

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY a PSYCHOLOGIE

INTEGROVANÉ TEMATICKÉ VYUČOVÁNÍ

Bakalářská práce

České Budějovice 2011

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Iva Žlábková

Vypracovala
Jana Majerová

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

Jana Majerová

S úctou bych chtěla poděkovat své vedoucí práce Mgr. Ivě Žlábkové za vřelý přístup, věcné připomínky, metodické vedení práce a také za zásadní pomoc při psaní mé bakalářské práce.

Anotace

Cílem bakalářské práce bude zmapovat metodu integrovaného tematického vyučování. Bakalářská práce obsahuje teoretickou a praktickou část. V teoretické části práce bude popsána metoda integrovaného tematického vyučování a jeho využití.

Cílem praktické části bude zjistit, jaké jsou zkušenosti s realizací této metody realizované na Mateřské, Základní a Praktické škole , Štítného 3 v Českých Budějovicích- pracoviště Husova 9 ve spolupráci se Střední zdravotnickou školou, Husova 3, v Českých Budějovicích. Bude provedena výzkumná sonda pomocí dotazníku u studentek, studentů a vyučujících této speciální školy, kteří se podílejí na realizaci této metody.

Abstract

The aim of the thesis is to map the method of integrated thematic education. The thesis consists of theoretical and practical parts. In the theoretical part, the method of integrated thematic education and its usage is to be explained.

The aim of the practical part is to find out the experience with implementing this method at the Mateřská, Základní a Praktická škola (Nursery, Elementary and Special school) Štítného 3 in České Budějovice detached in Husova 9 in cooperation with the Střední zdravotnická škola (Medical High school) Husova 3 in České Budějovice. A research probe will be carried out in the form of questionnaires for the students and teachers of the above mentioned special school.

Obsah

Úvod	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Integrovaná tematická výuka	10
1.1 Kurikulum	11
1.2 Chybné mýty a správné zásady o vzdělání.....	14
1.3 Model.....	20
1.4 Výzkum mozku.....	25
2 Mozkově kompatibilní prostředí	26
2.1 Důvěryhodné prostředí.....	26
2.2 Smysluplný obsah.....	28
2.3 Možnost výběru.....	30
2.4 Přiměřený čas	33
2.5 Obohacené prostředí.....	34
2.6 Spolupráce	36
2.7 Okamžitá zpětná vazba.....	37
2.8 Dokonalé zvládnutí	38
3 Celoroční plán	40
3.1 Vytvoření celoročního tématu.....	40
3.2 Klíčové učivo.....	41
3.3 Tvorba aplikačních úkolů.....	42
3.3 Integrace dovedností	45
3.4 Shrnutí teoretické části.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 Cíl výzkumu.....	46
4.1 Výzkumná otázka.....	47
4.2 Výzkumný vzorek	47

4.3	Výzkumná metoda	47
4.4	Předpoklady	48
4.5	Vyhodnocení	48
5	Vyhodnocení položek určených pro vyučující.....	48
5.1	Vyhodnocení položky č. 1	48
5.2	Vyhodnocení položky č.2	49
5.3	Vyhodnocení položky č. 3	49
5.4	Vyhodnocení položky č. 4	49
5.5	Vyhodnocení položky č. 5	50
5.6	Vyhodnocení položky č. 6	50
5.7	Vyhodnocení položky č. 7	50
5.8	Vyhodnocení položky č. 8	51
5.9	Vyhodnocení položky č. 9	51
5.10	Vyhodnocení položky č. 10	51
5.11	Vyhodnocení položky č. 11	51
5.12	Vyhodnocení položky č. 12	52
5.13	Vyhodnocení položky č. 13	52
5.14	Vyhodnocení položky č. 14	52
5.15	Vyhodnocení položky č. 15	52
6	Vyhodnocení položek určených pro studenty.....	53
6.1	Vyhodnocení položky č.1	53
6.2.	Vyhodnocení položky č. 2	54
6.3.	Vyhodnocení položky č. 3	55
6.4.	Vyhodnocení položky č. 4	55
6.5.	Vyhodnocení položky č. 5	56
6.6.	Vyhodnocení položky č. 6	57
6.7.	Vyhodnocení položky č. 7	57
6.8	Vyhodnocení položky č. 8	58

6.9	Vyhodnocení položky č. 9	59
6.10	Vyhodnocení položky č. 10	59
6.11	Shrnutí výsledků výzkumné sondy	60
7	Závěr	62
	Seznam literatury:	64
	Seznam příloh	66

Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma integrovaného tematického vyučování. Celý název práce zní „Integrované tematické vyučování. Toto téma mě zaujalo z důvodu spolupráce Střední zdravotnické školy v Českých Budějovicích, kde pracuji jako odborná učitelka, s Mateřskou, Základní a Praktickou školou, Štítného 3 - pracoviště Husova 9, v Českých Budějovicích. Při této spolupráci dochází k realizaci tohoto typu výuky a mou snahou bude blíže přiblížit tuto formu výuky .

Cílem bakalářské práce bude teoreticky popsat integrovanou výuku na této speciální škole a v praktické části objasnit výzkumnou otázku, která zní – „Splňuje tato realizovaná výuka všechny potřebné zásady a aspekty platné pro integrovanou tematickou výuku a můžeme tedy opravdu mluvit o integrované tematické výuce?“ Bakalářská práce bude zpracována do dvou částí, z nichž první část bude teoretická a druhá praktická.

V teoretické části se budeme soustředit na charakteristiku integrované tematické výuky a její vývoj. Tato část je rozdělena do tří kapitol, ve kterých se budeme snažit s využitím dostupné literatury objasnit všechny součásti integrované tematické výuky. Jako stěžejní publikaci, ze které je často čerpáno, uvádíme *Integrovanou tematickou výuku* od S. Kovalíkové.

V první kapitole se budeme snažit objasnit pojem integrovaná tematická výuka, v další podkapitole se budeme zabývat pojmem kurikulum. Následovat bude zpracování chybných mýtů a správných zásad o vzdělání, pokračovat budeme tématem modelu integrované tematické výuky a výzkumem mozku.

Druhá kapitola bude věnována důležitosti mozkově kompatibilního prostředí pro integrovanou tematickou výuku. Mozkově kompatibilní prostředí má několik součástí, které postupně blíže představíme. Jednotlivé součásti jsou- důvěryhodné prostředí, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí.

V poslední třetí kapitole teoretické části se blíže seznámíme s celoročním plánem, klíčovým učivem, tvorbou aplikačních úkolů a integrací dovedností. Další publikace,

které se staly významným pomocníkem ve zpracování teoretické části, jsou *Obecná didaktika* od J. Skalkové, *Moderní pedagogika* od J. Průchy.

Druhá praktická část bakalářské práce bude zpracována formou výzkumné sondy, která bude zaměřena na konkrétní realizaci integrované tematické výuky na speciální škole. Tato část bude obsahovat seznámení se dvěma skupinami respondentů, kteří jsou složeny z řad vyučujících speciální školy a ze studentů a studentek SZŠ. Pro každou skupinu bude vyhotoven dotazník, který se bude skládat z položek s uzavřenou i otevřenou odpovědí. Po vyhodnocení dotazníků se budeme snažit odpovědět na výzkumnou otázku a zhodnotit probíhající integrovanou tematickou výuku, zda splňuje všechny potřebné zásady. Zajímavé také bude posoudit přínos této výuky pro studentky a studenty SZŠ v jejich budoucí profesi. Pro tuto praktickou část jsem použila publikaci *Výzkumné metody v pedagogice* P.Gavory. Shrnutí výzkumné sondy bude obsahovat prezentaci zjištěných výsledků.

