

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky



MILENA HOLČÁKOVÁ

V. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**HRA JAKO METODA PŘI OSVOJOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ
V ČESKÉM JAZYCE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

OLOMOUC

2012

Čestné prohlášení

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.“

V Jindřichově dne 30. března 2012

.....
Milena Holčáková

Poděkování

Děkuji PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za vstřícný přístup, odborné vedení a přínosné rady při tvorbě této diplomové práce. Rovněž děkuji své rodině a hlavně mamince za obětavost a velkou podporu při mém studiu.

OBSAH

Úvod.....	1
1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NA 1. STUPNI.....	2
1.1 Reformy českého primárního vzdělávání po roce 1989.....	3
1.2 Vzdělávací kurikulum.....	4
1.2.1 Modely kurikula.....	6
1.2.2 Základní rysy kurikulární politiky.....	9
1.2.3 Standard v kurikulárním dokumentu.....	10
1.3 Kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	11
1.3.1 Školní vzdělávací program.....	14
2 JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE	16
2.1 Český jazyk a literatura.....	17
2.2 Charakteristika předmětu	18
3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	20
3.1 Vysvětlení pojmů „klíčové kompetence“.....	20
3.2 Kompetence žáka v primární škole.....	21
3.3 Kompetence učitele v primární škole.....	23
3.4 Interakce učitel – žák v primární škole.....	26
4 VYUČOVACÍ METODY V KONTEXTU KURIKULÁRNÍ REFORMY	27
4.1 Aktivizující metody.....	28
4.1.1 Metody diskusní.....	29
4.1.2 Metody heuristické.....	29
4.1.3 Metody situační.....	30
4.1.4 Inscenační metody.....	30
4.1.5 Didaktické hry.....	31

5 HRA.....	32
5.1 Hra a její vývoj.....	33
5.1.1 Klasifikace her.....	34
5.1.2 Hra jako vyučovací metoda.....	35
5.2 Termín „didaktická hra“.....	37
5.2.1 Třídění didaktických her.....	38
5.2.2 Charakteristické znaky didaktické hry.....	40
5.2.3 Jednotlivé části didaktické hry.....	41
5.2.4 Didaktická hra jako motivační prvek.....	41
5.2.5 Didaktická hra a její význam.....	43
6 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	44
6.1 Cíle výzkumného šetření.....	44
6.2 Metody šetření.....	44
6.3 Charakteristika respondentů.....	44
6.4 Formulace a vyhodnocení problémových otázek.....	49
6.5 Analýza získaných dat.....	50
6.6 Shrnutí dotazníkového šetření.....	61
ZÁVĚR.....	62
POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY.....	63
SEZNAM PŘÍLOH.....	66
ANOTACE	

ÚVOD

„Hra je pro dítě prací, je jeho povoláním, jeho životem.“

P. Kergomard

Cílem diplomové práce s názvem „Hra jako metoda při osvojování klíčových kompetencí v českém jazyce na 1. stupni základní školy“ je zjistit, naplňování klíčových kompetencí vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání prostřednictvím vzdělávacího oboru Český jazyk.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou, kde jsme se snažili postihnout danou problematiku po stránce teoretické a popsat témata relevantní k danému tématu a v empirické části jsme zpracovávali výsledky dotazníkového šetření.

První kapitola popisuje reformy českého primárního vzdělávání od roku 1989 až po současnou školskou reformu.

Druhá kapitola pojednává o oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která zaujímá významné postavení ve výchovně vzdělávacím procesu.

Stěžejní kapitolou diplomové práce je kapitola třetí, která se věnuje klíčovým kompetencím vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Kompetencí žáka v primární škole, rovněž kompetencí učitele v primární škole a jejich interakcí.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na vyučovací metody v kontextu kurikulární reformy, především aktivizující metody a jejich klasifikace.

V páté kapitole se zaměřujeme na definování pojmu hra. Hra jako vyučovací metoda. Členění didaktické hry a její charakteristické znaky. A význam didaktické hry.

Šestá kapitola je součástí empirické části. Prostřednictvím dotazníkového šetření bylo zjišťováno, zda lze pomocí didaktických her naplňovat žákovy klíčové kompetence formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Empirické šetření zkoumané problematiky bylo zakončeno vyhodnocením dotazníku vyplněných učiteli prvního stupně základní školy.

Závěry a diskuse k dotazníkovému šetření jsou obsahem šesté kapitoly předkládané diplomové práce.

1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NA 1. STUPNI

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

Cílem základního vzdělávání je umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení. Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Vést žáky k otevřené komunikaci a rozvíjet u žáků schopnosti spolupracovat. Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací. Učí žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný. Rovněž vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturách a duchovním hodnotám. A v neposlední řadě pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (Jeřábek, Tupý, 2007).

1.1 Reformy českého primárního vzdělávání po roce 1989

Po roce 1989 dochází v oblasti školství k vlně politických a společenských změn. Tyto změny směřovaly k proměně českého vzdělávacího systému v moderní demokratický systém, který by zachoval domácí tradice a zároveň by byl v souladu se základními vývojovými trendy západoevropského školství.

Na základních školách byl předem stanoven obsah učení na podkladě pedagogického a didaktického rozpracování odborného základu jednotlivých vyučovacích předmětů podle příslušného vědního oboru a společenských požadavků doby. Obsah vyučování byl obecně považován za správný a úkolem učitelů bylo tento obsah předat žákům. Jádro obsahu tvořily věcné informace, poznatky. Došlo-li ve školách k změnám, šlo většinou o to, jakým způsobem daný obsah žákům předat. Jakou metodou učitelovy práce. Hlavním cílem bylo předávat poznatky co nejkvalitněji, zajímavou formou, efektivně. Což se dařilo někdy více, někdy méně.

V první polovině devadesátých let vzniká řada odborných materiálů. A ty se shodují v nutnosti zásadní změny, jež by měla obsáhnout všechny prvky vzdělávacího systému. Důležité je prolínání vnější a vnitřní reformy. Vnější by měla vytvářet podmínky, otevírat prostor a podporovat vnitřní reformu, tedy proměny probíhající uvnitř škol, v pojetí školního vzdělávání, funkcí a rolí školy, cílů a obsahu vzdělávání, v pojetí vyučovacího procesu. Principy humanizace, demokratizace a liberalizace jsou klíčové principy, na kterých má být budováno české školství (Spilková, 2005).

Mezi významné dokumenty, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) patří Standard základního vzdělávání. Vznikl v roce 1995 v návaznosti na dokument Kvalita a odpovědnost. Cíle jsou formulované v rovině poznatků, dovedností, kompetencí a hodnot, které by si žáci měli osvojit. Obsahové jádro základního vzdělávání je vyjádřeno prostřednictvím kmenového učiva. Kmenové učivo je chápáno jako závazná součást jednotlivých vzdělávacích programů na úrovni základního školství.

V letech 1996 a 1997 byly vytvořeny tři programy pro základní vzdělávání, a to vzdělávací programy Základní škola (1996), Obecná škola (1997) a Národní škola (1997), které umožnily výuku diferencovat (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Program Obecná škola znamenal výrazný pokrok v kurikulární oblasti. Základním východiskem pro volbu obsahu a strategií vyučování, pro výši požadavků jsou potřeby a věkové i individuální možnosti žáků. Časově druhým vzdělávacím programem byl program Základní škola. Svou koncepcí v mnohém připomínal dosavadní kurikulární dokumenty a stal se nejvíce rozšířeným programem v celostátním měřítku. Základem programu Národní školy byly principy:

cílem vzdělávání je výchova svobodného člověka; výchova a vzdělávání musí směřovat k praktickému životu; vzdělání musí poskytovat globální pohled na svět. Součástí vzdělávacího programu je Katalog forem a metod práce, který je zásobníkem nápadů, metodických a didaktickým materiálů pro učitele (Spilková, 2005).

V letech 2001 – 2004 vznikl klíčový dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Významným trendem v koncipování kurikula je také důraz na individualizaci cílů, a tedy i výsledků základního vzdělávání, která je v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání prezentována jako snaha usilovat o předpokládané výsledky na úrovni osobnostního maxima každého žáka v závislosti na jeho individuálních možnostech. Nový kurikulární dokument otevírá prostor pro proměny vyučování a učení (Spilková, 2005).

1.2 Vzdělávací kurikulum

Pojem kurikulum se již za dob Jana Amose Komenského užívalo, postupně však vymizel, a ve dvacátém století opět pronikl z angloamerického prostředí do pedagogické terminologie. Řada našich specialistů zabývajících se teorií obsahu vzdělávání a sledující vývoj ve světě si byli vědomi, že v Evropských zemích se již od šedesátých let dvacátého století intenzivně rozvíjí interdisciplinární oblast označovaná jako *curriculum research and development*, česky výzkum a vývoj kurikula. Po roce 1989 se konečně problematika kurikula včlenila do české pedagogické vědy a vzdělávací politiky.

Pedagogický slovník popisuje: „*Anglicky – curriculum. Rozlišují se tři základní významy pojmu. Vzdělávací program, projekt, plán. Průběh studia a jeho obsah. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. Pojem nebyl v české pedagogice před rokem 1989 používán. Jeho zavedení a příslušná teorie má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, metod, způsobů organizace a hodnocení školského vzdělávání. Je pojem vyššího řádu než učební osnovy, učební plán, obsah vzdělávání, učivo, které nepokrývají obecný význam pojmu kurikulum.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 136)

Pojem, který byl u nás ve spojení s výchovou a vzděláváním do konce osmdesátých let dvacátého století téměř neznámý. V současné době předmětem zvýšeného zájmu pedagogů. Kurikulum můžeme chápat jako pohyb, který doprovází vývoj dítěte. Plánovanou, záměrně vytýčenou a nasměrovanou cestu, při jejímž absolvování získává dítě zkušenosti, a to v závislosti na svých schopnostech i zájmu. Obsahuje v sobě procesy, prostředky i podmínky k dosažení cíle.

V moderní pedagogice chápeme kurikulum jakožto obsah vzdělávání. Jsou rozlišovány tři roviny, kde se kurikulum analyzuje (Průcha, 2005):

Zamýšlené kurikulum – obsah vzdělávání (témata učiva, jež jsou plánována), operační úroveň tohoto obsahu (činnosti, které mají žáci a učitelé v plánovaných tématech učiva provádět, jaké předpokládané dovednosti mají v důsledku toho získávat), rozvoj žákovských postojů, zájmů a motivací.

Realizované kurikulum – učivo skutečně předané žákům konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách.

Dosažené kurikulum – učivo, které si žáci skutečně osvojili, jsou to znalosti žáků v příslušných předmětech, zjišťované speciálními testy pro měření vzdělávacích výsledků.

Kurikulum je také chápáno jako vzdělávací program, plán nebo projekt výchovně vzdělávacího působení – vytýčení směru, délky a cíle trasy. Obsahová náplň výchovně vzdělávacího působení, vše, co bývá zahrnuto v osnovách a metodických příručkách – kudy trasa povede, kde se dá zrychlit, čeho si zvláště všimnout a co lze pominout. Také je chápáno jako dosažený výsledek, zkušenost, kterou si dítě v průběhu výchovně vzdělávacího působení podle určitého kurikula osvojí, všechno, co dítě ve škole získalo, včetně úsilí, které ke splnění úkolu vynaložilo, a co mu umožní pokračovat v další cestě (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Kurikulum hledá odpovědi na základní otázky pedagogické teorie a praxe. Lze je jednoduše formulovat v odpovědích na následující otázky:

Otázka	Východisko kurikula	Kategorie
Proč	cíle, potřeby, hodnoty, perspektivy	Cíle, funkce
Koho	zvláštnosti věkové, sociální, etnické, sexuální, typologické	Charakteristiky učícího se
Co	poznatky z oblasti vědecké, umělecké, praktické	Obsah
Kdy	časový rozsah, ročník, časová jednotka	Čas
Jak	strategie učení, metody výuky, komunikace, organizace učení, mimotřídní činnost	Metody, postupy
Podmínky	legislativa, řízení, vybavení, prostředí, klima, spolupráce, materiály	Organizace
Výsledky	hodnocení, prostředky, kontrola, využití	Kontrola, hodnocení

Tab. 1: Širší paradigma kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 15)

1.2.1 Modely kurikula

Termín model se v pedagogice používá často, avšak v obecném významu jako slovního obratu. Je chápán jako synonymum k výrazům: koncepce, teorie, schéma, typ, příklad, vzor, obraz. Má vyjádřit určitý myšlenkový konstrukt, který označuje soubor příbuzných jevům vztahů, vlastností, aniž však mnohdy existuje objektivně odpovídající reálný objekt, který je modelován. Model je spojovacím článkem mezi realitou, hypotézou a teorií (Maňák, Janík, Švec, 2008).

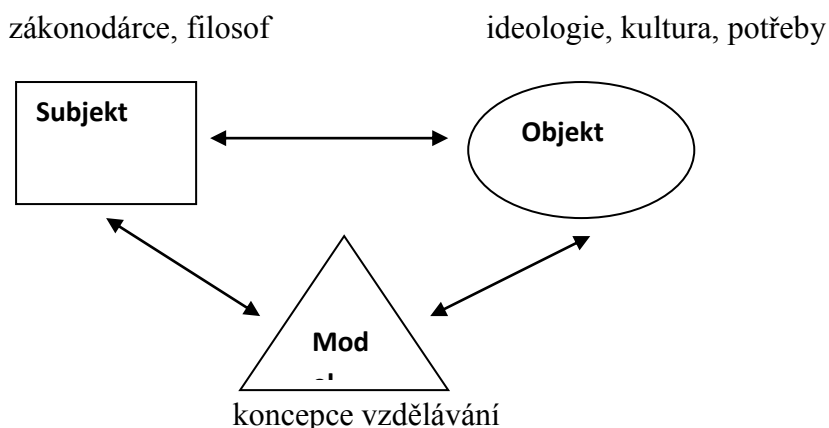
Teorie i praxe školy přinášejí nespočet modelů kurikula. Pro naše účely vyzdvihneme model kurikula podle Vališové a kolektivu (2011). Jedná se o dva typy. První je označen jako racionální a cíle zprostředkující. Vzdělávací aktivity jsou orientované na předem vymezené cíle, vyžaduje jejich přesnou strukturaci a jasné formulace. Druhý je nazýván participační, vstřícný. Předpokládá, že hlavním problémem je vytvoření podmínek pro interakci mezi žákem a obsahem.

Cíle jsou definovány v kategoriích hodnot a kompetencí (být tolerantní, spolupracovat), v klíčových dovednostech (komunikovat, učit se, řešit problémy). Také v praktických činnostech (pečovat o prostředí, vlastní zdraví). Je zde vidět obrat od užívané cílové triády vědomosti – dovednosti – návyky k hierarchii cílů hodnoty – dovednosti – vědomosti.

Jádro obsahu tvoří obsahové oblasti: jazyková a komunikační, společenskovední, přírodovědná, technická, tvořivé a konstruktivní činnosti, tělesná a výrazová, morální výchova. Významným momentem kurikula jsou průřezová témata: osobnostně sociální výchova, mediální výchova, multikulturní výchova. Vyučovací předměty jsou specifické kurikulární formy.

Zajímavé rozdělení se jeví i podle Maňáka, Janíka, Švece (2008):

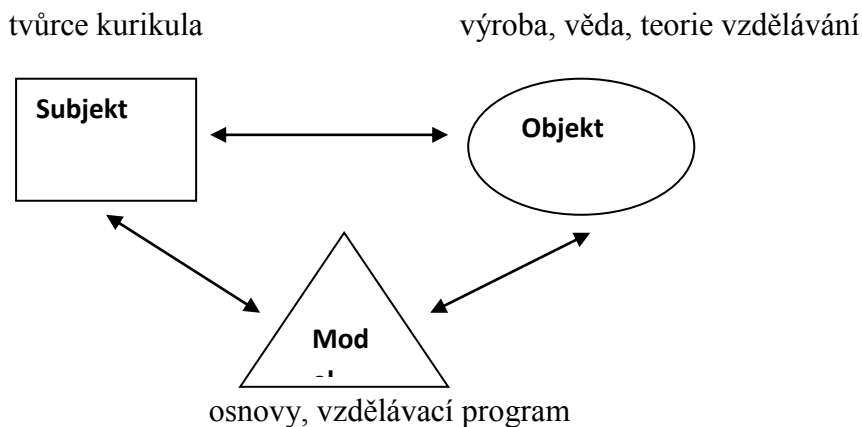
Fundamentální model kurikula



Obr. 1: Fundamentální model kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 18)

Subjektem ve fundamentálním modelu je tvůrce (S), který ideově vymezuje obsah vzdělání (O), a to na základě společenské situace, kultury, vládnoucí ideologie, cílů edukačního procesu a formuluje požadavky na ideál osobnosti (M). Virtuální představa, snaží se nastíněnou koncepci uskutečnit.

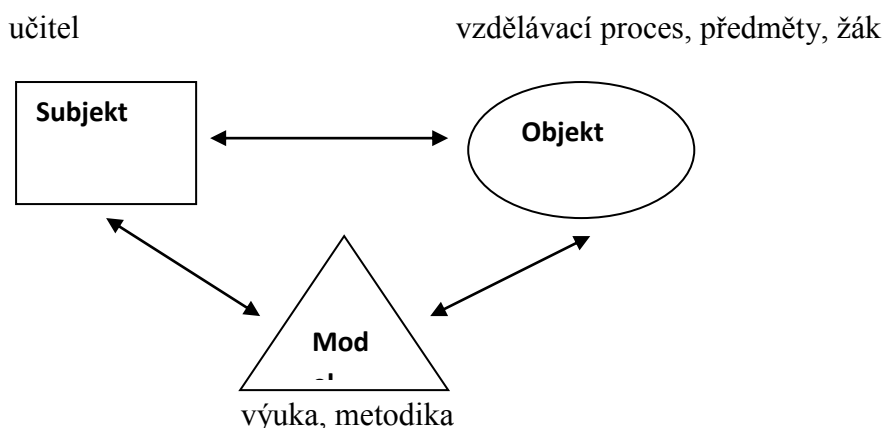
Konstitutivní model kurikula



Obr. 2: Konstitutivní model kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 19)

Model vyrůstá z fundamentálního a stanoví konkrétní požadavky na vzdělání v dané společnosti. Subjektem je státní orgán, odborná komise, manažer, politik – organizátor, který zvažuje společenské cíle, podmínky, zájmy, potřeby a prosazuje odpovídající kurikulum v rámci vzdělávacího systému.

