoněmých, Braillově písmu, znakové řeči. Poté uvítá žáky a otevře tabuli, kde má napsané téma hodiny: Měříme, vážíme, my se nenudíme. Dále upozorní žáky, že mají k dispozici pomůcky ze včerejška, že je mohou zkoumat, ale mají dávat velký pozor, protože jsou zapůjčené.</p> <p>Sednou si do kroužku, kde se paní učitelka ptá na otázku „máte hodinky a umíte poznat čas?“ Žáci si vezmou pastelku a odpoví na otázku. Jakmile dokončí kroužek, tak paní učitelka upozorní, že zítra bude téma Čas, a kdo ty hodinky doma má, tak si je zítra donese.</p>

Paní učitelka řekne žákům, jestli si vzpomenu na hodinu, kterou měli přes Zoom, kdy se bavili o váhách, ptá se žáků, jaké znají váhy. Paní učitelka má na ukázkou různé váhy, kuchyňské, osobní váhy, metry, různé druhy odměrek.

*Žáci sedí v kroužku a mají tam položeny pomůcky, které si popisují, nejdříve mají skládací metr a říkají si, jaké mají využití, poté mají krejčovský metr, opět se baví o jeho využití a jestli ho mají doma, jaké profese je potřebují, svinovací metr – zkouší, jak je dlouhý, poté mají pravítko, u kterého si povídají, že ho používají žáci ve škole, že má centimetry.*

Nakonec má kartičky, které dá doprostřed mezi žáky, májí dvě kolonky: měřidlo a jednotka, pod měřidlo dává obrázky. *Vyzve žáky, aby si donesli z lavic pravítko, každý žák má v ruce pravítko a dívají se, kolik má jeden centimetr, kolik má jeden milimetr, aby měli představu, jak je to veliké, žáci konstatují, že milimetr je velmi malý.*

Kolik milimetrů má jeden centimetr, kolik centimetrů má decimetr, ukazují si to na pravítku. Upozorňuje, že základní délka je metr. Paní učitelka oznamuje žákům, že se dneska budou měřit a vážit a zapisovat si to do tabulky. *Poté diskutují, k čemu je dobré vědět výšku, že mohou na nějaké atrakce, tobogány a jezdit v autě bez sedačky. Poté ukazuje váhy a ptá se, jestli se na váze můžou zvážit, nejdříve má digitální kuchyňskou váhu, upozorňuje, že kdysi byly ručičkové váhy.*

Poté mají laboratorní váhu, ukazuje, že k ní potřebují závaží, jelikož musí být vyvážená, zároveň ukazuje, jak se to dělá, používá asistenci žáků, aby našli správné závaží, chvíli je to moc, poté málo, nakonec najdou závaží tak, že jsou stejná. *Paní učitelka říká, že pořád říká slovo váha, že další jednotkou je váha, povídají si o základní jednotce váhy – kilogram, dá kartičky obrázků váhy a jednotku kilogram, ptá se, kde mohou používat váhy – v obchodě u kupování masa. Jakou jednotku využívají? Dekagramy.*

Žáci se posadí do lavice a nachystají si psací potřeby. Paní učitelka si v rohu udělala měřicí a vážicí koutek, kde má váhu a metr, žáci dostanou čistý papír, kde si společně vyrobí tabulku, paní učitelka demonstruje jak – ukazuje, jak si mají přeložit papír - nejdříve si ho přeloží napůl a převedou spoj rukou, mezitím chodí mezi lavicemi a kontroluje, jak jim to jde, mezitím se ptá, jak se jmenuje útvar, který složili – obdélník, dále ukazuje další krok, přeloží znovu papír a poté rozloží a řekne, že jim vznikly čtyři sloupce a co si do nich budou psát- věk, jméno, váhu, výšku.

Další krok je přeložit si papír podélně napůl, zároveň ukazuje a upozorňuje, ať si to pořádně převedou prstem, aby byly dobře vidět spoje, poté si přeloží znovu napůl. Shrnují si, co je sloupec, co je řádek, paní učitelka názorně ukazuje, dále se ptá, jaké geometrické útvary jim vznikly a kolik jich je – podněcuje je, aby to vypočítali podle násobilky – máme 4 sloupce a 4 řádky - 16.

Paní učitelka si uvědomila, že mají málo obdélníků, že  $14:2 = 7$ , ale jich je ve třídě 14, a tak si poskládají harmoniku znovu a ještě jednou přeloží papír, následně ho rozloží a počítají, kolik tam mají řádků a sloupců, kolik je to dohromady obdélníčků.  $8 \times 4 = 32$ , konstatuje, že jim násobilka velmi usnadňuje život. Paní učitelka chodí mezi žáky a pomáhá jim a kontroluje a dává kladnou zpětnou vazbu. Vznikne jim tabulka bez rýsování a pravítka.

Vezmou si pastelku a paní učitelka popisuje, kam si mají napsat co, do prvního obdélníčku slovo: JMÉNO, zároveň ukazuje na stejnou tabulku, kterou mají

i na tabuli a také to tam píše, hned vedle napíšou slovo: VÝŠKA, ptá se, jestli je tvrdé nebo měkké i a jestli se píše š nebo ž. Ve třetím je VÁHA – upozorňuje, že jedna čárka může změnit slovo, kdyby napsali slovo váhá, tak je to jiné slovo. Paní učitelka říká, že se bavili o palindromech, kdy slovo nebo věta se čtou stejně zepředu i zezadu. Do posledního sloupečku píšou VĚK, slyšíme vjek, ale napíšeme e s háčkem. To samé napíšou na druhou stranu, protože jedna strana je pro prvňáčky a druhá je pro druháky, sami si to opišou na druhou stranu, vzor mají na tabuli.