Závěr bakalářské práce věnujeme celkovému shrnutí teoretické i praktické části bakalářské práce, splnění cílů bakalářské práce a celkovému přínosu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Integrovaná tematická výuka

Abychom si přiblížili pojem integrované tematické vyučování, je nutné se zamyslet nad pojmem integrace ve školním prostředí. L. Podroužek¹ ve své knize tento pojem chápe jako propojení mezi školou, vzděláním a výukou. Zde můžeme hovořit o integrované škole, která předpokládá propojení různých stupňů a typů školního vzdělání, dále pak o integrovaném vzdělávání, které chápeme jako začlenění dětí s hendikepem nebo se speciálními potřebami učení do běžných vzdělávacích programů a v neposlední řadě také mluvíme o integrované výuce, která zahrnuje spojení blízkých předmětů v jeden celek s důrazem na mezipředmětové vztahy a jejich propojení. Integrovaná výuka vychází z tzv. integrovaného kurikula.

Další autorem, který se ve své knize zabývá integrací učiva je J. Skalková.² Autorka charakterizuje integrovanou výuku jako způsob vytváření obsahu vzdělání i uspořádání procesu vyučování na principu jedné osy. Těchto principů dosahují např. Waldorfské školy, které jsou postaveny na základě hromadného a skupinového vyučování. Vyučovací jednotky jsou převážně situovány do tzv. epoch.

Integrovanou tematickou výukou se také zabývá ve své knize S. Kovaliková,³ která poukazuje na zrod této výuky již před dvaceti lety v Kalifornii. Programy s touto tematickou výukou byly nejprve tvořeny pro děti nadané a talentované, které by se při běžné výuce nudily. S. Kovaliková si však později uvědomuje, že je nespravedlivé tímto druhem vyučování učit pouze nadané děti, zatímco ty obvykle děti se učí dále nezajímavým a netvořivým způsobem výuky. Snaží se tedy prosazovat programy s takovými výukovými postupy, které jsou pro všechny děti rovné a umožní jim stejný přístup ke zvládnutí učiva. Jako základ změny k tematickému vyučování je přeměna kurikula.

¹ Srov. PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*, s. 11.

² Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 238.

³ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 2.

1.1 Kurikulum

Na úvod bychom si měli pojem kurikulum objasnit. L. Podroužek⁴ ve své knize poukazuje na nepřítomnost tohoto výrazu u nás až do 90. let. Běžně se používaly pedagogické pojmy jako obsah vzdělání, osnovy, tematický plán, učební plán, učivo. Pojem, který by tyto výrazy shrnoval, zde neexistoval.

Kurikulum můžeme chápat z několika hledisek výkladu. Podle pedagogického slovníku jsou tři výklady. První z nich je chápán jako pojmenování vzdělávacího programu, projektu či plánu, v druhém výkladu ho lze chápat jako průběh studia a jeho vzdělávací obsah a ve třetím výkladu jako zkušenosti, které si žáci osvojí.

Dalším autorem, který se celkem obsáhle zabývá termínem kurikulum, je J. Průcha⁵ v knize *Moderní pedagogika*. Tento pojem nám vysvětluje jako učební plán školy s obsahem vzdělání. Ale zároveň autor J. Průcha⁶ chápe kurikulum v pedagogice prakticky, a to jako budování a rozbor konkrétních kurikul a jejich uplatnění ve skutečných edukačních procesech nebo obecně teoreticky jako nabyté zkušenosti. Dále se v této knize můžeme setkat s rozdělením kurikula na tři typy. Prvním z nich je *zamýšlené kurikulum*, které obsahuje plánované cíle a obsah vzdělání. Druhým typem je *realizované kurikulum*, v němž J. Průcha⁷ hovoří o učivu skutečně předaném žákům danými učiteli v daných školách a třídách. Posledním typem kurikula je *dosažené kurikulum*, které se zabývá učivem, které si žáci opravdu osvojili. Propojení těchto třech typů je složitá a nelehká práce zejména pro učitele.

J. Průcha⁸ se také podobně jako J. Skalková zabývá kurikulárními dokumenty, které charakterizuje jako učební plány, učební osnovy, učebnice, didaktické texty, metodické příručky, standardy vzdělání a požadavky na zkoušku aj. Tyto dokumenty by měly obsahovat rozsah vzdělání na škole.

Podle sociologického slovníku můžeme kurikulum chápat jako organizaci procesu výuky. J. Skalková⁹ poukazuje také podobně jako J. Průcha na pojem vztahující se ke kurikulu a to jsou kurikulární dokumenty, které zahrnují učební plány, učební osnovy,

⁴ Srov. PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*, s. 8.

⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 236.

⁶ Srov. tamtéž, s. 243.

⁷ Srov. tamtéž, s. 247.

⁸ Srov. tamtéž, s. 249.

⁹ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 97.

učebnice, různé didaktické a metodické pomůcky a didaktické texty. Školní kurikulární dokumenty jsou součástí každé školy, kde představují profil a charakteristiku školy.

V knize J. Průchy¹⁰ se také můžeme setkat s pojmem *národní kurikulum*, který autor vysvětluje jako souhrnný systém řízení obsahu školního vzdělávání na celonárodní úrovni. Zahrnuje v sobě obsah vzdělání, standardy vzdělání, vytvoření institucí a nástrojů pro realizaci a kontrolu a v neposlední řadě také vytvoření vztahů mezi systémem národního kurikula a veřejností, zejména rodičovskou.

S názvem národní kurikulum nebo také státní program vzdělání se můžeme blíže seznámit v Bílé knize,¹¹ která o tomto dokumentu hovoří v souvislosti se zavedením hlavních zásad kurikulární politiky státu a obecně závazných požadavků. Dále tento dokument vymezuje humanistické a demokratické hodnoty, na kterých je vzdělání založeno. Definiuje obecné cíle vzdělání a obecné klíčové kompetence zaměřené zejména na rozvoj osobnosti a výchovu občana. V obsahu vzdělání jsou obsaženy znalosti z vědních oborů, tělesné kultury a techniky. Zvláštní důraz je zde kladen na etické hodnoty a principy.

S. Kovalíková¹² uvádí definici pojmu kurikulární rámec takto: „kurikulární směrnice pro jednotlivé předměty vydávané ministerstvem školství, které si jednotlivé okresy rozpracovávají podle svých potřeb.“

J. Maňák¹³ kurikulum chápe jako celkový plán výuky ve třídě, který se zaměřuje na výběr učiva, vhodný výběr výukových prostředků, správné řízení učení. V knize Z. Kalhouse a O. Obsta¹⁴ se můžeme setkat s pochybnostmi ohledně reformy kurikula, které často neplní očekávané změny a jde v mnoha případech o pouhé vydání nových programových dokumentů, které zůstávají nenaplněny. Stává se, že jsou nepřijaty jak od učitelů, tak i rodičů, kteří se staví proti nim nebo je podávají v nepřesné podobě.

¹⁰ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 252.

¹¹ Srov. MŠMT. *Bílá kniha*, s. 38.

¹² Srov. KOVALÍKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 274.

¹³ Srov. MAŇÁK, J. *Výukové metody*, s. 10.

¹⁴ Srov. KALHOUS, Z., OBSTA, O., a kol. *Školní didaktika*, s. 135.