Realizovaný model kurikula



Obr. 3: Realizovaný model kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 20)

Subjektem je učitel, který se na předchozích modelech nepodílel, avšak z modelu fundamentálního vychází, model konstitutivní respektuje. Objektem modelu je edukační situace, vyučovací předmět, učivo a hlavně žák, osvojující obsah vzdělání. Rámcové vzdělávací programy poskytují učiteli větší volnost, učivo do určité míry může upravovat, obměňovat, redukovat či doplňovat.

Rámcový vzdělávací program v průřezových tématech vyžaduje inovativní přístup k učivu, leč učitel mnohdy pokračuje v tradičním postupu. Překonat stereotyp vykonavatele direktivních předpisů, vyžaduje znalost kurikula, závaznost obecných určujících determinant, aby byli schopni se aktivně podílet na neustálém tvořivém zdokonalování. Uvedené modely mají tomuto pochopení aktivní spoluúčasti napomáhat.

1.2.2 Základní rysy kurikulární politiky

Systém národního kurikula vymezuje obsah vzdělávání, známé z učebních plánů a učebních osnov. Stanovuje standardy vzdělávání z cílových standardů, z evaluačních standardů. Zajišťuje zřízení a fungování institucí a nástrojů, jimiž se realizují předešlé složky, kontroluje a hodnotí. Vytváří vztahy mezi systémem národního kurikula a veřejností, především rodičovskou (Průcha, 2005).

Současná kurikulární politika se nazývá participační a obsahuje tyto základní rysy (Vališová, Kasíková, 2011):

Víceúrovňovost kurikula – tvořeno na třech základních úrovních, kterými jsou stát, škola, třída.

Vzrůst monitorující úlohy státu - stát činí rozhodnutí o národním rámci kurikula a vytváří pojistky, zajišťující jeho plnění. *Národní kurikulum* má tyto podoby – od rámcového vzdělávacího plánu až po detailní programy výuky.

Systém hodnocení a zkoušek jako výstupních standardů – systém je nezávislý na škole a slouží jako nástroj pro zachování dostatečného prostoru pro kurikulární diverzitu a zajištění prostupnosti škol.

Těžištěm tvorby kurikula se stává škola – dochází k individualizaci kurikula, realizace a odpovědnost za kvalitu je plně v kompetenci škol, to vyžaduje systém podpůrných struktur, a to profesionálních institucí, skupina expertů projektující modelová kurikula a pečují o vzdělávání ředitelů škol a učitelů v této oblasti. A také kurikulární management přímo ve školách s důrazem na týmovou práci učitelů.

Obsah kurikula se vyvíjí, mění a přizpůsobuje stavu společnosti, úrovni kultury a potřebám života. Mezi učiteli nebývá příliš populární pročitat dlouhé úvody osvětlující smysl reformy. Pokud se má současná reforma zdařit, učitelé by měli:

- ujasnit si dle nově vymezených cílů vzdělávání, co považují za nejdůležitější ve své výuce
- vyučovat tak, že vedle vědomostí bude výuka rozvíjet i složitější dovednosti a celoživotní postoje žáka

Žáci by měli ve škole používat získané vědomosti k přemýšlení, k rozhodování, k jednání s druhými, k práci pro radost, neboť svět, do kterého dospějí, bude od každého mladého občana vyžadovat velkou schopnost řešit neočekávané situace, stýkat se s lidmi, na které nejsme zvyklí, užívat zařízení, které se teprve vyvíjejí, či budou teprve objevena.

1.2.3 Standard v kurikulárním dokumentu

Standard je další kategorií pedagogického projektování, pojem, který se úzce váže ke kurikulárním otázkám.

Vytvoření vzdělávacích standardů se stalo klíčovým požadavkem české vzdělávací politiky v letech 1992 – 1993. Objevovaly se formulace požadující „statní standardy“ pro hodnocení vzdělávacích výsledků, kontrolu standardní úrovně vzdělávání, stanovení standardů pro jednotlivé typy škol. Dnes má české základní školství k dispozici komponenty vytvářející národní kurikulum, Jsou to cílové standardy a kmenové učivo. Tyto složky jsou formulovány v ústředních, celonárodních dokumentech Cílové standardy a kmenové učivo pro základní vzdělávání (1994), Standard základního vzdělávání (1995), jednak ve vzdělávacích programech tří koncepcí základní školy (Průcha, 2005).

Cílový standard je soubor zamyšlených, společensky žádoucích vzdělávacích cílů přiměřených věkovému stupni a zralosti žáků a požadavkům na vzdělanostní a osobnostní profil absolventa vzdělávání. Je to soubor obecných specifických cílů ve smyslu uzlových bodů vzdělávací dráhy, cílových představ o žádoucím výsledku výchovy a vzdělávání na jednotlivých typech škol, ročnících, předmětech, požadovaného výstupu (Vališová, Kasíková, 2011).

Kmenové - základní učivo se chápe nástroj, kterým se usiluje o dosažení obecného cílového standardu a specifických vzdělávacích cílů jednotlivých předmětů. Je závaznou součástí vzdělávacích programů. Zajišťuje také prostupnost a návaznost vzdělávání žáků v základním a středním školství.

Cílové standardy a kmenové učivo jsou solidním základem pro rámec národního kurikula základního školství. Avšak systém doplňuje další složka a to evaluační – hodnotící standardy, měří, jak cílových standardů dosahováno.

Cílové standardy a kmenové učivo má v současné době podobu kompetencí, což je soubor znalostí, dovedností, návyků a postojů. Tyto kompetence jsou použitelné v různých učebních i praktických činnostech a situacích. Souhrnně se tyto kompetence nazývají klíčové kompetence a jsou vyjádřeny v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV).

Vzdělávací cíle	Kompetence	Konkrétní úlohy
Požadované schopnosti, dovednosti, postoje, motivy, zájmy – principy, pojmy, fakta	Modely kompetencí týkající se oboru, jeho rozsahu a úrovně – pozorování, srovnávání	Postupy vedoucí k dosažení požadovaných kompetencí – reprodukce poznatků, použití v nových souvislostech

Tab. 2: Strukturní prvky vzdělávacích standardů (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 37)

1.3 Kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

„Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního učení. Formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.“ (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 10)

Postupná proměna kurikulárních dokumentů vyústila ve vznik Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který splňuje parametry moderně pojatého „národního kurikula“. Nový kurikulární dokument představuje klíčovou podmínku k proměně české primární školy v širším měřítku, k proměně didaktické koncepce vyučování, zejména z hlediska metod a strategií výuky (Spilková, 2005).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je strukturován takto (Jeřábek, Tupý, 2007):

ČÁST A

Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů.

ČÁST B

Charakteristiku základního vzdělávání.

ČÁST C

Pojetí a cíle základního vzdělávání, Klíčové kompetence, Vzdělávací oblasti, Průřezová témata, Rámcový učební plán.

ČÁST D

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Vzdelávání žáků mimořádně nadaných. Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Zásady pro zpracování Školního vzdělávacího programu.

Klíčový dokument, který konkretizuje požadavky v oblasti základního vzdělávání v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů, kterých má žák dosáhnout. Mezi hlavní tendence programu patří vybavit žáka souborem *klíčových kompetencí*, zohlednění potřeb a možností žáků ve vzdělávání, uplatňování variabilnější organizace a individualizace výuky, vytváření příznivého sociálního, emocionálního i pracovního klimatu založeného na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách. Předkládá *Pojetí základního vzdělávání* na prvním a druhém stupni základní školy. Stanoví *Cíle základního vzdělávání*, *Klíčové kompetence*. Obsah vzdělání je koncipován do vzdělávacích oblastí, což má podporovat obsahovou integraci, propojování poznatků, lepší chápání mezipředmětových vztahů a souvislostí. Důraz na syntézu se projevuje zařazením průřezových témat.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání rozdělen do devíti *vzdělávacích oblastí*. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním *vzdělávacím oborem* nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

Jazyk a jazyková komunikace - Český jazyk a literatura, Cizí jazyk

Matematika a její aplikace – Matematika a její aplikace

Informační a komunikační technologie – Informační a komunikační technologie

Člověk a jeho svět – Člověk a jeho svět

Člověk a společnost – Dějepis, Výchova k občanství

Člověk a příroda – Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis

Umění a kultura – Hudební výchova, Výtvarná výchova

Člověk a zdraví – Výchova ke zdraví, Tělesná výchova

Člověk a svět práce – Člověk a svět práce

(Jeřábek, Tupý, 2007, s. 18)

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů se ve školních vzdělávacích programech dále člení do vyučovacích předmětů. Tak, aby osvojené učivo zajišťovalo rozvoj klíčových kompetencí. Na učivo navazují *průřezová témata*, doplňující kurikulum o aktuální problematiku společnostního života současného světa. Jejich výběr a zařazení do práce školy musí být v průběhu vzdělávání na základní škole všechna tato témata do výuky zařazena (Maňák, Janík, Švec, 2008) :

Výchova demokratického občana

Osobnostní a sociální výchova

Environmentální výchova

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Interkulturní výchova

Průřezová témata jsou ve vzdělávání novým prvkem, umožňují žákům pochopit svět, ve kterém žijí a žít budou. Učitelům otevírá možnost, aby společně se svými žáky sdíleli cestu poznání, umožňovali rozšiřovat poznání o nové úhly pohledu. Poskytují příležitost pro individuální rozvoj a uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou komunikaci a spolupráci (Šikulová, 2008).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jeho principy (Jeřábek, Tupý, 2007): Navazuje na rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání a je východiskem pro koncepci rámcově vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků. Specifikuje klíčové kompetence, již by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. Zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je závazný pro střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání přináší zásadní změnu do kurikula základní školy svým zřetelem k individuálním vlastnostem žáků. Posiluje decentralizaci školství a zvyšuje autonomii škol tím, že část rozhodovacích pravomocí a odpovědnost za kvalitu vzdělávání přenáší z úrovně státu na úroveň školy. V zásadních otázkách klade jasné požadavky, na druhé straně umožňuje jejich dotváření podle konkrétní situace. Je to otevřený dokument, který se bude neustále doplňovat podle měnících se potřeb společnosti, potřeb a zájmů žáků, zkušeností učitelů se ŠVP, v určitých časových etapách.

1.3.1 Školní vzdělávací program

Reforma českého vzdělávacího systému otvírá školám příležitost vytvořit si vlastní školní vzdělávací program, který odpovídá jejím možnostem a potřebám. Je to školský dokument, který je v souladu se školským zákonem, vychází z rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a kterým každá škola realizuje základní vzdělávání.

Školní kurikulum dle Pedagogického slovníku značí (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 300): „*Školní vzdělávací program konkrétní školy zpracovaný na základě rámcového vzdělávacího programu. Zahrnuje zpravidla priority a specifčnosti školy, kutikulární nabídku – povinné, volitelné a nepovinné předměty, mimotřídní aktivity, způsoby organizace školského života a způsoby realizace vztahu školy s rodiči žáků.*“

Tvorba školního vzdělávacího programu v sobě zahrnuje roviny:

Rovinu legislativní - povinnost vytvořit školní vzdělávací program státem stanovených pravidel.

Pedagogickou rovinu – spolupráce učitelů, sestavování výchovných a vzdělávacích strategií školy, profesní zdokonalování učitelů a zvýšení odpovědnosti za vlastní práci.

Rovinu evaluační – systém hodnocení žáků i pro autoevaluaci školy.

Rovina společenská - školní vzdělávací program jako prostředek propagace školy, reakce na potřeby regionu, trhu práce (Vališová, Kasíková, 2011).

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání a jeho zásady pro jeho zpracování (Jeřábek, Tupý, 2007):

Školní vzdělávací program je zpracován v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání pro celé období základního vzdělávání nebo pro jeho část. Vymezuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky. Umožňuje realizaci diferencovaného a individualizovaného vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, i pro žáky mimořádně nadané. Probíhá realizace vzdělávacího obsahu s ohledem na věkové zvláštnosti žáků, utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Dochází k naplňování cílů základního vzdělávání stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy. Umožňuje učitelům rozvíjet tvořivý styl práce. Je vytvářen jako stálý materiál, případné změny v učebním plánu a v učebních osnovách nesmí negativně zasáhnout do vzdělávání žáků již v započatém cyklu. Dodržuje stanovenou strukturu.

Struktura školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání má předepsané náležitosti, podle kterých si pak škola vytváří své vlastní školní vzdělávací programy. Osnovu nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Obecné náležitosti školního vzdělávacího programu jsou:

Identifikační údaje - název školního vzdělávacího programu, předkladatel. Zřizovatel, platnost dokumentu.

Charakteristika školy - úplnost a velikost školy, vybavení školy, charakteristika pedagogického sboru, dlouhodobé projekty, mezinárodní spolupráce, spolupráce s rodiči a jinými subjekty (školskou radou, školskými poradenskými zařízeními).

Charakteristika školního vzdělávacího programu – zaměření školy, výchovné a vzdělávací strategie, zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných, začlenění průřezových témat (výčet všech průřezových témat a jejich tematických okruhů).

Učební plán – tabulace učebního plánu, poznámky k učebnímu plánu

Učební osnovy – název vyučovacího předmětu, charakteristika vyučovacího předmětu, vzdělávací obsah vyučovacího předmětu.

Hodnocení žáků a autoevaluace školy – pravidla pro hodnocení žáků, autoevaluace školy (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Cílem předkládané práce jsou klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání prostřednictvím vzdělávacího oboru Český jazyk. Vzdělávací obor Český jazyk se promítá ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

2 JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Jazyk je nejčastěji definován jako nejdokonalejší a nejužívanější prostředek lidského dorozumívání. Pojmenování jazyk, které v našem významu vzniklo metonymickým přenesením slova jazyk s významem „orgán lidského těla podílející se podstatnou měrou na tvorbě artikulované řeči“, užíváme v různých významech a významových odstínech: jazyk mateřský, jazyk odborný, jazyk umělecký, jazyk poválečné literatury, jazyk hovorový, jazyk přirozený a umělý.

Jazykověda, jíž je jazyk předmětem vědeckého zkoumání, vymezila tři základní významy pojmu jazyk:

- jazyk ve smyslu *langue*, systém znaků použitelných pro jazykovou komunikaci
- jazyk ve smyslu *parole*, praktické jazykové komunikáty, jimiž vyjadřujeme své postoje k okolí
- jazyk ve smyslu *langage*, lidská schopnost zvládnutí systému znaků v praktických promluvách – spojení *langue* + *parole*
(Hubáček, Jandová, Svobodová, 2002)

Komunikace je sdělování informací, myšlenek, pocitů. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest, včetně znakové řeči (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

V životě i ve škole se dítě potřebuje účinně dorozumívat slovem i písmem. Proto je hlavním cílem školy naučit děti číst a psát, osvojit si základy pravopisu a gramatiky a používat jazyk v praxi. To, čím mají v češtině děti projít je rozepsáno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tak, že vede žáka k pochopení jazyka jako historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa. Rozvíjí kladný vztah k mateřskému jazyku. Vede k vnímání a osvojování jazyka jako mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací a ke sdílení čtenářských zážitků, rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře. Také k získávání různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého

poznávání. Odráží se ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, popřípadě Další cizí jazyk. Tyto obory jsou nutné pro kvalitní jazykové vzdělání a také pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání (Jeřábek, Tupý, 2007).

K tématu předkládané práce se nejvíce vztahuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura, kterému se budeme věnovat v následující podkapitole. Cizí jazyk není předmětem našeho zkoumání.

2.1 Český jazyk a literatura

Český jazyk patří k pilířům primárního vzdělávání. Výuka českého jazyka jako jazyka mateřského a výchova ke čtenářství zdědily na počátku devadesátých let dvacátého století dominantní pozici ve školní výuce. Přes veškeré civilizační změny posledního půlstoletí zůstává i na začátku nového století dovednost čtení a psaní základním kamenem vzdělání a prostředkem vzdělávání i kulturního rozvoje (Spilková, 2005).

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je pro první stupeň základní školy rozdělen na první období zahrnující první tři ročníky základní školy a na druhé období - 4. a 5. ročník základní školy.

Tradiční složky předmětu reprezentuje (Jeřábek, Tupý, 2007):

Komunikační a slohová výchova učí žáky vnímat a chápat různá jazyková sdělení. Číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného či slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím. Analyzovat text a kriticky posoudit jeho obsah.

Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení. Dochází zde k uplatnění a prohloubení dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišovat, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Žáci získají potřebné vědomosti a dovednosti k osvojení spisovné podoby českého jazyka.

Literární výchova rozvíjí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Prostřednictvím četby žáci poznávají základní literární druhy. Žáci se učí formulovat vlastní názory o přečteném díle a postihovat umělecké záměry autora.

2.2 Charakteristika předmětu

Český jazyk a literatura má stěžejní místo ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělání. Pojetí vyučovacích předmětů, cíle, rozsah učiva vymezují učební osnovy. Učební osnovy se odvíjejí od učebního plánu, což je školní dokument, který uspořádává učivo do určitých celků, stanoví vyučovací předměty a určuje jejich sled a časovou dotaci.

Učební osnovy doporučují základní metody a formy výuky. Obsahová dimenze kurikula se stává přímou komponentou vzdělávacího procesu, orientuje se na jednotlivá témata, poznatky, data, dovednosti, které si má žák osvojit.

Učební osnovy obsahují: název vyučovacích předmětů; charakteristiku vyučovacích předmětů; vzdělávací obsah vyučovacích předmětů.

Název vyučovacích předmětů by měl být pro žáky, rodiče i učitele srozumitelný, stručný, měl by předjímat vzdělávací obsah.

Charakteristika vyučovacích předmětů by měla korespondovat s charakteristikou vzdělávací oblasti rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, na jejímž základě je předmět vytvářen. A také s úvodní charakteristikou školního vzdělávacího programu. Podstatnou částí charakteristiky je obsahové, časové a organizační vymezení předmětu. Dále jsou uváděny výchovné a vzdělávací strategie, kterými učitelé budou utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků. Součástí jsou informace o tom, z jakého vzdělávacího oboru předmět vznikl, jaké části jiných oblastí /oborů, jejich částí a tematických okruhů průřezových témat integruje (Šikulová, 2008).

Vzdělávací obsah vyučovacích předmětů. To jsou očekávané výstupy z Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělání. Tyto výstupy popisují konečný stav vědomostí a dovedností žáka. Součástí vzdělávacího obsahu předmětu jsou průřezová témata – tematické okruhy spolu s konkretizací námětů a činností.