*Ptá se, jestli si myslí, že budou rozdily mezi prvňáčky a druháky, také upozorňuje, aby si napsali na jednu stranu jedničku s tečkou jako první a na druhou dvojku s tečkou pro druháky.*

*Žáci odpovídají, že ano, paní učitelka jim odpoví, že si to za chvíli ověří. Do sloupců budou psát jména svých spolužáků, ale podle abecedy, žáci řeknou abecedu a zastaví se hned u prvního - Alena, ta se jde změřit, paní učitelka diktuje 132 centimetrů, řekne, že je to 1 metr a 32 centimetrů, upozorňuje na zkratku pro centimetry CM. Dále si stoupne na váhu a diktuje 22, paní učitelka se zeptá „čeho 22, litrů?“ Žáci odpoví „ne, ale kilogramů“, opět píše i do tabulky na tabuli a upozorňuje na zkratky, ptá se, jestli znají i jiné zkratky – žáci odpovídají ZŠ, MŠ, ČZ, ZP. Říká, že zkratky se využívají, aby si zkrátili slovo, když je moc dlouhé.*

Nakonec si zapíší, kolik má let. Paní učitelka chodí mezi žáky a kontroluje, jestli píšou správně. Dále mají písmenko B, kde mají dvě jména a rozhodují, které dříve, žáci odpoví a paní učitelka se ptá, jak na to přišli – má po písmenku B hned A, pochválí za správné vyřešení.

Žáci si zapisují opět údaje. Paní učitelka upozorňuje na každé jednotky, také na to, že píšou za čárkou gramy, kdyby ji tam nedali, bylo by to třeba 345 kg, což by byli obézní, hledají další synonyma ke slovu obézní, a vyhledávají na internetu, kolik vážil nejtěžší člověk. Poté pokračují s abecedou a dalším žákem, diktují si čísla a údaje do tabulek.

Paní učitelka má údaj, který potřebují zaokrouhlit, ptá se žáků, jestli ví, jak se to zaokrouhluje, jeden žák to ví a diktuje, jak na to, poté to paní učitelka shrne ostatním žákům, jak se zaokrouhluje na desítky, dá jeden příklad žákovi, který to už umí, ten to vypočítá, a paní učitelka popisuje, jak na to ten žák přišel. Vidí, že někteří žáci mají stále problém, a tak si dají ještě jeden příklad, vyvolá žáka, který to ví, aby to vysvětlil. Paní učitelka zapisuje příklad na tabuli a nad to napíše, nad kterými čísly se rozhodují, jestli zaokrouhlí číslo 54 na 50 nebo 60. Poté se vrátí k vážení a měření žáků. Paní učitelka se ptá žáků, jestli ví, jak zformulovat větu „kolik ti je let“ v angličtině – žáci odpoví a paní učitelka se anglickou větou ptá, kolik jim je a žáci anglicky odpoví. *Dále se ptá, jak se anglicky řekne vysoký a společně složí větu „jak jsi vysoký“.* *Opět se vrací k psaní údajů do tabulky. Paní učitelka se ptá „are you hungry?“ Žáci odpoví „yes“, mají přestávku.*

Po přestávce pokračují v měření a zapisování. Paní učitelka se anglicky ptá mezitím dětí, kdy se narodily. Po dokončení všech žáků paní učitelka kontroluje tabulky, chválí děti za jejich dobrou práci a výdrž.

Práce s tabulkou - paní učitelka se ptá, kdo je nejmenší v první třídě, na jaký sloupeček se budou ptát. Žáci odpoví a následuje doplňková otázka kolik měří, váží a kolik má let. Nakonec poprosí jednoho žáka, aby zhodnotil, co vše víme o Zorce.

*Dále je otázka, kdo je ve druhé třídě nejvyšší? Kdo je ve druhé třídě nejtěžší? A další otázky. Paní učitelka poděkuje dětem za jejich spolupráci a výdrž. Nakonec*

si shrnou, co se dneska všechno naučili. Paní učitelka začne u vah, shrnuje jednotky váhy, jaké máme druhy vah, nechává kolovat závaží, aby zkusili, jak je to těžké, ptá se, co vše můžeme vážit na kila, žáci odpovídají.

Paní učitelka dá pokyn, aby si žáci udělali dvojice, které mají předem určené od začátku školního roku, do dvojice dostanou leták z potravin a čistý papír, na který si mají vystříhnout věci/suroviny, které se prodávají na kila. Paní učitelka zadává úkol, říká, které věci budou potřebovat - lepidlo, nůžky, papír.

Žáci stojí v řadě, paní učitelka řekne „čelem vzad, v pravobok“, žáci stojí naproti tabuli, na kterou paní učitelka nakreslila, co mají dělat. Do dvojice dostanou leták a papír, ostatní pomůcky si vezmou z lavice a pracují samostatně na místě, které si vyberou. Paní učitelka chodí mezi žáky a kontroluje jejich práci. Po skončení práce žáci prezentují, co si vybrali, paní učitelka se jich ptá na slova nadřazená a podřazená, jaké mají ovoce, ať je vyjmenují. Nakonec je závěrečný kroužek, kde hodnotí den, žáci byli nadšení a hodnotí pozitivně.

*Zdroj: vlastní tvorba*