Na tomto místě bychom se mohli zamyslet nad kurikulem u nás a v ostatních zemích. J. Průcha¹⁵ se zabývá myšlenkou kurikulárního obsahu tvořeného kurikulárními dokumenty a kritikou jeho členění na jednotlivé předměty, které vede k vytváření odloučených a nepropojených znalostí u žáků. Pokud se ale podíváme do vyspělých zemí, pak zjistíme, že sestavují svá školní kurikula do učebních plánů, které jsou strukturovány na jednotlivé nebo propojené předměty. Je patrné, že se školní kurikula jednotlivých zemí odlišují a je nutné si uvědomit, že vzdělávací programy české školy jsou pouze jednou z možností jak a čemu vyučovat. Je tedy přínosem sledovat a srovnávat kurikula ostatních zemí a nabyté poznatky využít pro naše potřeby učení.

L. Podroužek¹⁶ udává, že v roce 2001 vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky spolu s Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze pod názvem „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání“, který je v návaznosti na vzdělávací programy pro základní školy. Rámcový program je podklad pro vytváření učebních plánů, vymezuje vzdělávací cíle, určuje výstupní požadavky pro žáky, kompetence, které si žáci osvojí. Můžeme mluvit o dokumentu, který stanovuje formální kurikulum. Toto formální kurikulum můžeme rozdělit do dvou základních a to je předmětové a integrované kurikulum.

Zajímavé bude zaměřit se na srovnání pojmu předmětové kurikulum a integrované kurikulum. Zamýšlí se na tím L. Podroužek¹⁷ ve své knize (viz příloha 1.)

Nyní se pokusíme shrnout odlišnosti předmětového a integrovaného kurikula.

Zatímco se předmětové kurikulum soustřeďuje pouze na rozsah a obsah učiva, integrované kurikulum se zaměřuje na vztahy a souvislosti v učivu. Dalším rozdílem mezi těmito dvěma kurikuly je předkládání reality rozdělené na části u předmětového kurikula, zatímco u integrovaného kurikula je realita žákům prezentována uceleně a to jedním logickým přístupem a jednotnou terminologií. Pokud se zaměříme na obsah, pozorujeme, že u předmětového kurikula nejsou brány na zřetel vztahy a souvislosti mezi vzdělávacími obsahy různých předmětů, zatímco u kurikula integrovaného jsou tyto vztahy respektovány. V případě mezipředmětových vztahů je situace podobná. Zatímco předmětové kurikulum využívá bilaterálních mezipředmětových vazeb

¹⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 260.

¹⁶ Srov. PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*, s. 9.

¹⁷ Srov. tamtéž, s.10, viz p. 1.

v učivu jen formálně, integrované kurikulum používá nejen bilaterálních, ale i multilaterálních mezipředmětových vazeb v učivu.

Další odlišností je, že u předmětového kurikula se setkáváme s klasickou přípravou učitele, tj. dvojborové učitelské studium, zatímco u integrovaného kurikula se předpokládá příprava učitelů založená na širším předmětovém základu, např. všeoborové studium. V případě předmětového kurikula je učivo specializováno a probíráno do hloubky, u integrovaného kurikula je specializace učiva menší. V tomto případě nám ale hrozí při nedodržení základních zásad integrace, že dojde k nelogičnosti a povrchnosti učiva. Jako poslední můžeme pozorovat u předmětového kurikula tradiční a zavedený styl práce jak u žáků, tak u učitelů, kdežto integrované kurikulum vnáší do výuky jiné koncipování učiva jak z hlediska obsahového, tak organizačního.

1.2 Chybné mýty a správné zásady o vzdělání

S. Kovaliková¹⁸ se rozhodla ve své knize poukázat na několik základních chybných mýtů o vzdělání, které jsou základem pro integrované tematické vyučování. V následujícím textu se budeme snažit si je vysvětlit.

První nesprávný mýtus poukazuje na to, že *všichni žáci se učí stejným způsobem*. Výzkumy však ukázaly, že způsob výuky, kdy žáci ve všech školách používají stejné učebnice, jsou spojováni do tříd stejného věku, jsou používány stejné výukové postupy a předpoklad, že se všichni žáci za stejný čas a stejnými postupy naučí stejné množství látky, je ovšem podle S. Kovalikové¹⁹ zcela chybný.

Nad tímto problémem se ve své knize také zamýšlí J. Mareš,²⁰ který vidí hlavní problém ve školském systému jako celku. Náš školský systém pouze ve výjimečných případech zohledňuje individuální styly učení u žáků a to stejné můžeme říci i o učitelích, kteří jen

¹⁸ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 7.

¹⁹ Srov. tamtéž, s. 8.

²⁰ Srov. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*, s. 16.

málokdy používají individuální styly vyučování. Autor knihy míní, že tímto přístupem přicházíme o výrazné individuality, netradičně uvažující jedince i originální myslitele.

Další autorkou, která se tímto tématem ve své knize zabývá je M. Dvořáková,²¹ která předpokládá úzké spojení učebního stylu s kognitivním stylem, který má individuální charakter a můžeme ho chápat jako způsob, jakým získáváme, zpracováváme a používáme informace. Kognitivní styl je úzce spjat s kognitivními procesy např. obrazotvornost, paměť, myšlení, řešení problémů a rozhodování.

Druhý nesprávný mýtus poukazuje na nesprávné tvrzení, které spočívá v tom, že *včerejší kurikulum vyhovuje i dnes*. S. Kovaliková²² zastává názor, že „klasické vzdělání je ohlížením se zpět“. Je nutný určitý stupeň integrace a vzájemné propojení mezi předměty, abychom zvládli studium současnosti s minulostí jako vztažným rámcem. Pouze tak můžou žáci zvládnout i budoucnost.

Třetí nesprávný mýtus podle S. Kovalikové zní, že pouze *výklad vede k vědomostem žáků*. K tomu, abychom si lépe přiblížili chybné tvrzení tohoto mýtu, nám nejlépe poslouží čínské přísloví, které říká: „Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to dělat a já pochopím.“ Toto přísloví však potvrdily i výzkumy, které nám přesně udávají co se učíme a co si zapamatujeme:

- 10% toho, co slyšíme,
- 15% toho, co vidíme,
- 20% toho, co současně vidíme i slyšíme,
- 40% toho, o čem diskutujeme,
- 80% toho, co přímo zažijeme nebo děláme,
- 90% toho, co se pokoušíme naučit druhé.

K tomuto závěru došel ve svých letitých výzkumech i J. Piaget. Podle nedávných výzkumů mozku probíhá učení nejlépe, pokud od konkrétního přejdeme k symbolickému a poté k abstraktnímu. Avšak tradiční kurikulum používá tento postup

²¹ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 66.

²² Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 9, 10.

právě naopak. Výuka začíná od abstraktního nebo symbolického a od žáků se očekává, že poznatky dokážou sami použít v konkrétních situacích. i v případě, že jsou jasně a logicky vysvětleny úskalí učení výkladem, stále zastává prioritní způsob výuky, který stále používá většina škol a učitelů, uvádí S. Kovaliková.²³

V knize J. Mareše a J. Křivohlavého²⁴ se setkáváme s názorem, kdy mohou nastat dvě situace při sdělování informací. V prvním případě nastává okamžik, kdy učitel sděluje žákům větší množství informací, než jsou schopni přijmout. Tato situace nastává v tom případě, jestliže učitel používá výrazů, které žáci neznají nebo postupuje příliš rychle a žáci tomuto tempu nestačí. Druhá varianta předpokládá, že žáci přijímají příliš málo informací a to z důvodu, že učitel vykládá učivo, které již znají, a tudíž žáci nepředpokládají, že se dozví nové informace nebo žáci výklad vůbec nesledují, protože jsou přesvědčeni, že je pro ně neúčinné.