V předmětu český jazyk učitel rozvíjí klíčové kompetence strategiemi, které s individuálně volenou mírou podpory a dopomocí žákovi umožní:

Rozvíjet řečové schopnosti, myšlení, emocionální a estetické vnímání. Rozvíjet řečové schopnosti. Osvojovat si a rozvíjet správné techniky čtení a psaní, prohlubovat a zdokonalovat čtenářské dovednosti, číst s porozuměním, orientovat se v textech různého zaměření. Utvářet vztah k četbě. Osvojovat si základy pravopisu - *Kompetence k učení*.

Řešit problémy, dokončovat úkoly, učit se vyslovovat jednoduché závěry, vyhledávat informace vhodné k řešení problému. Rozvíjet tvořivost a vlastní nápady. Pracovat s chybou jako s příležitostí hledat správné řešení, poznat význam kontroly. Vyhledávat informace vhodné k řešení problému. Překonat nezdar a překážky - *Kompetence k řešení problému*.

Dorozumívat se v běžných komunikačních situacích, sdělovat své názory. Upevňovat srozumitelné vyjadřování ústní i písemnou formou spisovného jazyka. Získávat sebedůvěru při vystupování na veřejnosti. Kultivovat svůj projev - *Kompetence komunikativní*.

Rozvíjet pozitivní vztah k mateřskému jazyku. Při řešení zadaných úkolů spolupracovat a vzájemně si pomáhat - *Kompetence sociální a personální*.

Zapojovat se do kulturního dění školy. Dodržovat základní pravidla slušného chování. Zažít úspěch. Chápat a poznávat rozdíly mezi lidmi. Upevňovat tolerantní jednání a chování. Nacvičovat chování v situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti druhých - *Kompetence občanská*.

Snažit se o dokončení práce v dohodnutém čase a kvalitě. Utvářet si pracovní návyky. Zvládat jednoduché samostatné i týmové činnosti. Dodržovat vymezená pravidla. Bezpečně používat pomůcky a vybavení školy - *Kompetence pracovní*.

3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Klíčové kompetence se staly fenoménem dnešní doby a důvodem, proč je začleňovat do oblasti vzdělávání byla snaha zvýšit kvalitu vzdělávání a jeho efektivitu. Hovořit se o nich začalo již v sedmdesátých letech dvacátého století v německé pedagogice. Představují obecné dovednosti, které jsou důležité v řadě studijní, pracovních i osobních životních situacích.

3.1 Vysvětlení pojmů „klíčové kompetence“

„Kompetence - schopnost, způsobilost, kvalifikace. Vybavenost osobnosti pro kvalifikované jednání v dané oblasti cílového zaměření, připravenost osobnosti pro zodpovědné plnění úkolů, problémů, vyplývajících z požadavků společnosti, a to s ohledem na podmínky, v nichž se osobnost nachází - věkové, pracovní, funkční.“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 28)

Klíčové kompetence se vymezují jako *„souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (Jeřábek, Tupý, 2007).

Ve vztahu k žákovi vnímáme klíčové kompetence jako komplexní „výbavu“, kterou žák v průběhu základního vzdělávání získá. Umožní mu efektivněji jednat a využívat všeho, čemu se naučil. Klíčové kompetence nemohou nahradit odborné znalosti, avšak mohou vést k jejich lepšímu využívání (Šikulová, 2008). Klíčové kompetence představují ideální stav, o který by měli učitelé společně se žáky usilovat. Avšak schopnosti žáků a jejich osobní dispozice jsou různé, měli by mít učitelé zároveň na paměti, že ne všichni žáci jich mohou dosáhnout v plné míře. Míru osvojení klíčových kompetencí ovlivňuje typ osobnosti žáka. Zda je žák introvert, extrovert apod.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý. Svůj počátek má již v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání, dotváří se v dalším průběhu života. Klíčové kompetence, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu. K utváření a rozvíjení klíčových kompetencí musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají (Jeřábek, Tupý, 2007).

Rozbalování klíčových kompetencí je postup, umožňující učiteli si uvědomit, jaké činnosti nebo aktivity pro žáka zvolit, aby tu kterou kompetenci u něj utvářel, rozvíjel, posiloval. Každá klíčová kompetence se rozvíjí tak, že dílčí vědomosti a dovednosti žáka získané při různých příležitostech se propojují a nabalují na sebe. Kompetence je třeba zkonkrétnit tak, aby bylo jasné, jaké činnosti má žák zvládnout.

Při plánování výuky se učitel zamýšlí nad tím, které kompetence budou u žáka prostřednictvím obsahu vyučování rozvíjeny (Šikulová, 2008). K tomu si potřebuje kompetenci rozložit na řadu dílčích dovedností, znalostí, postojů, z nichž se kompetence skládá. Učitel umí pojmenovat, co všechno dovede žák, který rozvíjí určitou kompetenci. Plánuje výuku pomocí činností pro žáky, v tom je rozdíl proti tradičnímu pojetí výuky – zvládnout učivo, seznámit žáka s tématem. Na vlastní aktivní činnost žáků zbývalo málo času. Ano, činnostní a dovednostní přístup ke vzdělání je časově náročný, rozloží-li si učitel kompetenci až do roviny žakových činností, usnadní mu to naplánovat hodinu tak, že obsah bude korespondovat s formulovanými dílčími cíli, zároveň mu to umožní hodnotit žakovu práci a úroveň dosažených dílčích cílů.

Pracuje-li pedagog s klíčovými kompetencemi, musí se neustále zamýšlet nad tím, prostřednictvím jakých aktivit, metod a forem práce si žáci postupně osvojí klíčové kompetence? Tyto postupy jsou ve školním vzdělávacím programu označovány jako výchovné a vzdělávací strategie. Jsou cíleně formulovány a směřovány k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků a procházejí napříč celým výchovným a vzdělávacím procesem ve škole.

3.2 Kompetence žáka v primární škole

Rámcový vzdělávací program stanovuje pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělávání stejné klíčové kompetence. Kompetence na sebe promyšleně navazují, úroveň postupně graduje s tím, jak vyspělí jsou žáci na jednotlivých stupních vzdělání.

„V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.“ (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 14)

Kompetence k učení

Učitel učí žáky vyhledávat a pracovat s informacemi z různých zdrojů. Používat odbornou terminologii, symboly a znaky. Vede žáky k samostatnému myšlení, vyjadřování, rozvíjí u nich řečové schopnosti, emocionální a estetické vnímání. Ve výuce zapojit všechny smysly žáků. Používat názorné pomůcky, modely, obrázky. Učí žáky osvojit si základní pracovní dovednosti a návyky z různých pracovních oblastí a naučit je pracovat podle návodu.

Kompetence k řešení problémů

Učitel podporuje žáky v samostatném řešení problémů s využitím získaných vědomostí a dovedností. Vede žáky k překonávání nezdarů a překážek, vzájemně si radit a pomáhat. Rozvíjí u žáků jejich tvořivost a vlastní nápady. Učí žáky obhájit svá řešení a zhodnotit své postupy, poznat význam kontroly. A rozpoznávat situace ohrožující tělesné a duševní zdraví vlastní i druhých. Osvojit si poznatky, jak jim předcházet a varovat druhé.

Kompetence komunikativní

Učitel vede žáky ke komunikaci s dospělými, učiteli, spolužáky, respektovat jejich názor, i když je odlišný. Vnímat i mimojazykovou komunikaci a využívat ji. Učí žáky ke kultivovanému a smysluplnému ústnímu i písemnému projevu. Formulovat a klást otázky k danému tématu. O tématu diskutovat a umět obhájit svůj názor, zároveň reagovat na myšlenky a názory, podněty druhých. Učí vystupování na veřejnosti, čímž si zvyšovat sebedůvěru a sebevědomí. Případné konflikty a nedorozumění poklidně řešit. Rovněž rozšiřovat slovní zásobu žáků.

Kompetence sociální a personální

Učitel učí žáky podílet se na vytváření pravidel při práci, při práci ve dvojicích a ve skupinách. Dohodnutá pravidla dodržovat, chovat se v duchu fair-play. Řešením přiměřených úkolů dosahovat u žáků pocitu sebeuspokojení, sebeúcty a zažívat pocity úspěchu. Učí žáky pochopit a přijmout za své zásady na kulturních akcích. U žáků usiluje o rozvoj tolerance, spolupráce a vzájemné pomoci, ve skupině zažívat různé role. Vede k pochopení sportu jako prostředku k navazování sociálních kontaktů. K pravidelnému pohybovému režimu.

Kompetence občanské

Učitel vede žáky k respektování přesvědčení druhých lidí prostřednictvím stanovených pravidel chování třídních kolektivů a za své chování nést odpovědnost. Usiluje o aktivní zapojení do kulturního dění školy. Vede žáky k respektování požadavků na kvalitní životní prostředí a drobnými činnostmi se podílet na jeho ochraně. K dodržování pravidel bezpečnosti, předcházet různým nebezpečím a chránit si své zdraví. Nacvičovat chování za mimořádných událostí. Učí žáky budovat ohleduplný vztah k přírodě, městu, obci, druhému, sobě samému. Vede žáky k pochopení společenských norem.

Kompetence pracovní

Učitel vede žáky k dodržování pravidel, k plánování úkolů, postupů. Učí je vzájemné komunikaci, spolupráci. Motivuje k aktivnímu zapojení do pracovních aktivit, k bezpečnému užití materiálů, nástrojů a vybavení. Vede k dodržování zásad hygieny a bezpečnosti při práci ve škole i v běžném životě. Snaží se o vytvoření kladného vztahu žáků k manuálním činnostem. Různými formami seznamuje žáky s profesemi.

Klíčové kompetence žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jistě univerzální způsobilosti. Takové kompetence slouží žákovi v každém předmětu i v dalším životě. Neboť osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý. Klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do pracovního procesu, vstup do života.

3.3 Kompetence učitele v primární škole

Profese učitele je jednou z nejstarších v kulturních dějinách lidstva. Již v antickém světě byla jasně vyčleněna mezi jinými profesemi. Učitel je osoba, která napomáhá procesu vzdělávání, jeden ze základních činitelů výchově – vzdělávacího procesu. Náplní této profese je duchovní činnost. Smyslem učitelství je předávání kulturního dědictví z generace na generaci a uvádění nových generací do světa dospělých. Většina pedagogů bere své povolání jako poslání. Předpokladem účinnosti práce učitele je vědět, co jeho žákům v učení pomáhá a mít dovednost to v praxi uskutečňovat.

Pedagogické dovednosti jsou logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Rozlišujeme tři důležité prvky těchto dovedností (Kyriacou, 1996). Vědomosti zahrnující učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech. Uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů – výsledků. Činnost, chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

Dále autor pokládá za důležité a základní tyto pedagogické dovednosti. Plánování a příprava; výběr výukových cílů dané učební jednotky, volba cílových dovedností, které mají žáci na konci hodiny zvládnout. Realizace vyučovací jednotky; úspěšné zapojení žáků do učební činnosti. Řízení vyučovací jednotky; řízení a organizace učebních činností během učební jednotky. Kázeň; dovednosti potřebné k udržení pořádku, řešení nežádoucího chování žáků. Hodnocení prospěchu žáků; hodnocení výsledků žáků. Reflexe vlastní práce a evaluace; sebehodnocení, dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce, s cílem jí v budoucnu zlepšit.

V současné době jsou v popředí zájmu kompetence a znalosti učitele (Maňák, Janík, Švec, 2008). Výchozím pojmem jsou kompetence. Obecně termín označuje předpoklad, způsobilost, dispozice k jakémukoliv jednání. Ve strukturálním pohledu kompetence chápána jako široké spektrum dovedností vyššího řádu a chování. Jsou projevem schopnosti zvládat nepředvídatelné situace, zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje. Proč je pojem kompetence v módě? Ukazuje se, že faktografické znalosti a rutinní dovednosti člověku nepostačují k tomu, aby byl schopen adekvátně jednat v problémových situacích, do této situace se dostávají i učitelé.

Pedagogický slovník charakterizuje kompetence učitele jako: „*Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální; psychosociální a komunikační; manažérské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129)

Mezi složky profesní kompetence učitele náleží kompetence odborně – předmětové, vědecké základy daných předmětů. Kompetence psychodidaktické, motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení. Kompetence komunikativní, vztah k dětem, k rodičům, kolegům, nadřízeným. Kompetence organizační a řídicí, plánovat a projektovat svou činnost, udržovat řád a systém. Kompetence diagnostická a intervenční, myšlení žáka, jak jedná a proč, příčiny, problémy, jak mu pomoci. Kompetence poradenská a konzultativní, vztah k rodičům. Kompetence reflexe vlastní činnosti, já a moje činnost (Spilková, 1996).

Projektové změny v pojetí školy, výchovy, vyučování vyžadují nové modely učitelské přípravy. V této souvislosti bylo vytvořeno velké množství návrhů na radikální změny v profesní přípravě učitelů. Co je třeba udělat? Stručně shrnuto, učitelská způsobilost má být založena na dosažené odborné připravenosti, absolvování nástupní praxe. Na osobnostních předpokladech pro výkon učitelské profese.

Profil vzdělání učitele:

- odborně-předmětový
- pedagogicko-psychologický - základ pro učitelské působení
- všeobecný – obecné znalosti učitele
- praktický – nácvik dovedností ve vybraných zařízeních

(Průcha, 2005)

Učitel by měl být profesionál, vysoce citlivý a také velice odpovědný. Musí o své práci přemýšlet a hledat nové metody, formy práce. Pedagog hledá nové cesty a svoji práci vyhodnocuje. Mnozí učitelé zjišťují, že jim předchází studium neposkytlo takové vědomosti a dovednosti, které patří k běžným činnostem učitelů. Typické administrativní práce – vyplňování třídních výkazů, korespondence se školskými úřady. Proto musí neustále studovat dostupnou literaturu, příručky. Umět komunikovat s rodiči, učiteli a žáky, hodnotit učební výkon žáka. Tyto kompetence jsou předpokladem kvalitního vykonávání pedagogické profese.

3.4 Interakce učitel – žák v primární škole

V rámci vnitřní proměny školy existuje představa, že žák by měl být aktivním činitelem v edukačním procesu. Z tohoto vyplývá, že by měla být aktivita rozdělena stejným dílem mezi učitelem a žákem.

Vztah učitel – žák. Mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Je dán sociálními rolemi. Také konkrétními zvláštnostmi obou aktérů – pohlaví, věkem, osobnostními rysy, postoji, očekáváním, zvláštnostmi vyučovacího předmětu a učiva, délkou a frekvencí vzájemných setkávání.

Mění se role učitele a žáka. Ustupuje dominantní postavení učitele ve vyučování. Dítě je pojímáno jako svébytná osobnost s vlastní identitou, vlastním viděním světa. Tato pozice žáka se stává základem pro partnerský, komunikativní přístup k žákovi založený na vcítění, pochopení, úctě a respektu. Dochází k větší spolupráci mezi učitelem a žákem. Hodnotová komunikace mezi učitelem a žákem souvisí na vytváření pozitivní sociální, emocionální a pracovní atmosféry vyučování. Znakem kvalitní komunikace mezi učitelem a žákem je vytvoření pozitivního sociálního klimatu ve třídě. Ovlivňuje ho svým přístupem k žákům, způsobem komunikace se žáky, pojetím metod a prostředků výuky, způsobem hodnocení (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

V zájmu vytvoření kladných očekávání u žáků je třeba zajistit, aby žáci měli dobré mínění o svých učebních schopnostech. Dobré mínění může učitel do jisté míry podpořit tak, že žákům poskytne realistické příležitosti k dosažení úspěchu a nabízí podporu a povzbuzení ve chvílích, kdy mají potíže (Kyriacou, 1996). Pro vytvoření vzájemné úcty je podstatné, aby žáci zřetelně viděli, že je učitel kompetentní. Dovednosti uplatňující se při vytváření ovzduší vzájemné úcty a kontaktu jsou ve školách ceněny, mají významný vliv na celkové klima ve škole.

Učitel má být vzorem pro žáky. Měl by mít všechny klíčové kompetence, které jsme v předcházející podkapitole uváděli zažité tak, aby je mohl dál zprostředkovat žákovi. Chceme-li, aby daná činnost byla pro žáky zajímavá, měli bychom o ní v jejím průběhu sami dávat najevo zájem. Učitel doprovází žáka na cestě poznání, nabízí, inspiruje, pomáhá, vybavuje pocitem sebeúcty a sebedůvěry. Je tedy především facilitátorem žákova učení a vývoje.

4 VYUČOVACÍ METODY V KONTEXTU KURIKULÁRNÍ REFORMY

Po roce 1989 došlo v našich školách k významným změnám, a to zvláště na školách základních. Došlo k odstranění některých nejpalcivěji pociťovaných problémů – k deideologizaci obsahu vzdělávání, uvolnění závaznosti centrálních norem. Školy získaly samostatnost v rozhodování o organizačních, finančních, kurikulárních a také personálních otázkách. Učitelé zkoušeli nové metody práce, měnil se vztah k učivu jednotlivých předmětů a často i učivo samo vznikaly nově koncipované učebnice.

Obecné úvahy o novém pojetí cílů a obsahu primárního vzdělávání se promítají do představ o konkrétní podobě kurikulárních dokumentů. Mezníkem v kurikulární politice bylo vytvoření Standardu základního vzdělávání, který pro oblast primárního vzdělávání vymezuje nové cíle, k nimž je třeba směřovat, a to na úrovni žáka, jeho kompetencí a dalších očekávaných kvalit. Rámcové vymezení obsahu učiva v podobě klíčových oblastí bylo velkou změnou oproti pojetí normativních a detailně propracovaných učebních osnov s přesně stanoveným konkrétním obsahem. Postupná proměna kurikulárních dokumentů vyústila ve vznik Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Nový kurikulární dokument představuje klíčovou podmínku k proměně české primární školy, k proměně didaktické koncepce vyučování, zejména z hlediska metod a strategií výuky (Spilková, 2005).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zdůrazňuje klíčové kompetence, které mají žákům poskytovat spolehlivý základ všeobecného vzdělání. Chceme-li, aby došlo k naplňování kompetencí, musíme způsob výuky daným změnám přizpůsobit. Klíčové kompetence můžeme rozvíjet prostřednictvím vyučovacích metod. Avšak učitel si klade otázku, které vyučovací metody odpovídají současným požadavkům na vzdělání? Každá metoda, pokud je použita promyšleně a funkčně, má svůj pedagogický efekt. Správná volba vyučovacích metod významně přispívá ke zvýšení motivace žáků, rozvoji klíčových kompetencí a tvořivosti žáků.