Čtvrtý nesprávný mýtus podle S. Kovalikové²⁵ je, že *cílem vzdělávání je osvojení si znalostí a dovedností*. Autorka uvádí, že v dnešní době je pouhé osvojování znalostí a dovedností zcela nedostačujícím cílem vzdělání. Každý žák by se měl naučit orientovat a dokázat získat a následně použít z obrovského množství informací ty, které jsou pro ně důležité a zásadní.

J. Skalková²⁶ nám ve své knize také přibližuje problematiku cílů vyučování. Tyto cíle však musíme posuzovat v souvislosti s obecnými cíli, které se promítají jak ve výchově, tak ve vzdělání. V souvislosti se vzdělávacími cíli mluvíme o cílech jednotlivých ročníků a jednotlivých předmětů.

Dalšími autory, kteří se zabývají výukovými cíli, jsou Z. Kalhous a O. Obst.²⁷ Rozdělují výukové cíle na cíle kognitivní, cíle afektivní a cíle psychomotorické. Učitel by měl dbát na plnění všech těchto cílů a měl by respektovat jejich vzájemnou souvislost.

²³ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 10.

²⁴ Srov. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*, s. 24.

²⁵ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 10.

²⁶ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 120.

²⁷ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*, s. 276.

Pokud nahlédneme do Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělání, dozvíme se, že stěžejním cílem základního vzdělání je utvoření a postupného rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělání. Základní cíle tedy jsou tyto²⁸:

- Umožnění žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení.
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.
- Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.
- Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.
- Žáci by se měli učit aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a stát se za ně odpovědnými.
- Vedení žáků k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám a učit je žít společně s ostatními lidmi.
- 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.

Pátý nesprávný mýtus poukazuje na *učebnice jako základ kurikula i výuky*. S. Kovaliková²⁹ kritizuje učebnice z hlediska toho, že žákům poskytují již hotové závěry, ke kterým bylo již dospěno a žáci tak nejsou motivováni k vlastním

²⁸ Srov. MŠMT PRAHA, *Rámcový vzdělávací program*, s. 4, 5.

²⁹ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 11.

myšlenkovým postupům, které by je dovedly ke svým závěrům. Přirovnává tento problém k tomu, jako kdybychom dali žákům k dispozici již vylučující křížovku a ti už by neměli co doplňovat.

Problematikou učebnic se ve své knize zabývá také J. Průcha,³⁰ který dělí náhled na učebnice do několika rovin. První vidí učebnici jako kurikulární projekt, což si můžeme představit jako nějaký scénář, pomocí něhož společnost určitým způsobem usměrňuje edukační procesy v prostředí školy. Dále poukazuje J. Průcha³¹ na učebnici jako na didaktický prostředek. V tomto pojetí by učebnice měla splňovat funkci prezentace učiva. Ta může probíhat verbální, obrazovou nebo kombinovanou formou. Další funkcí učebnice je řízení učení a vyučování a poslední úkol učebnice je orientační ve formě rejstříku, obsahu a pokynů. J. Průcha ve své knize učebnice neztrácuje, naopak je prezentuje při jejich správné didaktické vybavenosti, jako velmi promyšlené medium, které má nezastupitelné místo ve výuce.

Dalšími autory poukazujícími na využití učebnic jsou Z. Kalhous a O. Obst.³² Autoři předpokládají, že učebnice mají dvě funkce. První funkce jsou didaktické, kam náleží informativní, formativní a metodologický význam. Druhou funkcí je funkce organizační, která má význam plánovací, motivační, řídicí, kontrolní a sebekontrolní.

Šestý nesprávný mýtus zní, *stačí změnit jeden prvek systému*. V tomto posledním mýtu se S. Kovaliková³³ zamýšlí nad nutností změny celého systému, protože pokud zůstane alespoň jedna část systému nezměněna, bude i nadále nabourávat to, co již bylo předděláno a změněno.

Tak, jako se S. Kovaliková zabývá problémem chybných nebo také nesprávných mýtů, v další části knihy se snaží přiblížit nové neboli správné zásady vzdělání. Proto v následující části se budeme snažit alespoň stručně tyto nové zásady objasnit.

První nová zásada předpokládá podle S. Kovaliková,³⁴ že *cílem vzdělání je zachování demokracie*. Autorka říká, že až na pár výjimek se stále setkáváme s autoritativním

³⁰ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 272.

³¹ Srov. tamtéž, s. 276.

³² Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*, s. 143.

³³ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 12.

³⁴ Srov. tamtéž, s. 13.

přístupem ve školách. Avšak cílem vzdělání by mělo být připravit žáka na život v demokratické společnosti.

Rámcový vzdělávací program nám říká, že žák si během vzdělání osvojí určité kompetence, které můžeme chápat jako obecné schopnosti podložené znalostmi, zkušenostmi a hodnotami. Tyto kompetence umožní žákovi snadné začlenění do společenských vztahů. Mluvíme tady o kompetenci k učení, kompetenci komunikativní, kompetenci k řešení problémů, kompetenci sociální a personální, kompetence pracovní a kompetence občanské.³⁵

Druhá nová zásada zní, že *skutečný život je tím nejlepším kurikulem pro děti, kurikulum musí být založeno na skutečnosti*. V tomto mýtu S. Kovalíková³⁶ předpokládá, že pokud se žáci učí skutečným životem, který je nyní , pak využívají přirozené schopnosti mozku, který je uzpůsoben tak, aby se učil ze skutečného života. Měli bychom se snažit, aby skutečný a reálný život pronikal do tříd a nezůstával přede dveřmi.

Třetí nová zásada nám říká, že *učení je individuální záležitostí*. S. Kovalíková³⁷ poukazuje na důležitost přizpůsobení žáka kurikulu a kurikula žákům. Další podmínkou je promyšlené plánování a prolínání mezipředmětových vztahů, které má zamezit případnému opakování témat nebo mezerám mezi tématy.

Čtvrtá zásada se zabývá myšlenkou, že kurikulum je založeno na přímé zkušenosti. S.Kovalíková³⁸ klade důraz na přímé zkušenosti, které žáci získávají z dovedností, postojů a hodnot. Vyzdvihuje prospěšnost interakce mezi vrstevníky a možnosti být při dosažení řešení nebo nějakého závěru.

Pátá nová zásada hovoří o tom, že *výukové postupy by měly poskytovat žákům možnost volit si to, co je v souladu s jejich jedinečnými způsoby učení*. S. Kovalíková³⁹ uvádí důležitost volby způsobu učení. Žák, pokud si sám zvolí způsob učení, se stává odpovědným za svoje učení a je mnohem více motivován ke zvládnutí učiva.

³⁵ Srov. MŠMT PRAHA, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*, s. 4, 5.

³⁶ Srov. KOVALÍKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 13.

³⁷ Srov. tamtéž, s. 14.

³⁸ Srov. tamtéž, s. 14.

³⁹ Srov. tamtéž, s. 15.

Šestá nová zásada říká, že *kurikulum by mělo obsahovat daleko méně výkladů, ale mělo by být založeno na prozkoumávání, objevování a používání pojmů ve skutečném světě*. S. Kovaliková⁴⁰ předpokládá, že při integrované tematické výuce by neměl být výklad delší než 15 minut. Po tomto krátkém výkladu by mělo následovat vytváření tzv. mentálních programů, které jsou vytvářeny aplikací poznatků v reálném životě.

Sedmá nová zásada se soustřeďuje na *hodnocení, které musí být založeno na realitě*. S. Kovaliková⁴¹ píše, že žáci by měli být schopni používat příslušné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které získali během výuky a na základě nich obstát v běžném životě.

1.3 Model

Na začátku této kapitoly bude zajímavé přiblížit si situaci, která je ohledně integrované tematické výuky u nás v České republice. Touto otázkou se zabývá ve své knize L. Podroužek, který blíže specifikuje situaci na různých typech škol. Tato kniha byla napsána v roce 2002, a proto se následně zaměříme také na současné rozdělení základního vzdělání.

Současné rozdělení základního vzdělání je na 1. a 2. stupeň, které mají své specifické cíle. u 1. stupně mluvíme zejména o přechodu z předškolního vzdělání k systematickému školnímu vzdělání. Základní snahou prvního stupně je celkové poznání individuálních potřeb a možností každého žáka a jejich respektování. Vzdělání na 1. stupni předpokládá, že každý žák má nárok na individuální tempo, možnost chybování a nalézání, individuální hodnocení, pocit bezpečí, jistoty, citu a sounáležitosti. První stupeň vytváří u žáků především předpoklady pro celoživotní učení.

Úkolem 2. stupně je poskytování žákům co nejkvalitnějšího základu všeobecného vzdělání. Důraz je kladen především na motivaci k učení, rozvoj schopností, tvořivost, schopnost řešení problémů, tolerantnost, ohleduplnost aj. Vzdělání na 2. stupni se skládá z povinné a nepovinné části. Dochází zde k posunu od pouhého předávání

⁴⁰ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 15.

⁴¹ Srov. tamtéž, s. 15.

hotových poznatků ke způsobu jejich hledání a nalézání. Učitel již není dominantní postava, ale stává se zprostředkovatelem učiva, který efektivně využívá vyučovací čas a spolupracuje s vyučujícími stejných předmětů, ale i zdánlivě odlišných předmětů. Na 2. stupni dochází k prolínání života školy s životem mimo školu. Neméně důležitý je stále vztah školy a rodičů žáků.⁴²

Autor L. Podroužek⁴³ se nejprve zaměřuje na učební program „Základní školy“, který integrovanou výuku téměř nevyužívá. Tento učební plán vychází z tradičního pojetí předmětů a možnost využití mezipředmětových vztahů nechává pouze na vyučujících, kteří se rozhodují podle vlastního uvážení.

Dalším učebním programem, který autor popisuje je pro „Obecnou školu“. Tento program také nezavádí integrovanou tematickou výuku, ale poskytuje žákům velké množství volitelných předmětů, u kterých se předpokládá provázanost s předměty povinnými.

Poslední učební program je určen pro „Národní školu“. Tento program již umožňuje využívat jak tradičního systému, tak ale předpokládá zavádění integrované výuky ve vybraných kognitivních a psychomotorických oblastech. Tyto oblasti blíže specifikuje jako přírodovědné, občansko-rodinné, pracovní-technické a esteticko-výchovné. Integrace se týká hlavně předmětů rodinné výchovy, občanské výchovy, zeměpisu, fyziky, chemie, dějepisu, přírodopisu, hudební výchovy, výtvarné výchovy aj. Integrovaná výuka zde probíhá sestavením celého učebního plánu, který obsahuje integrované předměty a je utvořen do bloků. Např. blok „Poznávání přírody“ se týká těchto předmětů: přírodopis, chemie, fyzika.

Pokud opět nahlédneme do Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělání, setkáváme se s pojmem průřezová témata. Tato témata zastupují okruhy současných problémů světa a stávají se významnou součástí základního vzdělání. Průřezová témata dávají příležitost pro individuální uplatnění žáků, vzájemnou spolupráci a rozvoj žákovy osobnosti v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata jsou rozpracována do průřezových okruhů, které procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím podporují komplexnost vzdělávání žáků

⁴² Srov. MŠMT, *Bílá kniha*, s. 47.

⁴³ Srov. PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*, s. 32.

a utváření klíčových kompetencí. Žáci si utvářejí sjednocený pohled na danou problematiku. V etapě základního vzdělávání mluvíme o těchto průřezových tématech. Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.⁴⁴

Autorkou, která se tématu integrované tematické výuky věnuje podrobněji je S. Kovaliková, a proto se v této další části budeme zabývat jejím pohledem na model integrované tematické výuky, který je podle S. Kovalikové⁴⁵ obsažen ve třech zásadách. První z nich předpokládá, že výzkum mozku nám poskytl nový pohled na učení. Druhá klade důraz na výukové postupy, které jsou jak dovedností, tak vědou pro každého učitele, které je motivuje stále se vzdělávat a získávat nové poznatky. Poslední třetí zásada nás upozorňuje na nutnost tvorby kurikula samotnými učiteli, kteří musí mít možnost výběru obsahu pro společnou výuku.

Integrovaná výuka je propojením všech těchto tří zásad. Je to možnost, jak vytvářet „mozkově kompatibilní prostředí“, které podle S. Kovalikové⁴⁶ musí obsahovat nepřítomnost ohrožení, smysluplný výběr, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráci, okamžitou zpětnou vazbu a dokonalé zvládnutí. Toto prostředí je důležité jak pro žáky, tak pro učitele.

Integrovaná tematická výuka je založena na jednom celoročním tématu, které je rozděleno do podtémat. Toto schéma poté slouží jako osnova pro další práci jak pro učitele, tak i pro žáky. Protože celoroční téma je základem tohoto typu výuky, je velký význam zaměřen na výběr tohoto tématu, které má za úkol žáky zaujmout a nadchnout. Pečlivý výběr se řídí několika kritérii.⁴⁷

Prvním z principů, který S. Kovaliková⁴⁸ zdůrazňuje je, že téma musí mít obsah i použití související se skutečným světem. Toto kurikulum předpokládá fyzickou přítomnost žáků na místech, která umožňují studium a dále pak na sociálních situacích, ve kterých se žáci ocitají a musí na ně reagovat.

⁴⁴ Srov. MŠMT PRAHA, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*, s. 82.

⁴⁵ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 21.

⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 22.

⁴⁷ Srov. tamtéž, s. 23.

⁴⁸ Srov. tamtéž, s. 23.

Další princip předpokládá využití vhodných prostředků, které nám napomůžou vytvořit ve třídě prostředí nebo situace navozující u žáků stejný efekt, jako kdyby se v takové situaci opravdu nacházeli.

Následující princip upozorňuje na přiměřenost celoročního tématu určitému věku žáka. S. Kovaliková⁴⁹ hovoří o postupu vývoji mozku a o důležitosti volby přiměřeného tématu, které je schopno dítě přijmout.

Princip, který hovoří o maximálním využití času, jenž tématu věnujeme, musí být co nejvíce přínosný pro žáky i pro učitele. Tvorba kurikula pro dané téma je práce jistě náročná, která ovšem přinese své výsledky.⁵⁰

Další z principů podle S. Kovalikové⁵¹ hovoří o plynulém přecházení od měsíce k měsíci a klade důraz na stálé propojení se základním tématem. Jednou z výhod celoročního tématu je vytváření základu pro zobecnění a průniku obsahů.

Posledním z principů nás upozorňuje na důležitost názvu tématu. S. Kovaliková⁵² vyzdvihuje tento princip z hlediska zaujetí, nadšení, výzvy a události pro žáky, pro které už samotný název musí být pojem vyvolávající představivost a motivující k učení.