Kurikulární reforma klade důraz na vyšší zapojení studenta do výukového procesu a na posílení role pedagoga. Proto se ve vzdělání staví na množství vhodně propojených poznatků a klade se velký důraz na dovednosti, které mají nadčasový význam, neboť díky nim se můžeme žák přizpůsobit potřebám dalšího vzdělávání i budoucího zaměstnání. K těmto dovednostem patří umět se učit, řešit problémy, umět komunikovat s lidmi, dokázat ovládat techniku a poznávat, rozvíjet vlastní schopnosti. V současné době životní praxe utvrzuje, že si člověk nejvíce zapamatuje, co sám prakticky vyzkoušel, na co sám přišel, o čem hovořil, diskutoval.

Díky tomu se častěji zařazují do výuky aktivizující metody, které vycházejí z aktivní práce žáků ve skupinách. A proto je vhodné věnovat těmto metodám pozornost, ve které se budeme zabývat charakteristickými znaky a jejich klasifikací.

4. 1 Aktivizující metody

Plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně vzdělávacího cíle docházelo prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků jsou základní charakteristické znaky aktivizujících metod.

Tyto metody podporují intenzivní prožívání, myšlení, jednání a vzbuzují zájem o učení. Kládou důraz na samostatnou práci žáků a jejich spolupráci s učitelem, kreativitu myšlení, flexibilitu. Z žáků posluchačů se stávají účastníci v učení, kteří se zkušenostmi naučí daleko více než při jednostranném použití tradičních frontálních výukových metod.

Podmínkou pro úspěšné zvládnutí a začlenění aktivizujících metod do vyučování je důležité podat žákům o daném tématu určité vědomosti, informace. Učitel se musí připravit na to, že jsou tyto metody náročné na organizační přípravu, výrobu materiálů či pomůcek a vyžadují více vyučovacího času. Učitel by měl také překonat dominující postavení ve třídě a direktivní řízení a spolupracovat se žákem.

Zvláštní místo při rozvoji samostatnosti a tvořivosti žáků mají aktivizační metody výuky. V různé míře uplatňují problémový přístup k učení. Jsou založeny na bázi heuristického přístupu k učivu, obsahují v sobě silný náboj motivace. Mají významné místo v systému metod výuky, nemohou být však používány jednostranně, izolovaně nebo samoúčelně.

Na učitele kládou zvýšené nároky, časově jsou náročné. Avšak ve výchovně vzdělávací práci mají nezastupitelný význam svou aktivační potencií, dynamizujícím náboje a komplexním působením na osobnost žáka (Maňák, 2003).

Pro účely této práce se jako nejvhodnější jeví třídění podle Maňáka, Švece (2003). Kteří se soustředí jen na hlavní reprezentanty těchto metod, které představují jasně vyhraněné skupiny jako komplementární součást a inovativní doplněk tradičních metod. Do aktivizujících metod náleží metody *diskusní*; *metody heuristické – řešení problémů*; *metody situační*; *metody inscenační a také didaktické hry*.

4. 1. 1 Metody diskusní

Během našeho života jsme součástí různých kolektivů. Pro dobře fungující kolektiv je důležitá vzájemná komunikace všech členů. Měli by se účastnit diskusí, obhajovat své názory a také pochopit motivace a myšlenky druhých. Pro nácvik těchto dovedností mohou být využity diskusní metody.

Diskusní metody navazují na metodu rozhovoru. Cílem této metody je aktivní spoluúčast všech účastníků skupiny na řešení dané úlohy nebo problému. Zúčastnění si navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí uvádějí pro svá tvrzení argumenty, a výsledkem je řešení daného problému. Předmětem komunikace je vždy nějaký problém.

Tyto metody můžeme využít i při výuce, kdy jsou vhodné k upevňování učiva procvičováním a opakováním. Témata diskuse může učitel zadat žákům s určitým časovým předstihem v písemné, ústní formě, aby se žáci mohli na diskuzi lépe připravit. Diskuse před začátkem výkladu žáky motivuje a při výkladu zvyšuje jejich pozornost. Po výkladu učitel poskytuje zpětnou vazbu pro informaci, zda žáci látku pochopili, zda se v ní správně orientují a mají názor na danou problematiku.

4. 1. 2 Metody heuristické

Metody heuristické jsou též označovány jako metody samostatného řešení problému. Vycházejí z vědy, která se nazývá heuristika.

Heuristika (z řeckého *heuréka* – objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení, ale také heuristická činnost, tj. způsob řešení problému (Maňák, Švec, 2003).

Jedná se o moderní odborný termín, který v sobě obsahuje slova jako poznávat, odhalovat, objevovat vše v určitém prostředí, co je významné pro život. Tato metoda je časově náročná a kvůli didaktické složitosti vhodná pro zkušené učitele. Učitel žákům poznatky přímo nesděljuje, ale vede k tomu, aby si je sami samostatně osvojovali. V začátcích jim pomáhá, radí a jejich „pátrání“ řídí a usměrňuje. Pomocí heuristických metod se učitel snaží žáky motivovat různými technikami, které mají podporovat hledání, objevování. A to formou kladení problémových otázek, expozicí různých rozporů a problémů, seznamování se zajímavými situacemi a případy. I když u žáků dochází pomocí těchto technik k osvojování potřebných vědomostí a dovedností, neznamená to, že mohou zcela nahradit všechny metody. Žáci nemohou z časových důvodů vše sami znovu objevovat.

4. 1. 3 Metody situační

Jsou založeny na přehledné, řešitelné, přiměřené a vhodné problémové situaci. Odráží určitou reálnou událost, zobrazuje komplex vztahů a okolností, zpravidla má více řešení. Cílem je analýza předložené situace.

(Maňák, Švec, 2003, s. 119) „Analyzovaná událost nemá pouze charakter obtížné učební úlohy víceméně odpovídající požadavkům osnov, ale kromě kognitivního úsilí také vyžaduje, aby se žáci při jejím řešení učili promyšleně jednat a zvládat problémy, které přináší praxe. Postup řešení dané situace je sice obdobný jako při problému do značné míry zbaveném situačního kontextu, ovšem protože předmětem analýzy jsou právě tyto vazby, je realizace situační metody obtížná.“

I když se situační metody jeví jako statické, jelikož zachycují problém v daném okamžiku a žák nemá možnost dále sledovat problém, jak by se dál vyvíjel, po aplikaci situační metody může učitel na závěr ukázat řešení problémové metody v praxi několika způsoby:

- textovou podobou
- audiokázkou
- videokázkou
- počítačovou podporou

4. 1. 4 Inscenační metody

Inscenační metody se nazývají metody hraní sociálních rolí. Představují reálnou situaci, v níž účastníci přímo jednají jako opravdoví aktéři živé skutečnosti. V předváděné dramatizaci problémových případů se prohlubuje osvojené učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů. Inscenace pro žáky znamená získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání a také se seznamují s formami vystupování typickými pro budoucí profesi.

Inscenace mohou být buď strukturované, kdy je scénář rozpracován až na jednotlivé role, nebo nestrukturované, scénář je stručný. Bez rozpisu rolí. Žáci musí být se situací, kterou mají předvádět, seznámeni. Měla by být jednoduchá a zahrnovat dvě až čtyři postavy. Ve složitějších případech je dobré využívat hraní rolí ve dvojicích. Důležité je také začínajícím „hercům“ pomáhat a povzbuzovat, pozorovat jejich výkony jako podklad pro závěrečné hodnocení.

Velkým přínosem inscenačních metod nespočívá v předvedení dramatické kreaace, ale v procesu, který k ní vede, a také v postojích, které vyvolává. Nevýhodou těchto her je, že žáci občas neberou hraní rolí příliš vážně a inscenace považují pouze za zábavu.

Kurikulární reforma klade důraz na vyšším zapojení studenta do výukového procesu a na posílení role pedagoga. Proto se ve vzdělání staví na množství vhodně propojených poznatků a klade se velký důraz na dovednosti, které mají nadčasový význam, neboť díky nim se můžeme žák přizpůsobit potřebám dalšího vzdělávání i budoucího zaměstnání. K těmto dovednostem patří umět se učit, řešit problémy, umět komunikovat s lidmi, dokázat ovládat techniku a poznávat, rozvíjet vlastní schopnosti. V současné době životní praxe utvrzuje, že si člověk nejvíce zapamatuje, co sám prakticky vyzkoušel, na co sám přišel, o čem hovořil, diskutoval. Díky tomu se častěji zařazují do výuky aktivizující metody, které vycházejí z aktivní práce žáků ve skupinách.

4. 1. 5 Didaktické hry

Hra je podstatným rysem celého evolučního procesu. U člověka je to jedna ze základních forem činnosti, pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě. Didaktická hra si zachovává většinu znaků „hrových“ činností, takže žáci si jistou omezenost didaktické hry danou jejím usměrňováním a cílovou orientací při správném pedagogickém vedení ani příliš neuvědomují. Velkou úlohu tu má motivace žáků, která jako dynamizující faktor překonává didaktické zásahy do hry, pokud nepřekročí snesitelnou míru, protože určitým regulačním faktorem jsou také dobrovolně akceptovaná pravidla, která některé hry obsahují (Maňák, Švec, 2003).

Didaktická hra je postavena na řešení problémových situací, rozvíjí aktivitu, samostatnost a myšlení. Hra na žáky působí velmi silnou motivací, proto mohou řešit, prostřednictvím herních situací, i značně složité problémy. Zásadou je ovšem dodržení určitých pravidel, podmínek. Didaktická hra umožňuje žákům plnou seberealizaci.

5 HRA

Hra je záležitost svobodného a dobrovolného rozhodnutí zúčastněných a měla by zůstat především hrou, zábavou a potěšením. Hra je zdrojem nových, neopakovatelných zážitků, při nichž se projevují všechny složky duševního života – rozum, fantazie i city, a rozvíjí se tak naše osobnost. Hrou se u dětí může stát činnost, která je zaměřena na jakýkoliv druh objektu. Může si hrát s jinými dětmi, s hračkami, ale i s nejrůznějšími věcmi, které kolem sebe nalézá, se zvířaty, s rostlinami. Prostřednictvím her si osvojují různé dovednosti a získávají nové poznatky o svém okolí.

Pedagogický slovník vymezuje tuto definici: „*Hra – forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení).*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 92-93)

Hra jako jedna z hlavních činností dítěte je účinným, nesčetnými generacemi ověřeným pomocníkem při jeho výchově a vzdělání. Při hře se dítě nejen formuje, ale i projevuje. Proto hledáme způsob a míru, jak dětskou hru ovlivňovat a jak její pomocí zprostředkovat dětem materiální i duchovní kulturu společnosti, aby byly schopny pochopit její zákonitosti a osvojit si řád, který je ovládá. S hrou se setkáváme v každodenním životě a považujeme ji za jeho samozřejmou součást (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Hra patří mezi potřeby dítěte, ke hraní her není zapotřebí žádná komplikovaná sekundární motivace, a přesto hru budou děti vykonávat ze všech svých sil a schopností. Hra dokáže mobilizovat aktivitu dětí tak, jako málokterá jiná činnost. Hra je komplexní činností, stejně jako život, čímž vychovává pro život lépe než roztrhané fragmenty vědomostí, které dětem zpravidla předáváme (Houška, 1991).

5.1 Hra a její vývoj

Hra provází lidskou společnost od vzniku dějin. Doklady o tom nacházíme v archeologických vykopávkách i v pozdějších památkách literárních.

Z mladší doby bronzové pocházejí chrastítka, v dětských hrobech ze sídlišť lovců mamutů se objevují malé keramické panenky a hlavičky zvířat, miniaturní nástroje a výzbroj, o nichž se domníváme, že s největší pravděpodobností sloužily jako hračky.

Od nejstarších dob však máme rovněž důkazy, že existovaly i hry s pravidly, podobné našim dnešním společenským hrám, které se už vyznačovaly určitými výchovnými záměry. Nejstarší stolní hru *go*, doloženou již před čtyřmi tisíci lety, údajně vynalezl čínský císař pro svého syna, aby ho naučil strategii myšlení.

V biblickém městě Ur v Sumerské říši podobně jako v hrobce Tutanchamonově se našly hrací desky podobné těm, které se pro určité hry užívají dodnes.

Nejvíce se podstatou hry zabývali filozofové a psychologové koncem devatenáctého a počátkem dvacátého století. Někteří badatelé spatřovali ve hře projev zvláštní vrozené síly a energie, kterou dítě potřebuje vybit, jiní v ní viděli druh funkčního cvičení, v němž se dítě, podobně jako zvířecí mládě, připravuje pro budoucí život), další nacházeli ve hře zvláštní projev vývoje, podle něhož dítě jako jedinec opakuje vývoj celého druhu.

Dřívější teorie nedocenily význam hry (Oprávilová, Gebhartová, 1998). Dítě si hraje především proto, že má potřebu účasti na životě dospělých, hra mu pomáhá zmocnit se světa, porozumět mu, pochopit ho. Hra vyplývá z naléhavé potřeby dítěte orientovat se ve světě podle svých sil a možností, přináší mu maximální citové uspokojení a příjemný duševní stav, který je pro vznik pocitů a vlastností nezbytných pro zdravý vývoj osobnosti nutný. Hra odráží stupeň jeho fyzického a psychického rozvoje. Naznačuje procesy zrání nervových struktur i vlivy působení sociálního prostředí. Dítě si hraje převážně tak, jako samo chce, kdy chce a s čím chce. Můžeme mu sice ve hře bránit, ale nikdy ho nemůžeme přímo donutit, aby si proti své vůli hrálo. Právě spontánnost, pocit volnosti a dobrovolnosti, s nimiž ke hře přistupuje, jsou charakteristickým znakem hry.

Pozoruhodné názory na hru nacházíme v odkazu J. A. Komenského, který ji začlenil do své pedagogické soustavy a objasnil její mnohostranné možnosti při výchově dětí a mládeže. Komenský pokládal hru u nejmenších dětí za stejně důležitou pro jejich zdravý vývoj jako výživu a spánek. Hra slouží dětem jednak k pobavení, jednak k obohacení znalostí a rozvoji smyslu a myšlení. Hravý způsob učení je pro předškolní věk vůbec nejprůměrnější: od spontánní hravé činnosti mají být děti postupně převáděny k záměrné, účelné práci.

U větších dětí je hra prospěšná pro tělesné zdraví a duševní čilost. Radost, typická pro hru, by měla najít místo i ve škole, aby také učení bylo příjemné a zábavné (Mišurcová, Fišer, Fixl 1980).

5.1.1 Klasifikace her

Hra je činnost rozmanitá a mnohotvárná, tudíž se v didaktické teorii setkáváme s celou řadou pokusů o klasifikaci her. Zde uvedeme pravděpodobně nejucelenější klasifikaci podle Opravilové, Gebhartové (1998):

- hry se rozlišují podle schopností, které se ve hře rozvíjejí - smyslové, pohybové, intelektuální
- podle typu činnosti – napodobovací, dramatizující, konstruktivní, funkční
- místa – interiérové, exteriérové
- podle množství účastníků – individuální, párové, skupinové
- dle věku – kojenecké, batolecí, hry předškoláků
- podle pohlaví – dívčí, chlapecké

Pro pedagogické účely se jeví členění her z hlediska organizačního (Nelešovská, Spáčilová, 2005) na hry tvořivé: úlohové či námětové (nápodoba činnosti dospělých), dramatizační (pohádka, situace, divadelní hry), konstruktivní. A na hry s pravidly: hry pohybové, hry didaktické.

Podstatou tvořivých her je odrážet okolní život, děti si samy určují cíl, obsah a pravidla.

Úlohové, námětové hry: mají za úkol rozvíjet náměty, situace z běžného života. V podstatě se jedná o již zmíněné hry rolí.

Konstruktivní hry: rozvíjejí představivost, pozorovací schopnosti, přibližují pracovní činnost, učí je organizovat. Uplatňuje se práce s různým materiálem.

Dramatizační hry: jsou specifickým druhem her v primární škole. Děti dramatickou formou napodobují pohádky a příběhy nebo vyjadřují stanovené nápady a náměty.

Hry s pravidly mají daný obsah, pravidla i postup. Do určité míry omezují tvořivost dětí a někdy je velmi obtížné rozlišit hranici mezi hrami tvořivými a hrami s pravidly.

Pohybové hry přispívají k zdokonalování pohybů i morálních vlastností, přinášejí radost, uspokojení a zábavu. Známe hry chůzí, během, skokem, hry závodivé (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Didaktické hry jsou zaměřeny na rozvíjení rozumových schopností, upevňování poznatků, dovednost jejich uplatnění, rozvíjí smyslové vnímání a myšlenkové procesy. Přinášejí zábavu, radost ze hry, zvyšují aktivitu a motivaci žáků (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Psychologie klasifikuje hry na nepodmíněné reflexní neboli intuitivní, senzomotorické, intelektuální a kolektivní.

Řada her potřebuje materiální podnět - hmotný předmět, ať již skutečnou věc z okolí dítěte, nebo předmět pro hru speciálně určený – hračku. Pomáhá dítěti vytvářet představované podmínky ve hře tím, že odráží v realistické nebo stylizované formě svět, v němž dítě žije. Hračka motivuje jeho činnost tak, aby se v ní mohlo plně a všestranně projevit a vyžít. Hra a hračka podněcují fantazii dítěte a tvořivé myšlení, podporuje tělesný rozvoj a připravuje na společný život s ostatními lidmi (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

5.1.2 Hra jako vyučovací metoda

Vyučovací metody prošly dlouhým historickým vývojem. Měnily se v závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování, na charakteru školy jako vzdělávací instituce. Ta reprezentovala určitou epochu, v závislosti na pojetí vyučovacího procesu v jednotlivém historicky chápaném období (Víška, 2009).

Pedagogický slovník popisuje: *„Vyučovací metoda (výuková metoda) je postup, cesta, způsob vyučování (řec. methodos). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Existují různé klasifikace metod, např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Obecné třídění metod výuky je podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální. Jednotlivé pedagogické směry a koncepce alternativních škol prosazují specifické vyučovací metody, které považují za optimální – dialogická metoda, frontální vyučování, skupinové vyučování, učitelovo pojetí výuky, vyučovací styl, multimediální metoda.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 355)

Za základní a nosnou metodu, zejména v nižších ročnících, by měla být přijímána hra. Neboť hra patří mezi potřeby dítěte, ke hraní her není zapotřebí žádná komplikovaná sekundární motivace, a přesto hru budou děti vykonávat ze všech sil a schopností. Při hře dochází, podobně jako při hypnóze nebo tvůrčím vědeckém či uměleckém výkonu, k úžasnému soustředění. Hra je komplexní činností, stejně jako život, čímž vychovává pro život lépe než roztrhané fragmenty vědomostí, které dětem zpravidla předáváme (Houška, 1991).

Hrou se dítě učí poznávat sebe i okolní svět, jejím prostřednictvím se rozvíjí i sociální vztahy mezi členy skupiny, utváří se klima třídy. Hru může učitel využít jako účinnou diagnostickou metodu, kterou zjišťuje nejen stav vědomostí a dovedností, ale i úroveň rozvoje citové, volní a sociální stránky každého dítěte a vztahy ve třídě (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

V současné době mnohé inovační proudy akcentují význam hry jako vyučovací metody. Od počátků 60. let 20. století nabývá hra na popularitě jako jedna z didaktických metod. Jsou aplikovány i při práci se žáky středních a vyšších škol. Různé druhy her použitelné ve vyučování: didaktické hry, hry s pravidly. Oba typy ukazují, že žák se učí zachovávat stanovená pravidla, což podporuje nejen žákovu socializaci, ale vede žáka k sebekontrolě. Poznávání a učení probíhají nenásilně, za spontánního zájmu (Víška, 2009).

Značnou oblibu si získaly kratší, jednodušší hry, které lze stavebnicovým systémem zařazovat do různých fází edukačního procesu, v nichž mohou plnit různé funkce bez nebezpečí časového zdržení nebo odklonu od hlavního programu. Univerzálně použitelné hry jsou: rozhodovací, kvízy, soutěže, problémové úlohy, hry pro učení sociálním dovednostem, hraní rolí, simulační hry. Zvláštní skupinu představují hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností při výuce cizím jazykům, které vyvolávají chuť hovořit cizím jazykem a zapojovat se do přitažlivých aktivit, při nichž si žáci často ani neuvědomují, že současně se zábavou probíhá také učení.

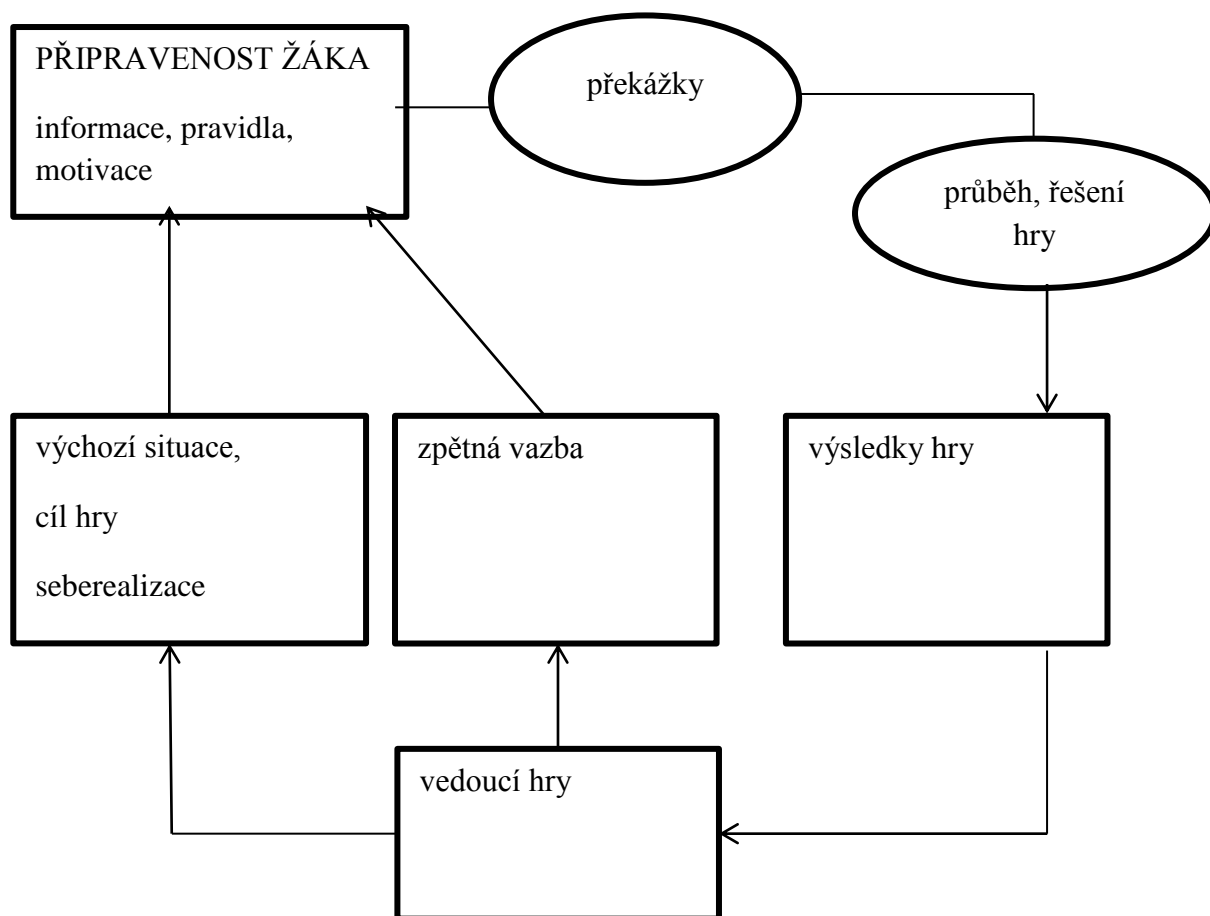
Hra ve výuce nemůže být bez cíle, protože jako veškerý edukační proces vůbec by měla přispívat rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáků. Při využívání hrových aktivit ve výuce je nutno si uvědomit, že mezi hrou a učením přes mnohé shodné rysy existuje také určitý rozpor, neboť jestliže hra nesleduje přesně vymezené cíle, výuka je vždy ze své podstaty cílově orientována (Maňák, Švec, 2003).

5.2 Termín „didaktická hra“

Pedagogický slovník uvádí: „*Analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 51)

Didaktická hra má strukturovaný charakter. Jde o činnost s jasnými pravidly. Spojuje spontánní dětskou činnost s cílevědomou prací a učením. U hry lze najít rytmus, harmonii, napětí. Pomocí hry lze cvičit nejrůznější dovednosti, simulovat nejrůznější situace nastávající v reálném životě. Hrou si rozšiřujeme zkušenosti a obohacujeme vlastní žití.

Didaktická hra je pro dítě přirozená činnost, která mu poskytuje poznatky a dovednosti formou hry a pomáhá překonávat i ty největší obtíže při výuce. Didaktická hra nepřináší jen zábavu, ale podporuje v dětech soutěživost, snahu vyniknout, zvítězit, posiluje jejich sebevědomí, smysl pro spravedlnost, sebeovládání (Santlerová, 1993).



Obr. 4: Didaktická struktura hry (Maňák, Švec, 2003, s. 127)

5.2.1 Třídění didaktických her

Hry lze třídit z několika hledisek. Různí autoři mají různé názory na třídění didaktických her. Zatím však neexistuje třídění, které by platilo obecně. Mezi nejvíce užívaná kritéria patří:

- kritérium subjektu hry

Rozlišujeme hry zvířat a lidí, hry mláďat a dospělých, hry individuální a skupinové.

- kritérium objektu hry

Hry s různými objekty, hry s hračkami, rostlinami, se zvířaty.

- kritérium způsobu zacházení s objektem hry

Co dítě při hře dělá, když s hračkou manipuluje. Pak jde o hru praktickou – stavění z kostek. O hru poznávací – navlékání kruhovitých tvarů na tyčku. Či o hru symbolickou – pojmenovávání věcí kolem sebe.

- kritérium motivace a životního významu

Rozlišujeme hry motivované vývojovými potřebami a hry rekreační – běhání, houpání, hra s míčem

(Mišurcová, Severová, 1997)

Didaktické hry lze dělit podle délky trvání na krátkodobé - trvající i jen několik minut a dlouhodobé - ekonomické hry.

Dělení her:

- neinterakční hry – každý hráč hraje sám za sebe, výsledek není závislý na spolupráci a také na vzájemném ovlivňování jednotlivých hráčů
- interakční hry – hráči na sebe vzájemně působí, také spolu komunikují, dorozumívají se a svým jednáním a postupy se ovlivňují

Neinterakční hry – založeny na zamezení vzájemného ovlivňování hráčů. Herní týmy či jednotlivci řeší stejný problém, a to za stejných podmínek. A to různé křížovky, přesmyčky, kvízy, vědomostní a diagnostické testy, pexeso, otázkové hry, doplňovačky, slepé mapy, domino, deskové hry s úkoly, šifrované texty, skrytá slova a další. Učitel obchází hráče, sleduje jejich práci, kontroluje dodržování pravidel a na konci sdělí hráčům správné výsledky, řešení.

Interakční hry – účastníci jsou svým počínáním a rozhodnutím ve vzájemné interakci. Svým jednáním se vzájemně ovlivňují. Reagují na tahy svých protivníků a přizpůsobují své chování okamžité herní situaci. Pokud jsou interakční hry složité, hrají významnou roli vztahy uvnitř hracích týmů, schopnost dělby práce, úkolů, integrace. Do této kategorie her patří tzv. ekonomické hry.

Ekonomické hry – slouží k výcviku především vedoucích pracovníků na vyšší úrovni řízení. Jejich základem byly hry vojenské a simulační válečné hry. Zaměřují se na chování složitých systémů jako komplexních celků. Hovoříme o metodě výuky řídicích pracovníků v postupném dynamickém rozhodování, které se provádí v simulovaných podmínkách vyjádřených pomocí kvantitativních údajů a ukazatelů. Ekonomické hry mohou mít mnoho variant (Kotrba, Lacina, 2007).

(Víška, 2009) Didaktické hry zahrnují velké množství aktivit, proto je členíme:

- interakční hry, svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské hry. Patří sem i myšlenkové a strategické hry, učební hry
- simulační hry (hraní rolí, konfliktní hry, loutky, maňásci, řešení případů)
- scénické hry, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (divadelní hry, divadelní představení)

5.2.2 Charakteristické znaky didaktické hry

Pokud využíváme didaktické hry ve vyučování, vhodné pro účely motivace, opakování a procvičování, musí každá hra obsahovat určité body:

- didaktický cíl
- pravidla
- obsah

Předpokládaný efekt, čeho chceme pomocí hry dosáhnout – didaktický cíl. Na základě čeho se bude hrát, podmínky hry – pravidla. A motivační rámec, přitažlivá činnost – obsah.

Pro opakování hry je vhodná podrobná dokumentace. K tomuto účelu slouží metodické listy, které by měly mít základní popis každé hry:

- název hry, autora, dobu vzniku
- pomůcky ke hře
- stručná, srozumitelná a jednoznačná pravidla
- pedagogický cíl, instrukce pro učitele
- způsob hodnocení výsledků a průběhu hry
- různé varianty a modifikace hry
- poznámky
- poznámky na diskusi se studenty

(Kotrba, Lacina, 2011)

Základními prvky didaktické hry jsou (Nelešovská, Spáčilová, 2005): úkol ve hře, který je podřízen didaktickému cíli. Činnost ve hře je přesně určena a vymezena. Pravidla ve hře, co může dítě dělat a co ne. Výsledek hry, což je řešení úkolu, momentem je hodnocení výsledku i průběhu hry a odměna.

Je nutné dodržovat určitá pravidla, respektovat věkové a individuální zvláštnosti žáků. Obsah hry musí být adekvátní prostředí, pomůckám, metodám. Důležitá je dobrá organizace, vysvětlení pravidel. Na závěr vyhodnocení, zda hra splnila stanovený cíl.

5.2.3 Jednotlivé části didaktické hry

Důležitá je metodická příprava hry. Jedná se o didaktické úpravy, aby hra splnila očekávaný účel:

- vytýčení cílů hry - kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry
- diagnóza připravenosti žáků - potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry
- pravidla hry - jejich znalost žáky, jejich upevnění, jejich obměna
- vymezení úlohy vedoucího hry - řízení, hodnocení, svěřením funkce žákům je možné, až získají zkušenosti
- stanovení způsobu hodnocení - diskuze, otázky subjektivity
- zajištění vhodného místa - uspořádání místnosti, úprava terénu
- příprava pomůcek, materiálu, rekvizit - možnosti improvizace, vlastní výroba
- určení časového limitu hry - rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků promyšlení případných variant

(Maňák, Švec, 2003)

5.2.4 Didaktická hra jako motivační prvek

Motivaci chápeme jako souhrn činitelů, kteří podněcují, směřují a udržují aktivitu člověka. Vzniká na základě určité potřeby a směřuje činnost člověka k jejímu uspokojení.

(Průcha, Walterová, Mareš, 2009) motivace je souhrn vnitřních i vnějších faktorů. Tyto faktory spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají energii. Jednání směřují určitým směrem, udržují ho v chodu, navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.

Ve škole hovoříme o třech zdrojích motivace, které se ve vyučování uplatňují a rozvíjejí. A to jsou potřeby poznávací, sociální a výkonové.

Poznávací – přirozené potřeby žáka (vnitřní motivace), činnost sama uspokojuje potřebu. Žáka předmět baví, zajímá a učení pro něj představuje zdroj poznání. Potřeba získat nové poznatky, vyhledávat nové informace a potřeba vyhledávání a řešení problémů.

Sociální – postavení žáka ve třídě. Snaha žáka dosáhnout určitého postavení v žákovském kolektivu. Potřeba pozitivních vztahů – lásky, přátelství, mezilidské shody, harmonická atmosféra. Potřeba vlivu – moci. Motivuje chování jedince směřující k řízení ostatních lidí.

Výkonové potřeby – potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu či potřeba vyhnout se i úspěchu.

(Nelešovská, Spáčilová, 2005)

Rozlišujeme tři hlavní vlivy působící na motivaci žáků ve třídě:

- vnitřní motivace

Do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma, nebo aby získaly schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny.

- vnější motivace

Účast na činnosti, aby jedinec dosáhl určitého cíle, který mu skýtá určitou odměnu z hlediska samotného úkolu.

- očekávání úspěchu

Do jaké míry žáci cítí, že v určité činnosti budou mít pravděpodobně úspěch (Kyriacou, 1996)

Je zajímavé, že se ve škole stále setkáváme s motivací zápornou (špatná známka, trest), či neúčinnou a nevhodnou. Důsledkem je to, že žáka nebaví učení, nemá zájem o školní práci, nudí se ve škole, či má strach. Závisí to pouze na učiteli primární školy, aby se pokusil vytvořit kladný vztah k jeho osobě, k učení a ke vzdělávání vůbec.

5.2.5 Didaktická hra a její význam

Hra vychází ze skutečných zážitků dítěte, je do jisté míry jejich přímým odrazem. Spontánnost, samoúčelnost, zdánlivá bezcílnost, symboličnost a fantastičnost jsou právě důkazem, že dítě své reálné zážitky dovede volně kombinovat a podle svých zkušeností přetvářet tak, aby tvořily most mezi jeho představou a chtěním a mezi realitou. Napomáhá navazovat kontakt s dospělými i s vrstevníky, vede ke spolupráci, modeluje reálné sociální situace, přispívá k utváření rolí. V životě dítěte je hlavní činností. Znamená to, že právě jejím prostřednictvím se nejpevněji rozvíjejí první vztahy a svazky utvářející se jednoty osobnosti dítěte. Je tedy cestou k pochopení lidského konání, formou životní praxe i zdravé existence dítěte samotného. Provádění hrové činnosti a potěšení z něho je vlastním cílem dítěte. Výsledek hry se jeví jako něco, co dítěti umožňuje, aby mohlo provádět hru, která ho baví.

Didaktická hra zapojuje žáky velice intenzivně do vyučovacího procesu a přináší uvolněnou, tvořivou atmosféru a emoční prožívání, které je z hlediska učení důležité. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání lze hrou naplňovat klíčové kompetence žáka. A to jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, kompetence sociální a personální, občanské, pracovní.

Didaktická hra je jeden ze způsobů, kdy s pomocí hry a zábavy můžeme děti vzdělávat, předávat jim zkušenosti a dovednosti. Rozvíjet u nich komunikaci, smyslové a citové vnímání. Učit je spolupráci, dodržovat pravidla, znát určité postupy. Pracovat a zažívat úspěchy. Lze ji zařadit v rámci všech předmětů primární školy. Vhodná je ve fázi motivování, při osvojování nového učiva. Ale i při opakování a procvičování učiva. Didaktická hra má široké uplatnění ve výchovně vzdělávacím procesu.

6 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

V empirické části diplomové práce je zpracování dotazníku na téma „Hra jako metoda při osvojování klíčových kompetencí v českém jazyce na 1. stupni základní školy.

6.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem diplomové práce je zjistit, naplňování klíčových kompetencí vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání prostřednictvím vzdělávacího oboru Český jazyk.

Cílem empirické části práce bylo výzkumem zjistit, zda lze pomocí didaktických her naplňovat klíčové kompetence formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jejich zařazování učiteli do předmětu českého jazyka. Jak často a v jaké fázi vyučovací hodiny.

6.2 Metody šetření

Jako výzkumná metoda byla zvolena metoda dotazníku, která slouží k hromadnému získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (Gavora, 2000). Dotazník viz příloha č. 1.