Dalším aspektem, na který je třeba se zaměřit při integrované tematické výuce, je klíčové učivo a aplikační úkoly. S. Kovaliková⁵³ říká, že pod pojmem klíčové učivo si můžeme představit obsah vědomostí a dovedností, který by měli žáci během školního roku zvládnout. Žáci si vědomosti a dovednosti osvojují na základě vlastního zkoumání. Oproti tomu při aplikačních úkolech žáci využívají již získané dovednosti a vědomosti.

V této kapitole je na místě, abychom si přiblížili *projektovou výuku*, která má některé totožné aspekty, jako integrovaná tematická výuka. V tomto textu se pokusíme na ně poukázat a porovnat je.

J. Skalková⁵⁴ nám projektové vyučování přibližuje jako výuku, která je založena na integraci učebních celků. Je založeno na řešení komplexních teoretických nebo

⁴⁹ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 24.

⁵⁰ Srov. tamtéž, s. 25.

⁵¹ Srov. tamtéž, s. 26.

⁵² Srov. tamtéž, s. 26.

⁵³ Srov. tamtéž, s. 26.

⁵⁴ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 234.

praktických problémů. Jeho hlavním předpokladem je aktivní účast žáků, která vede k následně získaným zkušenostem žáka.

Autoři J. Maňák a J. Švec⁵⁵ ve své knize popisují projektovou výukovou metodu, jako typ výuky, která spojuje komplexní řešení problémů, jehož cílem je dosažení vědomostí a dovedností u žáka. Předpokládá určitou provázanost mezi učením, životem a prací ve spolupráci žáků, učitelů, rodičů i odborníků. Termín projekt autoři specifikují, jako ucelené praktické téma, které je spojené s životní realitou a je potřeba ho řešit jak teoreticky, tak prakticky. Je to výuka, která se neuzavírá pouze do učeben a tříd, ale proniká do přírody, sociálních společenství a výrobních procesů. V těchto rovinách můžeme mluvit o shodě mezi projektovou výukou a integrovanou tematickou výukou.

Nyní se pokusíme popsat průběh projektové výuky. Autoři J. Maňák a J. Švec⁵⁶ dělí projektovou metodu do několika částí. Jako první popisují stanovení cíle, dále pak vytvoření plánu řešení, následuje realizace plánu a poslední částí je vyhodnocení. V těchto bodech opět můžeme pozorovat shodu s integrovanou tematickou výukou. Odlišnost však vidíme v časovém rozsahu projektové výuky. Tento časový rozsah může být krátkodobý, střednědobý, dlouhodobý a mimořádně dlouhodobý. V praxi se staly nejoblíbenější tzv. projektové týdny. Naproti tomu u integrované tematické výuky tvoříme celoroční plán. Projektová výuka stejně jako integrovaná tematická výuka zvyšuje u žáků motivaci, iniciativu a odpovědnost. Nesmíme také opomenout možnost řešení problémů přímo ze života, utvrzování u žáků ochotu spolupracovat, rozvíjet sebedůvěru, tolerantnost, sebekritičnost, vytrvalost a tvořivost. Tyto aspekty spojující oba typy výuky můžeme rozhodně označit jako velmi přínosné pro žáky i učitele.

V následující části bychom si měli blíže přiblížit jednotlivé součásti „mozkově kompatibilního prostředí“, o kterém jsme se již zmiňovali v předešlém textu. Jelikož je toto prostředí pro integrovanou tematickou výuku stěžejní, je namístě věnovat se mu trochu podrobněji.

⁵⁵ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, J. *Výukové metody*, s. 168.

⁵⁶ Srov. tamtéž, s. 169.

1.4 Výzkum mozku

Ještě než přistoupíme k podrobnějšímu rozboru všech součástí mozkově kompatibilního učebního prostředí, je potřeba se pozastavit u neméně důležité věci a tou je *výzkum mozku*. S. Kovaliková⁵⁷ nás ve své knize utvrzuje v nutnosti poznání mozku pro potřebu vytvoření potřebného mozkově kompatibilního prostředí a pro schopnost vytvoření takového kurikula, aby každý žák mohl dospět ve svém učení až na takovou úroveň, kdy začne být schopen, vše co se naučil, také používat.

S. Kovaliková⁵⁸ nám předkládá myšlenku rozdělení mozku do tří základních částí, kdy každá část zajišťuje své specifické úkoly důležité pro lidské přežití a růst a neustále hodnotí potřeby dané situace, aby určila, která odpověď je nejpříjemnější. První část je *mozkový kmen*, který kontroluje vrozené instinktivní chování a je vždy připraven pro situace ohrožující život. Druhou částí mozku je *limbický systém*, jehož úkolem je přeměna informací, které mozek přijímá do tvaru vhodného pro zpracování a dále pak kontrolou informací podávanou mozku smysly a jejich porovnání s předešlou zkušeností. Dalším úkolem limbického systému je ukládání informací do správných ukládacích prostor, protože paměť se v mozku nenachází na jednom místě, ale je v oblastech, které jsou funkčně spojeny s povahou toho, co je potřeba si zapamatovat. Posledním úkolem limbického systému je ukládání informací z krátkodobé paměti do dlouhodobé paměti. Poslední část mozku je *mozková kůra*, která má za úkol zpracovat tisíce informací získávaných z mnoha smyslů a vyhodnotit je různými způsoby a přes různá spojení. Mozková kůra dokáže myslet, řešit problémy, analyzovat, tvořit, syntetizovat a zvládat množství složitých úkolů. Je naprosto stěžejní u poznávacího učení.

Dalším autorem, který se zabývá výzkumem mozku a inteligencí, je Howard Gardner. Ten ve své knize⁵⁹ vidí inteligenci jako „schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředí určitou hodnotu“. Předkládá nám osm znaků inteligence, které by měly vystihnout význačné projevy inteligencí.

⁵⁷ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 32.

⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 33.

⁵⁹ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 10.

2 Mozkově kompatibilní prostředí

V následující části bychom si měli blíže přiblížit jednotlivé součásti „mozkově kompatibilního prostředí,“ o kterém jsme se již zmiňovali v předešlém textu. Jelikož je toto prostředí pro integrovanou tematickou výuku stěžejní, je namístě věnovat se mu trochu podrobněji.

Pojem mozkově kompatibilní prostředí - „Umožňuje mozku pracovat jeho přirozeným způsobem a tím nejúčinněji.“⁶⁰

2.1 Důvěryhodné prostředí

První předpoklad pro vytvoření tohoto prostředí je vytvoření důvěryhodného prostředí, ve kterém žáci necítí žádné ohrožení. Toto prostředí se utváří, pokud mezi žáky a učitelem a vzájemně mezi žáky vzniká interakce. Tato interakce se tvoří na základě vztahů ve třídě, vedení třídy a na pravidlech chování. Podle S. Kovalikové⁶¹ je podstatné, aby byl učitel pro své žáky vzorem, který dokáže děti nadchnout a přirozeným způsobem je vede k dosahování společných cílů. Toto vedení se však děje podle určitých pravidel, které nám vlastně ukazují sociální cíle, kterých se snažíme dosáhnout. Mluvíme zde zejména o pravdivosti, důvěře, umění aktivně naslouchat, nikým nepohrdat a dosahovat svého osobního maxima.

Tímto tématem se také zabývá Rámcový vzdělávací program, který říká, že základní vzdělávání vyžaduje povzbuzující a tvořivé školní prostředí, které motivuje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i pomáhá žákům nejslabším a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důvěryhodné a vstřícné prostředí nabádá žáky ke studiu, aktivitám podle

⁶⁰ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 275.