6.3 Charakteristika respondentů

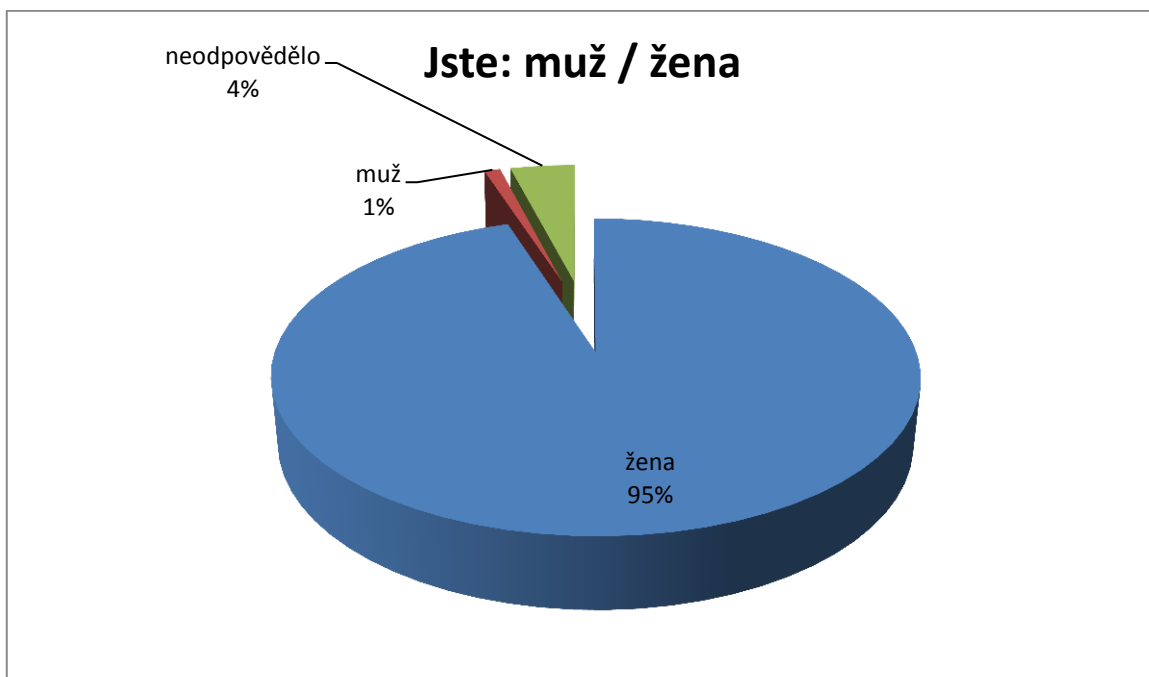
Pro distribuci výzkumného nástroje byla zvolena varianta osobního předání dotazníků. Dotazníkové šetření bylo provedeno na základních školách Olomouckého kraje. Oslovení učitelé byli jak z plnoorganizovaných škol, tak ze škol malotřídních či venkovských. Celkem bylo osloveno 120 učitelů prvního stupně základní školy. Z daného počtu se zúčastnilo 93 respondentů. Z důvodu anonymity se v dotazníku neuváděla jména respondentů ani školy, na kterých respondenti působí. Vzhledem k tomu, že došlo k osobnímu kontaktu, návratnost dotazníků byla vysoká.

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jste: muž / žena

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
muž	1	1%
žena	88	95%
neodpovědělo	4	4%

Tabulka č. 3



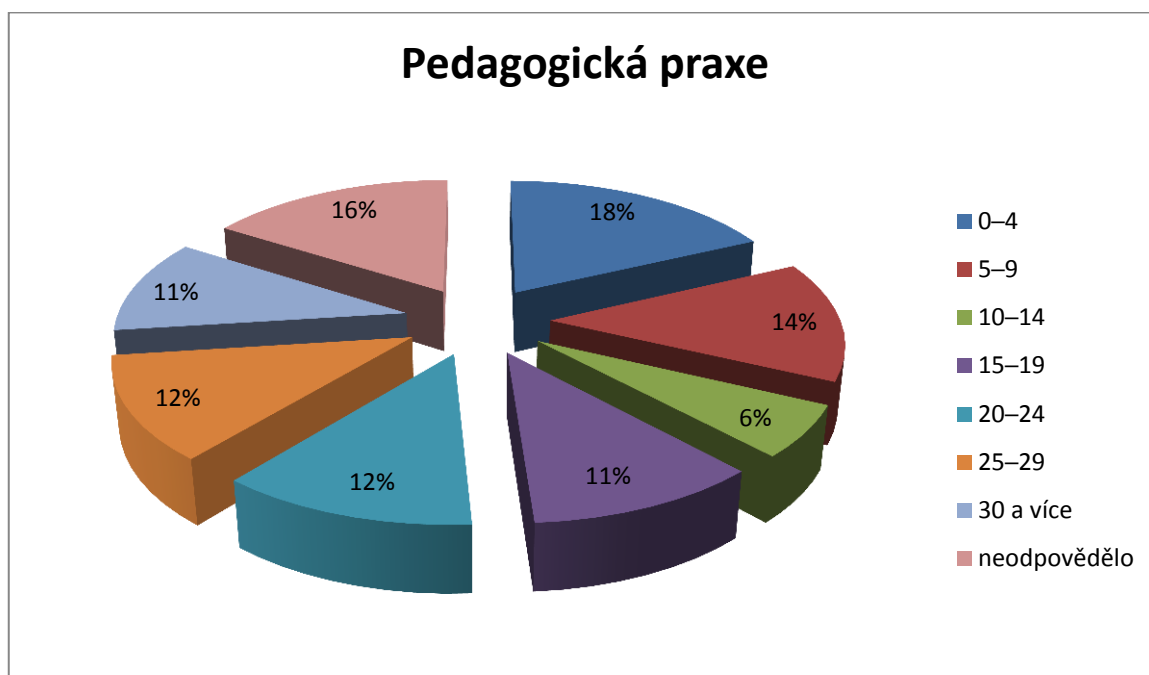
Graf č. 1

Dílčí závěr: Z tohoto grafu vyplývá, že na prvních stupních základních škol ubývá takzvaný mužský element. Proč tomu tak je, to je otázka pro sociology. Můžeme se pouze domnívat, že feminizace školství je výsledkem nedostatečného finančního ohodnocení učitelské práce.

Délka Vaší pedagogické praxe:

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
0 - 4	17	18%
5 - 9	13	14%
10 - 14	6	6%
15 - 19	10	11%
20 - 24	11	12%
25 - 29	11	12%
30 a více	10	11%
neodpovědělo	15	16%

Tabulka č. 4



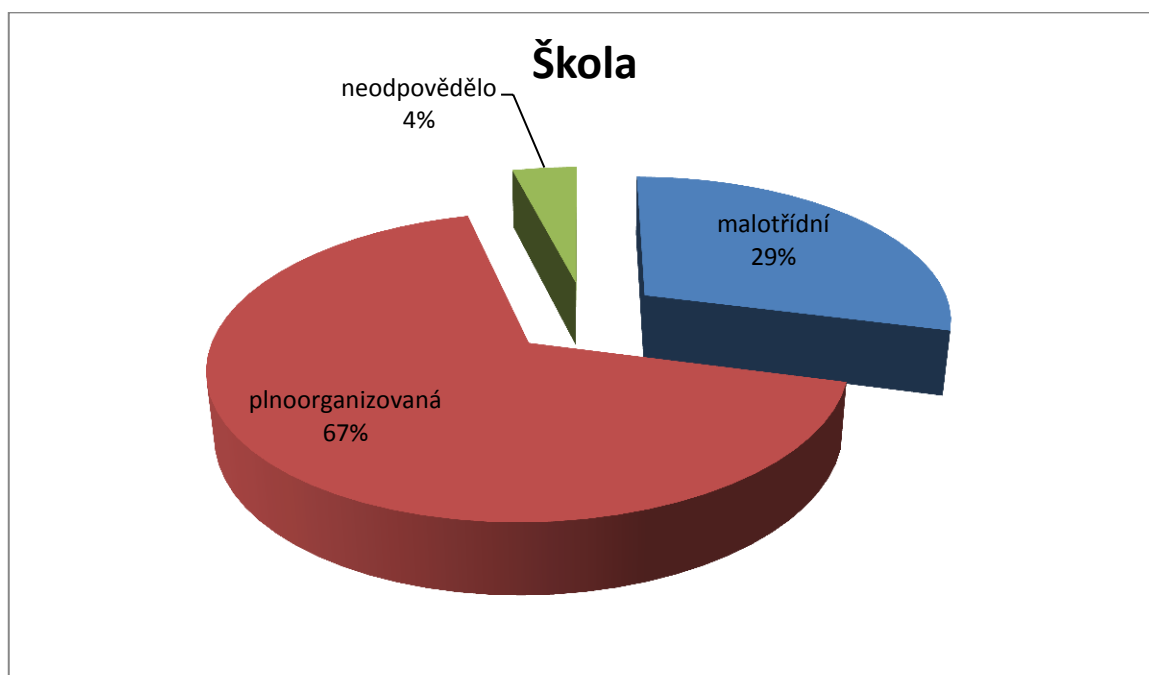
Graf č. 2

Dílčí závěr: Nejvíce pedagogů je v kategorii délka pedagogické praxe 0 – 4, což svědčí o omlazování pedagogického týmu. Nejméně se zařadilo do délky praxe 10 – 14. Další kategorie jsou zastoupeny relativně stejným procentem. Přestože byl dotazník anonymní, na tuto otázku neodpovědělo 15 respondentů.

Vaše praxe probíhá na: malotřídní / plnoorganizované škole

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
malotřídní	27	29%
plnoorganizovaná	62	67%
neodpovědělo	4	4%

Tabulka č. 5



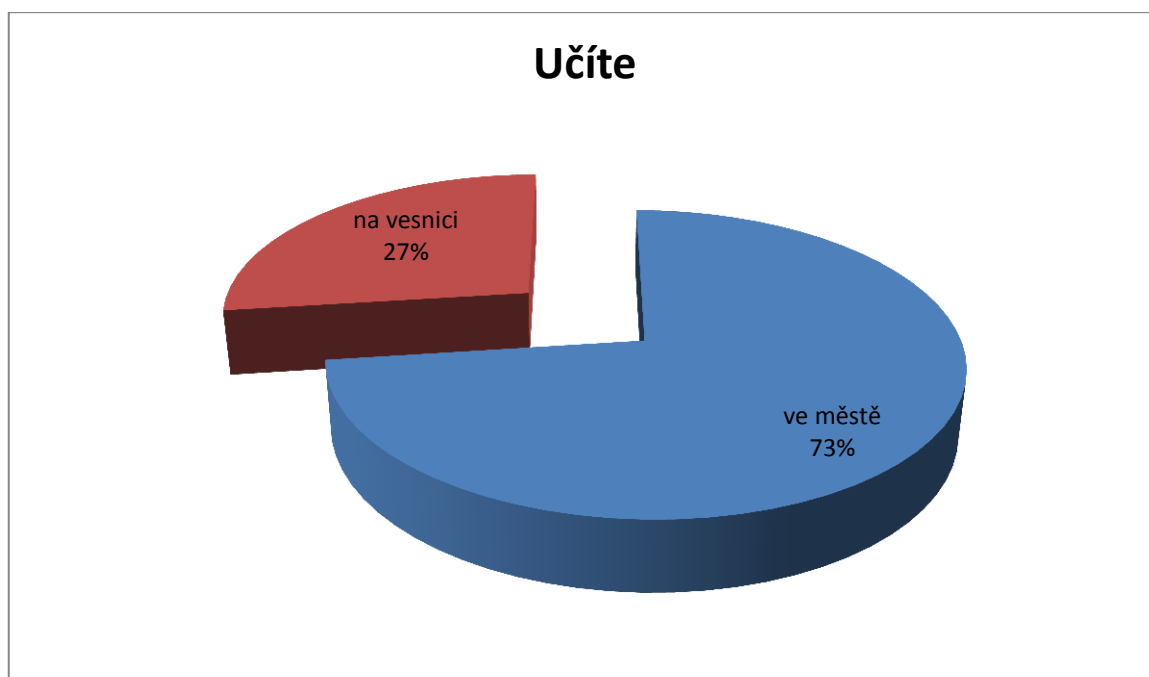
Graf č. 3

Dílčí závěr: Z grafu je patrné, že 67% respondentů je zastoupeno v plnoorganizované škole. 29% pak na malotřídní škole. Na tento dotaz nereagovali 4% respondentů.

Učíte: ve městě / na vesnici

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
ve městě	68	73%
na vesnici	25	27%

Tabulka č. 6



Graf č. 4

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
malotřídní ve městě	14	15%
plnoorganizovaná ve městě	54	58%
malotřídní na vesnici	13	14%
plnoorganizovaná na vesnici	12	13%

Tabulka č. 7

Dílčí závěr: Celkem učí ve městě 68 respondentů. Z toho 14 na malotřídní škole a 54 respondentů na plnoorganizované škole. Na vesnici učí celkem 25 respondentů, z toho 13 na malotřídní škole a 12 respondentů na plnoorganizované škole. Z tohoto vyplývá, že je nejvíce respondentů zastoupeno ve městě, nejméně pak na vesnici.

6.4 Formulace a vyhodnocení problémových otázek

Na základě formulace výzkumného cíle byly stanoveny následující problémové otázky:

Otázka č. 1: Předpokládáme, že učitelé využívají hru jako metodu při osvojování klíčových kompetencí v českém jazyce na 1. stupni základní školy.

Závěr: Učitelé využívají hru jako metodu při osvojování klíčových kompetencí v českém jazyce na 1. stupni.

Toto bylo potvrzeno na základě otázky č. 6. 95% respondentů tvrdí, že využívají hru jako metodu při osvojování klíčových kompetencí v českém jazyce na 1. stupni.

Otázka č. 2: Předpokládáme, že učitelé s delší pedagogickou praxí nad 10 let, zařazují didaktickou hru jednou za týden.

Závěr: Učitelé s delší pedagogickou praxí nad 10 let, zařazují didaktickou hru dvakrát do týdne.

Toto bylo vyvráceno na základě otázky č. 3. Kdy pouze 6 respondentů zařazuje didaktickou hru jednou za týden. Dvakrát do týdne zařazuje didaktickou hru celkem 24 respondentů s delší pedagogickou praxí nad 10 let.

Otázka č. 3: Předpokládáme, že učitelé před zavedením školního vzdělávacího programu používali didaktickou hru častěji.

Závěr: Učitelé před zavedením školního vzdělávacího programu používali didaktickou hru častěji.

Toto bylo potvrzeno na základě otázky č. 8. 67 % respondentů využívali didaktickou hru častěji před zavedením školního vzdělávacího programu.

6.5 Analýza získaných dat

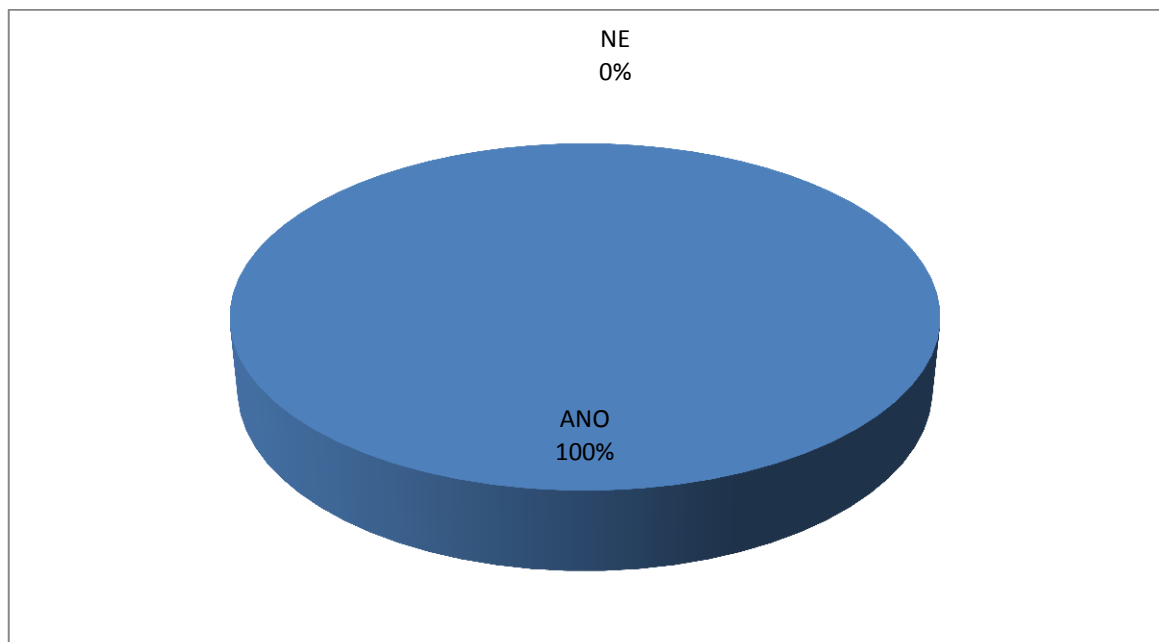
DOTAZNÍK

Otázka č. 1: Využíváte didaktické hry ve své výuce?

- ANO x NE

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
ANO	93	100%
NE	0	0%

Tabulka č. 8



Graf č. 5

Dílčí závěr: Oblíbenost učitelů využívat hry ve vyučování je patrná z grafu. 93 respondentů, což je 100% odpovědělo kladně.

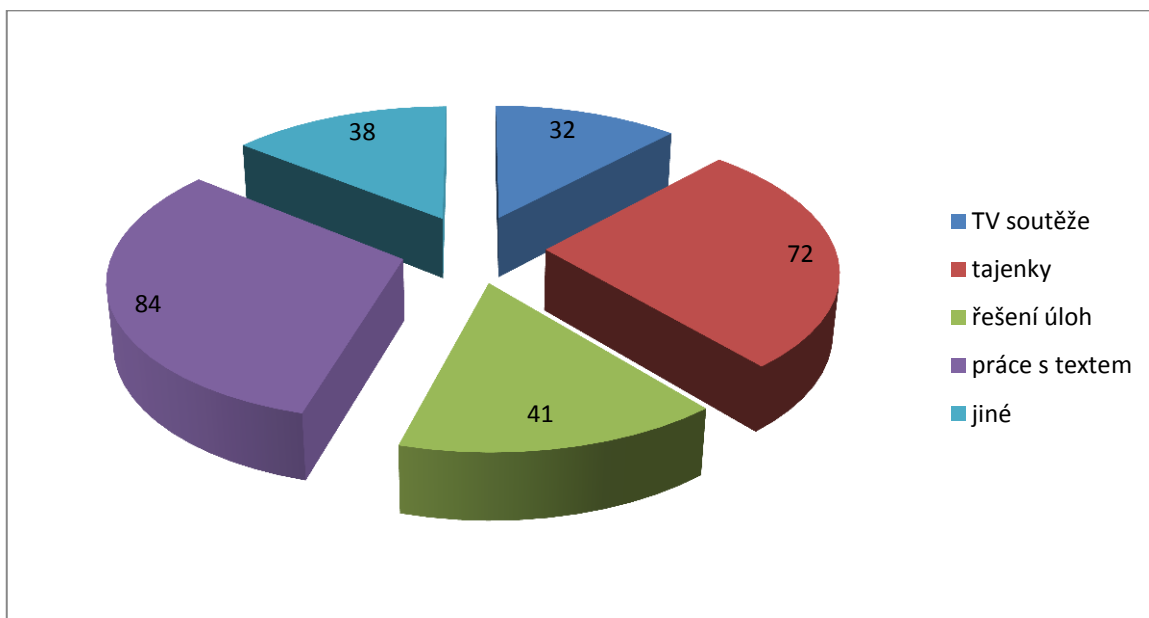
Čím je to způsobeno? V souvislosti se změnami ve školství hledají učitelé metody, vyzdvihující především vlastní poznávací činnosti žáka, jeho tvořivost, samostatnost. Mezi ně řadíme didaktické hry.

Otázka č. 2: Jaké didaktické hry nejčastěji používáte v hodinách českého jazyka?

- a) obdoba televizních soutěží b) tajenky c) řešení úloh d) práce s textem e) jiné

Možnosti	Absolutní četnost
TV soutěže	32
tajenky	72
řešení úloh	41
práce s textem	84
jiné	38

Tabulka č. 9



Graf č. 6

Dílčí závěr: V této otázce mohli respondenti zatrhnout více odpovědí. Nejčastěji používají v hodinách českého jazyka práci s textem, tuto variantu volilo 84 respondentů, 72 tajenky. Nejméně používané jsou TV soutěže – 32 respondentů. Řešení úloh 41 a jiné 38 respondentů.

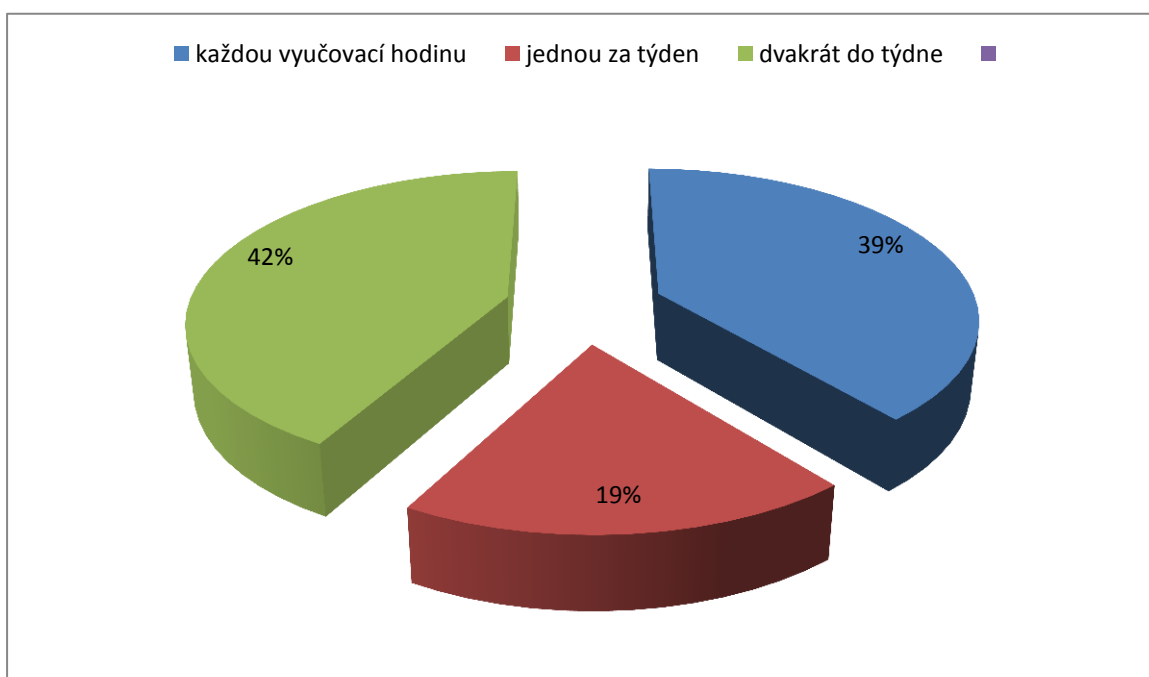
Při dodržování různorodosti vzdělávací nabídky je práce s textem vhodným obohacením činnosti dětí na prvním stupni základní školy.

Otázka č. 3: Jak často zařazujete didaktickou hru v českém jazyce?

- a) každou vyučovací hodinu b) jednou za týden c) dvakrát do týdne

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
každou vyučující hodinu	36	39%
jednou za týden	18	19%
dvakrát do týdne	39	42%

Tabulka č. 10



Graf č. 7

Dílčí závěr: Didaktickou hru v českém jazyce nejčastěji zařazují respondenti dvakrát do týdne 42%, každou vyučovací hodinu 39% a 19% didaktickou hru zařazují jednou za týden.

Z hlediska pedagogické praxe:

Možnosti	každou vyučovací hodinu	jednou za týden	dvakrát do týdne
0 – 9 let	11 respondentů	7	9
10 – 30 a více	21	6	24

Tabulka č. 11

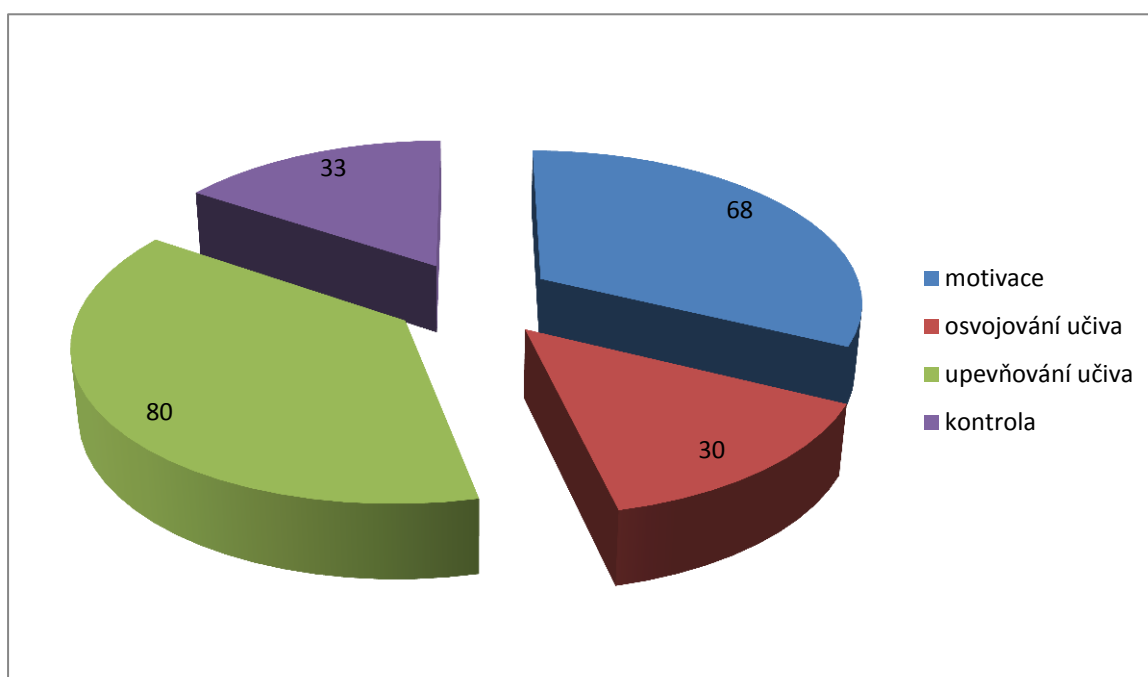
Dílčí závěr: Pedagogové s pedagogickou praxí vyšší jak 10 nejčastěji didaktické hry zařazují dvakrát do týdne. Celkem 24 respondentů. 15 respondentů nevyplnilo délku pedagogické praxe.

Otázka č. 4: Do které fáze Vaší výuky zařazujete didaktickou hru?

- a) motivace b) osvojování učiva c) upevňování učiva d) kontrola

Možnosti	Absolutní četnost
motivace	68
osvojování učiva	30
upevňování učiva	80
kontrola	33

Tabulka č. 12



Graf č. 8

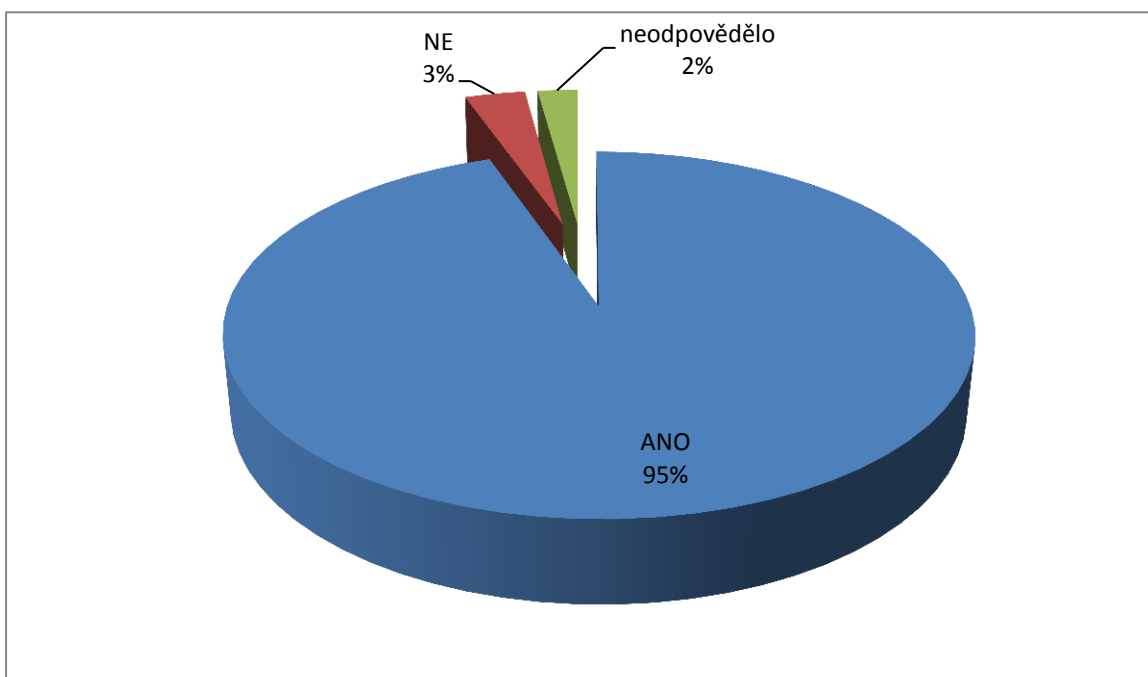
Dílčí závěr: Upevňování učiva je fáze výuky, do které učitelé zařazují didaktickou hru nejčastěji. Celkem 80 respondentů tuto variantu uvedlo. Do fáze motivace – 68 respondentů. Do fáze kontroly didaktickou hru zařazuje – 33 respondentů a do osvojování učiva – 30 respondentů.

Otázka č. 5: Je používání didaktických her ve vyučování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání?

- ANO x NE

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
ANO	88	95%
NE	3	3%
neodpovědělo	2	2%

Tabulka č. 13



Graf č. 9

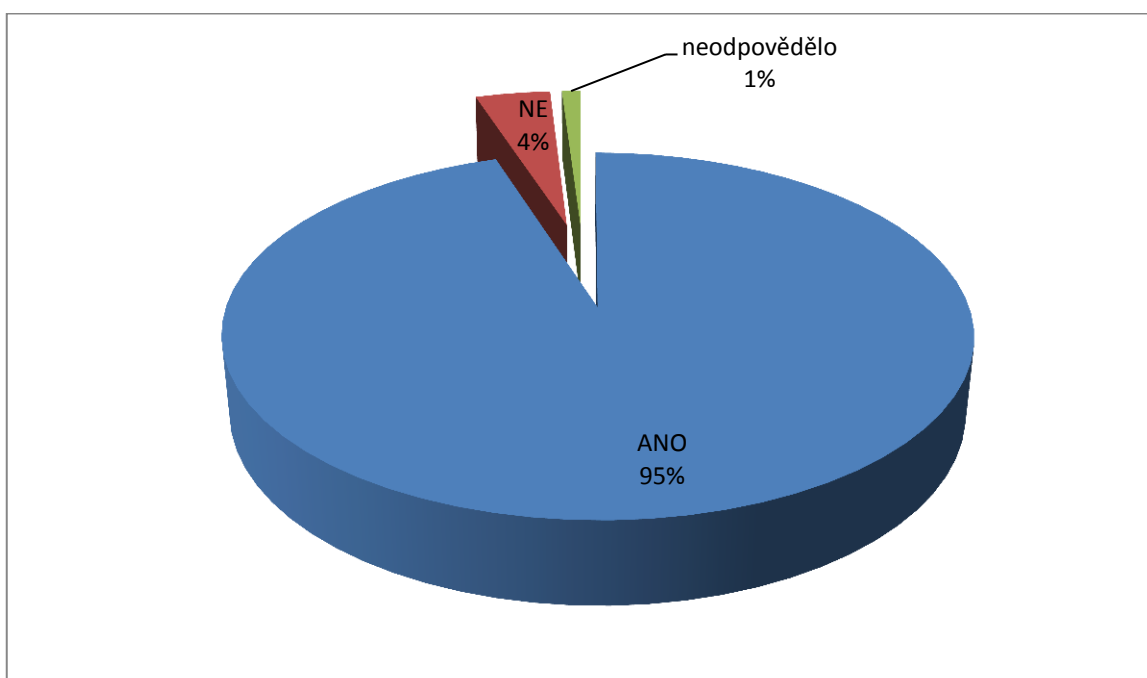
Dílčí závěr: ANO – 95% respondentů je přesvědčeno, že používání didaktických her je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání (dále jen RVP ZV). 3% NE, není utvrzeno v tom, že používání didaktických her je v souladu s RVP ZV. 2% respondentů neodpovědělo, zatím v této položené otázce nemá jasno.

Otázka č. 6: Lze pomocí didaktických her naplňovat klíčové kompetence formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání?

- ANO x NE

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
ANO	88	95%
NE	4	4%
neodpovědělo	1	1%

Tabulka č. 14



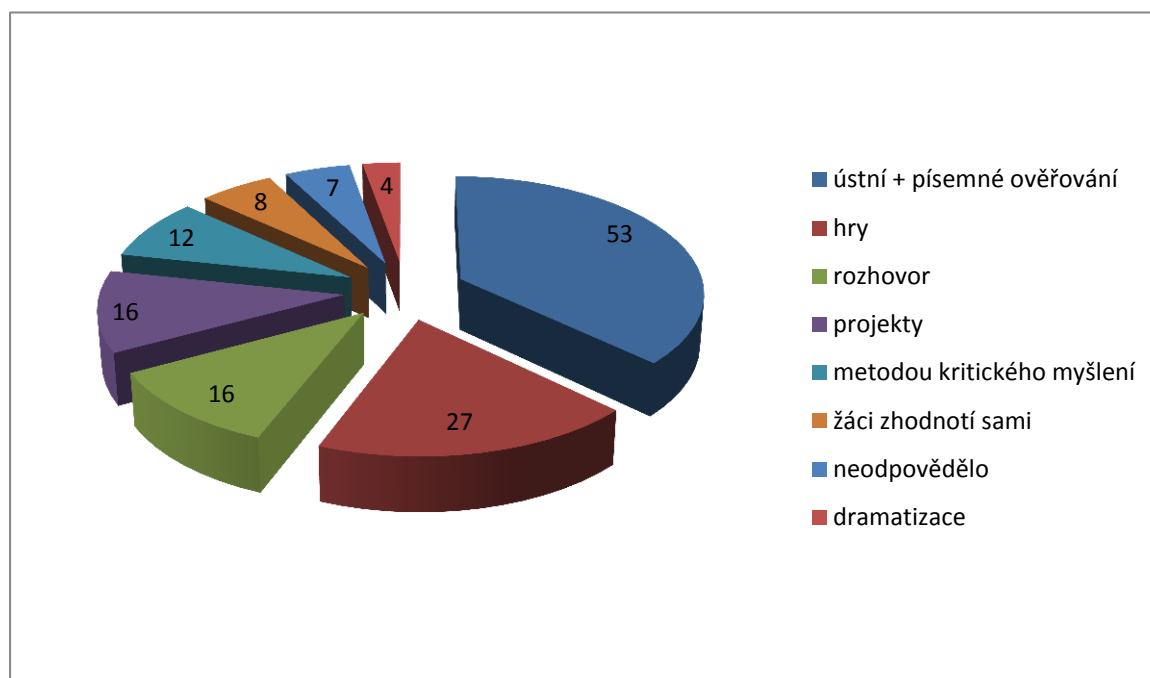
Graf č. 10

Dílčí závěr: ANO – 95% učitelů tvrdí, že lze pomocí didaktických her naplňovat klíčové kompetence formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. 4% NE, nelze didaktickými hry naplňovat klíčové kompetence. 1% neodpovědělo.

Otázka č. 7: Jakými způsoby či metodami si ověřujete plnění klíčových kompetencí?