⁶¹ Srov. tamtéž, s. 35.

jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti.⁶²

Při dosažení výše uvedených sociálních cílů si žáci osvojí důležité životní dovednosti, které se stanou součástí jejich osobnosti. Mluvíme zde o čestnosti: chovat se podle vědomí co je správné a co je špatné; iniciativě: udělat něco, protože je třeba to udělat; pružnosti: schopnost změnit plán, pokud je to potřebné; vytrvalosti: pokračovat navzdory obtížím; organizování: plánovat, sestavit, uspořádat; smyslu pro humor: smát se, aniž by to bylo na úkor někoho jiného; úsilí: snažit se ze všech sil; zdravého rozumu: používat správný úsudek; řešení problémů: dokázat najít řešení obtížných situací i každodenních problémů; odpovědnosti: být odpovědný za své činy, umět reagovat, když je to vhodné; trpělivosti: dokázat klidně čekat na někoho nebo něco; přátelství: dělat si přátele a udržovat si je vzájemnou důvěrou; zvědavosti: touha po vědění a poznání světa; spolupráce: dosahovat společnou spoluprací společných cílů; starostlivosti: cítit zájem o druhé.

V této souvislosti si připomeneme opět Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, který nám předkládá charakteristiku klíčových kompetencí žáka, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro uplatnění každého člena společnosti. Osvojení si klíčových kompetencí je však proces dlouhodobý a nelehký, který probíhá po celý průběh života.⁶³

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání⁶⁴ jsou v etapě základního vzdělání za klíčové kompetence považovány tyto: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Zde můžeme říci, že dochází ke shodě s S. Kovalikovou, která se s těmito kompetencemi ztotožňuje.

Pro vytvoření důvěryhodného prostředí ve třídě nám S. Kovaliková⁶⁵ nabízí několik pravidel. Doporučuje vytvoření třídy jako místa, kde spolu pracují rozumné lidské osobnosti, dosažení toho, aby se žáci cítili uznáváni jako lidé, kteří jsou důležití, které

⁶² Srov. MŠMT PRAHA, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*, s. 4.

⁶³ Srov. tamtéž, s. 6.

⁶⁴ Srov. tamtéž, s.14.

⁶⁵ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 43.

stojí za to znát a stýkat se s nimi. Dále nám doporučuje uskutečňovat pravidelně činnosti smelující kolektiv a to nejlépe jednou za týden, učit žáky životním dovednostem a nabízet jim smysluplné kurikulum, které je nadchne a utvrdí v názoru, že stojí za to věnovat mu čas a úsilí.

Sociálním klimatem třídy se také zabývá ve své knize M. Dvořáková,⁶⁶ která nám školní třídu přibližuje jako zvláštní druh sociální skupiny. Vedle rodiny tvoří nejzásadnější část žákova sociálního prostředí. V průběhu školní docházky je pro žáka třída samozřejmým a přirozeným modelem společenského života, kde se žák připravuje k tomu, aby později mohl zaujmout své odpovídající postavení ve společnosti. Společná působení žáků a učitele vytváří přirozené předpoklady pro jejich vzájemné působení a také vzájemné ovlivňování.

2.2 Smysluplný obsah

Další ze součástí mozkově kompatibilního prostředí je smysluplný obsah. S. Kovaliková⁶⁷ doporučuje pro vytváření smysluplnosti předkládat žákům přímý styk s reálným světem, dodržovat věkovou přiměřenost kurikula, kladení adekvátních požadavků a dostatečně motivovat jak žáky, tak učitele. Smysluplný obsah významně souvisí s dosavadními zkušenostmi, je přiměřený věku a dostatečně bohatý, aby umožnil vyhledávání vzorových schémat jako prostředku pro rozpoznání nebo vytvoření významu. Neobsahuje však žádnou vnější soustavu odměňování.

Mozek má schopnost rychle se učit a používá poznatky (tvoří mentální programy), pokud přicházejí v tomto pořadí. *Přímá zkušenost -pojem -jazyk -použití ve skutečném životě.* S. Kovaliková⁶⁸ nám opět poskytuje několik pravidel, které bychom měli dodržovat pro správné vytvoření smysluplného obsahu. Jak jsme již předeslali, učitel se snaží žákům poskytnout přímou interakci se skutečným světem, dále bychom měli vytvořit kurikulum přiměřené a srozumitelné věku a vývoji žáka. Měli bychom se vyvarovat vyžadování zkušeností, které žák nemá. V neposlední řadě by měl být tvořivý, užitečný a měl by vytvářet kontakt mezi učitelem a žákem.

⁶⁶ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika*, S. 130, 133.

⁶⁷ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 57.

⁶⁸ Srov. tamtéž, s. 57.

Určitou souvislost s touto zásadou smysluplného obsahu můžeme pozorovat u problémového vyučování, kterým se zabývá ve své knize M. Kličková⁶⁹ a hovoří o výhodách této výuky. Vidí ji hlavně v tom, že si žák sám osvojuje poznatky při vlastním řešení problému. Předpokládá objevení problému a jeho analýzu, poté následuje řešení problému a na závěr dochází ke kontrole řešení a zhodnocení výsledků. Žák má možnost se sám aktivně podílet na objevování a tím si přirozeně a trvale získávat vědomosti a dovednosti. Při tomto vyučování roste výkonnost učení a je přínosná jak pro učitele, tak pro žáka.

Další organizační formou, u které se dají pozorovat podobné aspekty, se nazývá kritické myšlení. Tuto formu učení můžeme chápat jako činnost, která pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům. Podle J. Maňáka a V. Švece⁷⁰ má velký podíl na rozvoji kritického myšlení opět učitel, který vhodným kladením otázek pomáhá vytvářet prostředí, které kultivuje myšlení žáků. Z praxe se osvědčil víceúrovňový systém kladení otázek.

Za základní moment kritického myšlení se považuje třífázový model učení:

1. Fáze evokace – zájem o problematiku.
2. Fáze uvědomění si významu – udržení zájmu.
3. Fáze reflexe – prohloubení učiva a utvoření souvislostí a vazeb.

⁶⁹ Srov. KLIČKOVÁ, M. *Problémové vyučování ve školní praxi*, s. 8.

⁷⁰ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 159-161.

2.3 Možnost výběru

Neméně významná je možnost výběru tématu, která má významný podíl na dosažení úspěchu. S. Kovaliková⁷¹ upřednostňuje volbu na sedmi typech inteligence. Inteligenci vidí jako soubor dovedností, které nám umožňují řešit problémy a dosahovat nějakého výsledku. Pokud dopřejeme žákům možnost výběru, poskytneme jim možnost být při tom. Tato cesta je pro žáky o mnoho více přínosnější a mohou být hrdí na zvládnutí klíčového učiva.