Možnosti	Absolutní četnost
ústní + písemné ověřování	53
hry	27
rozhovor	16
projekty	16
metodou kritického myšlení	12
žáci zhodnotí sami	8
neodpovědělo	7
dramatizace	4

Tabulka č. 15



Graf č. 11

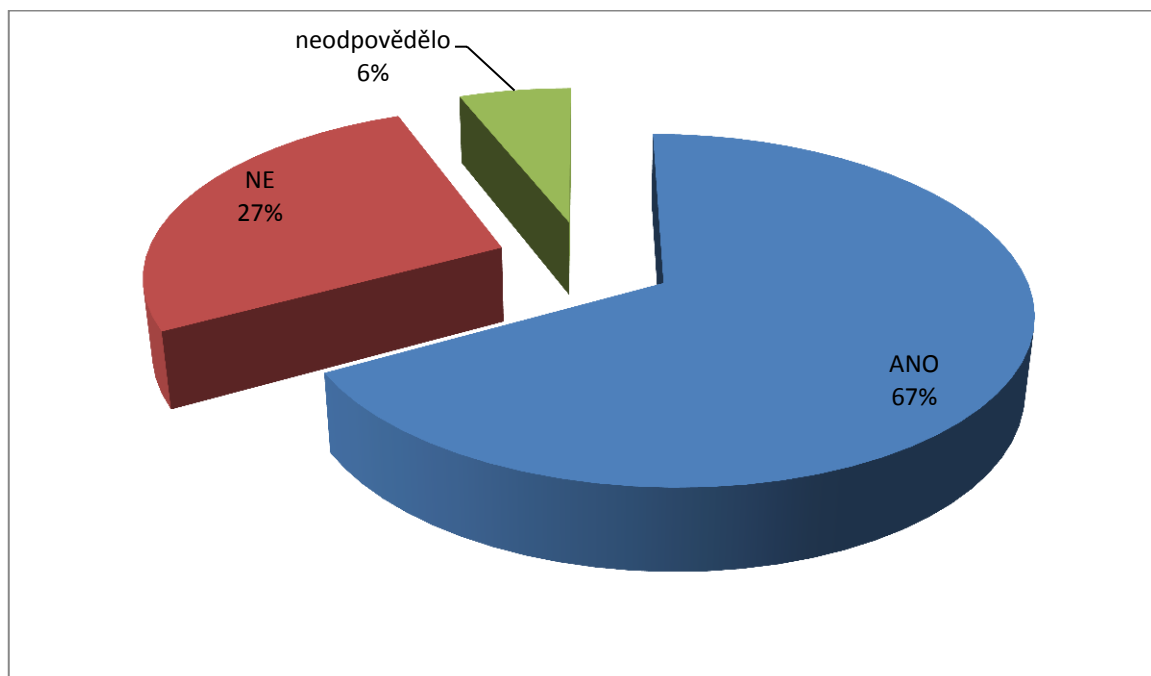
Dílčí závěr: Plnění klíčových kompetencí si učitelé ověřují ústním + písemným ověřováním – 53 respondentů. Hry jsou na druhém místě – 27 respondentů. Rozhovor, projekty – 16 respondentů. Metoda kritického myšlení – 12. Žáci zhodnotí sami – 8 respondentů. Dramatizace – 4. Na tuto otázku č. 7 neodpovědělo 7 respondentů. Jak je vidět z grafu klíčové kompetence formou hry si ověřuje 27 respondentů.

Otázka č. 8: Před nástupem školního vzdělávacího programu jste využívali častěji didaktické hry ve své výuce?

- ANO x NE

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
ANO	62	67%
NE	25	27%
neodpovědělo	6	6%

Tabulka č. 16



Graf č. 12

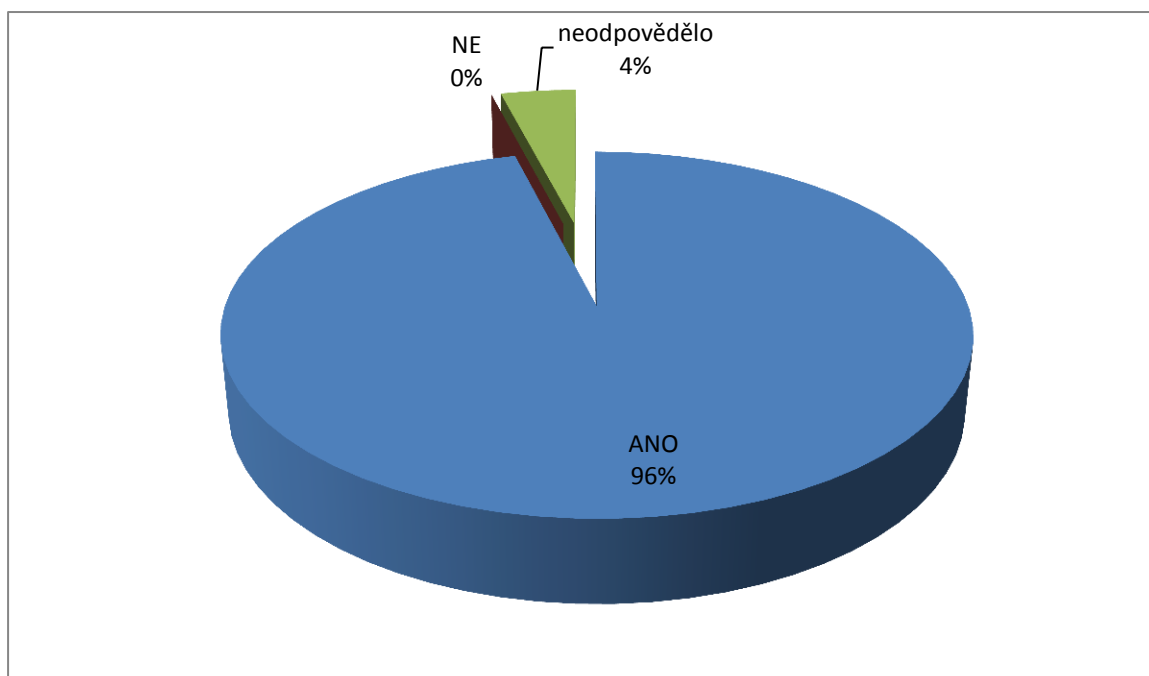
Dílčí závěr: Na tvrzení, zda učitelé před nástupem školního vzdělávacího programu využívali častěji didaktické hry ve své výuce, odpověděla větší část dotazovaných, že ANO – 67%. Zavedení školního vzdělávacího programu nemělo vliv na učitele, didaktické hry používali i před školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP). NE – 27% - tyto respondenty ovlivnilo zavedení ŠVP. 6% neodpovědělo.

Otázka č. 9: Reagují žáci na didaktické hry kladně?

- ANO x NE

Možnosti	Absolutní četnost	Percentuální hodnocení
ANO	89	96%
NE	0	0%
neodpovědělo	4	4%

Tabulka č. 17



Graf č. 13

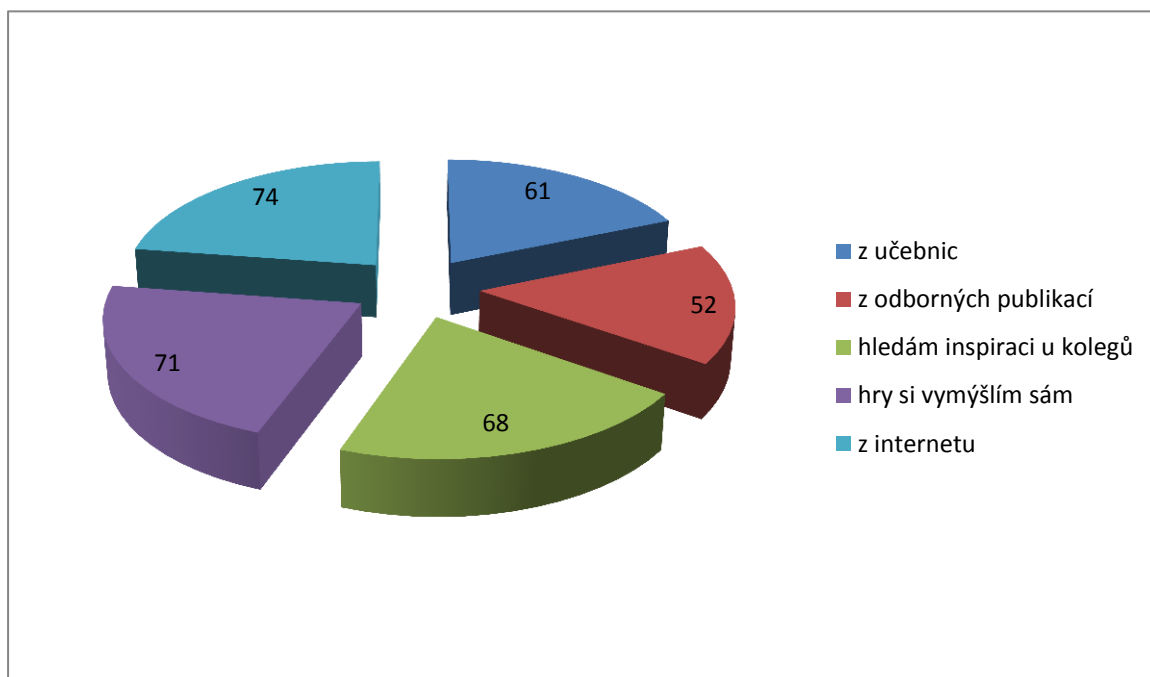
Dílčí závěr: ANO, žáci kladně reagují na didaktické hry odpovědělo 96% respondentů. 4% respondentů na tuto otázku neodpovědělo. Z jakého důvodu nereagovali, můžeme se domnívat, že otázku přehlédli.

Otázka č. 10: Z jakých zdrojů čerpáte didaktické hry?

- a) z internetu b) z učebnic c) z odborných publikací d) hledám inspiraci u kolegů e) hry si vymýšlím sám

Možnosti	Absolutní četnost
z internetu	74
z učebnic	61
z odborných publikací	52
hledám inspiraci u kolegů	68
hry si vymýšlím sám	71

Tabulka č. 18



Graf č. 14

Dílčí závěr: Z výsledků šetření je zřejmé, že nejčastěji respondenti didaktické hry čerpají z internetu – 74. 71 respondentů si hry vymýšlí sami, 68 hledá inspiraci u svých kolegů. Z odborných publikací 52 a z učebnic celkem 61 respondentů.

Otázka č. 11: Můžete některé své oblíbené a ověřené zdroje, ze kterých čerpáte didaktické hry, uvést.

Dílčí závěr: Tato otázka byla v dotazníku poslední, otevřená a doplňující. Vyplnilo jí 72 respondentů – 77% a kolonku nechalo prázdnou 21 respondentů – 23%. Učitelé uvedli tyto zdroje: internet, knihy, učebnice, publikace, pracovní sešity, dětské časopisy, odborné semináře DVPP, pohádky, výukové programy na PC, interaktivní tabuli. U internetových zdrojů uváděli:

- www.rvp.cz
- www.vyukovematerialy.eu
- www.estranky.cz
- www.moderniucitel.cz
- www.webzdarma.cz
- www.sborovna.cz
- www.mojeskola.net
- www.veskole.cz
- www.predskolaci.cz
- www.detskestranky.cz
- www.scio.cz
- www.virtualniknihovna.cz
- www.ewa.cz
- www.ucenionline.com
- www.tvorivyamos.cz
- www.icreative.cz

Zajímavý se jeví portál rvp.cz, který slouží jako metodická podpora učitelů, kteří se zde mohou navzájem inspirovat, podporovat a informovat o svých zkušenostech. Je to uložisko všech typů příspěvků, praktické tak i teoretické povahy. Tento metodický portál je spravován Národním ústavem pro vzdělávání, poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v Praze.

6.6 Shrnutí dotazníkového šetření

Při zamyšlení nad výsledky empirické části předkládané diplomové práce je možné konstatovat, že didaktická hra má nezastupitelnou úlohu ve vzdělávání nejen na 1. stupni základní školy.

Na základě dotazníkového šetření, které bylo předloženo učitelům 1. stupně základních škol Olomouckého kraje, lze vyvodit určité závěry. Můžeme konstatovat: *Učitelé* využívají hru jako metodu při osvojování klíčových kompetencí v českém jazyce na 1. stupni. *Učitelé* s delší pedagogickou praxí nad 10 let, zařazují didaktickou hru dvakrát do týdne. *Učitelé* před zavedením školního vzdělávacího programu používali didaktickou hru častěji.

V našem dotazníkovém šetření jsme došli k závěru, že učitelé využívají didaktické hry ve své výuce. V hodinách českého jazyka nejčastěji používají práci s textem. Didaktickou hru v českém jazyce zařazují dvakrát do týdne a to do fáze výuky upevňování učiva. Lze také konstatovat, že používání didaktických her ve vyučování je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Dále lze také potvrdit fakt, že pomocí didaktických her lze naplňovat klíčové kompetence formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. Učitelé si ověřují plnění klíčových kompetencí nejčastěji ústním a písemným ověřováním. Také využívají her, rozhovorů a projektů. Lze ověřovat i metodou kritického myšlení, nebo sami žáci zhodnotí. Popřípadě dramatizací. Dalším zjištěním je, že didaktické hry učitelé využívali i před nástupem školního vzdělávacího programu. Kladným zjištěním je informace, že žáci na didaktické hry reagují kladně. Učitelé didaktické hry čerpají z internetu a to z portálu www.rvp.cz, www.estranky.cz.

Předkládaná diplomová práce měla za cíl zjistit, zda jsou naplňovány klíčové kompetence vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání prostřednictvím vzdělávacího oboru Český jazyk. Je zřejmé, že jsou naplňovány klíčové kompetence vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání prostřednictvím vzdělávacího oboru Český jazyk.

ZÁVĚR

Jak bylo konstatováno již v úvodu, cílem diplomové práce s názvem „Hra jako metoda při osvojování klíčových kompetencí v českém jazyce na 1. stupni základní školy“ je zjistit, naplňování klíčových kompetencí vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání prostřednictvím vzdělávacího oboru Český jazyk.

Výsledky dotazníkového šetření dokazují, že dochází k naplňování klíčových kompetencí vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v oboru Český jazyk. Lze říci, že došlo k naplnění cílů předkládané diplomové práce, avšak je nutné dodat, že klíčové kompetence prorůstají všemi aktivitami na 1. stupni základní školy, všemi předměty, nelze pouze předmětem český jazyk. Ale i prostřednictvím didaktických her, které rozvíjí klíčové dovednosti, vědomosti, schopnosti.

Je však nutné na tomto místě upozornit na skutečnost, že je nutné rozvíjet dovednosti u dětí již v předškolním vzdělávání, přes základní a střední vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

BLAHUTKOVÁ, Marie. *Psychomotorika*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 92 s. ISBN 80-210-3067-4.

BLAHUTKOVÁ, Marie, KOUBOVÁ, Jana. *Psychomotorika aneb prožitky z pohybu*. Brno: CDVU MU, 1996. 54.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207s. ISBN 80-85931-79-6

HÁJKOVÁ, Eva. *Český jazyk a školní kurikulum*. Úvaly u Prahy: Albra, 2007. 91s. ISBN 978-80-7361-043-2.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou*. Praha: Tomáš Houška, 1991. 270 s. ISBN 80-9007004-7-7.

HUBÁČEK, Jaroslav, JANDOVÁ, Eva, SVOBODOVÁ, Jana. *Čeština pro učitele*. Vade mecum Bohemiae, 2002. 323 s. ISBN 80-86041-30-1

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7

KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce*. Brno: Barrister a Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.

KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister a Principal. 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MIŠURCOVÁ, Věra, FIŠER, Jiří, FIXL, Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980. ISBN 14-731-80.

MIŠURCOVÁ, Věra, SEVEROVÁ, Marie. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.

MŠMT. *Návrh učebních osnov obecné školy*. Praha: Portál. 1993. 195 s. ISBN 80-85282-51-8

NELEŠOVSKÁ, Alena, SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Jak se děti učí hrou*. Praha: Grada Publishing, 2004. 115s. ISBN 80-247-0815-9.

OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jaro v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998. 125 s. ISBN 80-7178-210-6.

OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Léto v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998. 125 s. ISBN 80-7178-245-9.

OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Zima v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998. 126 s. ISBN 80-7178-268-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481s. ISBN 80-7367-047-X

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RVP ZV. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. VÚP: 2007

SANTLEROVÁ, Květoslava. *100 didaktických her ve výuce čtení, psaní*. Brno: Učebnice a knihy J. Spiesová, 1993. 49 s.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměna školy jako výzva pro učitelské vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004.

SPILKOVÁ, Vladimíra, a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311s. ISBN 80-7178-942-9.

ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. 159s. ISBN 978-80-7414-004-4.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, MERTIN, Václav. *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7178-408-7.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÍŠKA, Václav. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 62 s. ISBN 978-80-7435-015-3.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli!

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma: *Hra jako metoda při osvojování klíčových kompetencí v českém jazyce na 1. stupni ZŠ*. Dotazník je anonymní. Údaje budou zpracovány a využity výhradně pro účely mé diplomové práce.

Děkuji Vám za Váš čas strávený vyplňováním následujících otázek.

Milena Holčáková, studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Univerzity Palackého v Olomouci.

Zatrhněte nebo vyplňte, prosím, následující údaje, můžete zakroužkovat, či znázornit i více z nabízených položek:

Jste: muž / žena

Délka Vaší pedagogické praxe:

Vaše praxe probíhá na: malotřídní / plno-organizované škole

Učíte: ve městě / na vesnici

1) Využíváte didaktické hry ve své výuce?

ANO x NE

2) Jaké didaktické hry nejčastěji používáte v hodinách českého jazyka?

- a) obdoba televizních soutěží
- b) tajenky
- c) řešení úloh
- d) práce s textem
- e) jiné

3) Jak často zařazujete didaktickou hru v českém jazyce?

- a) každou vyučovací hodinu
- b) jednou za týden
- c) dvakrát do týdne

4) Do které fáze Vaší výuky zařazujete didaktickou hru?

- a) motivace
- b) osvojování učiva
- c) upevňování učiva
- d) kontrola

5) Je používání didaktických her ve vyučování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem?

ANO x NE

6) Lze pomocí didaktických her naplňovat klíčové kompetence formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání?

ANO x NE

7) Jakými způsoby či metodami si ověřujete plnění klíčových kompetencí?

.....

8) Před nástupem školního vzdělávacího programu jste využívali častěji didaktické hry ve své výuce?

ANO x NE

9) Reagují žáci na didaktické hry kladně?

ANO x NE

10) Z jakých zdrojů čerpáte didaktické hry

- a) z internetu
- b) z učebnic
- c) z odborných publikací
- d) hledám inspiraci u kolegů
- e) hry si vymýšlím sám

11) Můžete některé své oblíbené a ověřené zdroje, ze kterých čerpáte didaktické hry, uvést:

.....

.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Milena Holčáková
Katedra:	Primární pedagogika
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Hra jako metoda při osvojování klíčových kompetencí v českém jazyce na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	The game as the educational method to acquire the key competencies in Czech language at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o didaktické hře jako o výukové metodě a jejím využití ve výuce na 1. stupni základních škol. Výzkumná část přináší informace o výzkumném šetření, jehož cílem bylo zjistit využití a četnost zařazení didaktické hry do výuky. Funkce didaktických her.
Klíčová slova:	Hra, metoda, klíčové kompetence

Anotace v angličtině:	<p>The Annotation:</p> <p>This thesis dissertation the didactic game as the educational method and its use in education at 1st grade of basic schools. The research section provides information about the research study whose aim was to determine the frequency of use and inclusion of didactic games in teaching. Features didactic games.</p>
------------------------------	---

Klíčová slova v angličtině:	Game, method, core competencies
Přílohy vázané v práci:	CD
Rozsah práce:	66
Jazyk práce:	Český jazyk