Nejprve si připomeneme, co nám říká výzkum mozku. Stále znovu nás přesvědčuje o tom, že každý mozek je odlišný a že žáci se neučí stejným způsobem. Proto bychom jim měli poskytnout možnost zvolit si takový způsob učení, který je pro ně účinnější a spolehlivější. Ve třídách s integrovanou tematickou výukou mají žáci možnost vybrat si jak budou při učení postupovat, zvolit si aplikační úkoly, které jsou pro ně zajímavé a vybrat si z několika způsobů, jak dosáhnout cíle.⁷²

Možnost výběru rozhodně nemůžeme podceňovat, protože má stěžejní a důležitou roli. Dá se předpokládat, že žák bude schopen propojit novou informaci s již existujícími vzorovými schémata a mentálními programy. Zároveň vytváří rozmanitost vstupních informací a tím i pestrost mentálních programů, nedovolí v důsledku nudy nebo frustrace „přepnutí“ na nižší mozkovou úroveň. Dovoluje žákovi, aby prožíval, třídil a organizoval věci způsobem, který je mu bližší. Dále pak zvyšuje zájem žáka, dovoluje žákovi řídit si své učení a stanovit si vlastní míru svého zatížení. Žák může používat ty nástroje, materiály a situace, které vyhodnotí jako nejdůležitější. Nesmíme zapomenout na budování nezávislosti, sebedůvěry a kompetentnosti.⁷³

V souvislosti s možností výběru si musíme připomenout jméno Marie Montessori, která zastává myšlenku, že v každém dítěti je pud učit se. Myšlenka jejího modelu spočívá v tom, že žák je schopen vybrat si, a že samotné učení musí být opravdu zajímavé. Propaguje „ne-ročníkové“ třídy, kde se soustřeďují děti podle zájmu a schopností a ne podle věku. Výuka zde probíhá individualizovaně a žák má možnost postupovat svým tempem. Zastává názor, že výuka nastává tehdy, když se žák učí pro sebe a ne jenom

⁷¹ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 68.

⁷² Srov. tamtéž, s. 59.

⁷³ Srov. tamtéž, s. 60.

nečinně přijímá spousty informací. Očekáváme, že učební materiály s jejichž podporou výuka probíhá, jsou zajímavé a samy o sobě vedou k rozpoznání chyby a k jeho nápravě v učebním procesu. Aktivují smysly ve vnímání a tím i schopnosti zacházet s realitou. Naší snahou by mělo být upřednostnit právo každého dítěte rozvinout své možnosti a skutečnost, že škola existuje proto, aby mohla toto právo naplnit. Podporuje také myšlenku, že škola je součástí obce a je třeba zapojit rodiče, aby bylo vzdělávání účinné.⁷⁴

Na tomto místě bychom se v souvislosti s možností výběru měli pozastavit u již zmíněných Gardnerových sedmi typech inteligence. Jak již bylo uvedeno Howard Gardner předpokládá, že inteligence je soubor dovedností, které umožňují jedinci vyřešit skutečné problémy, s nimiž se setkává a pokud to situace vyžaduje, dospět k efektivnímu výsledku. Pokud při přípravě kurikula pro integrovanou tematickou výuku vycházíme za sedmi typů inteligence, poskytujeme žákům možnost výběru. Předpokládejme, že problém se dá řešit několika způsoby a my umožníme žákovi možnost volby, jak problém vyřeší. Obsah učení zůstává nezměněný, liší se pouze způsob, jak se ho žáci naučí.⁷⁵

Nyní si blíže představíme jednotlivé typy inteligence. První z nich je *logicko-matematická inteligence*⁷⁶, jejíž funkcí je zacházení s předměty. Mluvíme o jejich uspořádání, odhadování jejich množství, porozumění číselným symbolům, znakům. Žáci logicko-matematicky nadaní rádi počítají rychle a z hlavy obtížné aritmetické příklady, zdůvodňují věci logicky a srozumitelně, hrají strategické hry, vymýšlejí různé experimenty a rádi se zabývají logickými rébusy.

Dalším typem je *jazyková inteligence*, která je nejrozšířenější. Je podmíněna ovládnutím zvukové stránky i skladbou jazyka. Bez této inteligence se stává škola pro děti strastiplnou zkušeností. Žáci s jazykovou inteligencí rádi píšou, vyprávějí příběhy a fantastické historky. Rádi čtou, skládají a rozkládají slova bez obtíží, jejich oblibou jsou různé jazykolamy, křížovky a slovní hry.

⁷⁴ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 60.

⁷⁵ Srov. tamtéž, s. 62.

⁷⁶ Srov. tamtéž, s. 62.

Prostorová inteligence předpokládá schopnost vizuální představivosti a řešení problémů na základě zpracování informací. Je to soubor dovedností, které spolu vzájemně souvisí a jsou schopné představy mozku dále zpracovat myšlením. Takto nadaní žáci si rádi hrají se skládačkami, mají různé umělecké aktivity, kreslí přesné podoby věcí a lidí, snadno se orientují v náčrtcích a mapách, mají jasné vizuální představy při přemýšlení a jejich oblibou je prohlížení fotografií a promítání filmů.

Následuje *tělesně-pohybová inteligence*, jejíž podstatou je schopnost obratně používat svého těla jak pro činnosti zaměřené k nějakému cíli, tak k sebevyjádření pomocí těla. Tito žáci se rádi pohybují, neumějí být chvíli v klidu, vrtí se, podupávají, vynikají ve sportu, potřebují tělesný kontakt s lidmi, s nimiž mluví, mají v oblibě adrenalinové aktivity, zvládají napodobovat gesta jiných, jsou zruční např. ve zpracování dřeva a šití. Při zapojení těla do učení, dochází k uvolňování adrenalinu, který pomáhá přenosu informací z krátkodobé paměti do dlouhodobé.

Hudební inteligence je typ, který se projevuje ze všech typů nejdříve a je nejvíce oddělen. Je to schopnost ovládnout melodii, rytmus, intonaci, skladbu a tóny. Žáci, kteří mají slabou jazykovou inteligenci, zvládnou tento problém korigovat právě hudební inteligencí, kdy jsou si schopni mluvenou řeč přeložit do rytmických vzorců.

Předposledním typem je *intrapersonální inteligence*, která je zaměřena na vlastní pocity a uvědomění si vlastního já. Takto nadaní žáci mají silnou vůli a smysl pro nezávislost, jsou rádi sami, věnují se osobním zájmům, mají vyhraněné názory, jdou vlastní cestou, mají značnou sebedůvěru.

Posledním typem je *interpersonální inteligence*, která naopak předpokládá schopnost všimnout si chování, nálad a temperamentu jiných lidí. Interpersonálně nadané děti mají obvykle hodně přátel, zapojují se do mimoškolních aktivit, jsou empatictí, rádi hrají skupinové hry a působí jako katalyzátor při hádkách.

Na závěr této kapitoly bychom si měli uvědomit, že je potřeba při výuce využívat typ inteligence, který je pro žáka stěžejní a podle toho bychom měli postupovat i při tvorbě aplikačních úkolů, o kterých podrobněji budeme hovořit v kapitole 3.3.

2.4 Přiměřený čas

Nyní se budeme soustředit na pravidlo poskytování přiměřeného času. S. Kovaliková⁷⁷ doporučuje učitelům, aby se neřídili klasickým rozvrhem hodin, ale snažili se o to, aby výuka plynula svým vlastním tempem, aby umožnili žákům použít nové poznatky, a aby plánovali spíše na rovině pojmů. Úkolem učitele je poskytnout žákům souvislý blok času, který umožní žákům plně se soustředit. Ideální v tomto případě je např. dvouhodinový blok, celé dopoledne nebo celý den věnovaný obsáhlejšímu tématu. Pokud se učitelům nepodaří zajistit přiměřený čas, nemůže dojít k úplnému porozumění a zvládnutí, propojení mezi tím, co se žák již naučil a tím, co se má naučit. Žáci by se v tomto čase měli seznámit a porozumět učebnímu materiálu, rozpoznat prvky, které mají nějakou souvislost, tedy vytvoření mentálních schémat a vybudovat si mentální programy pro aplikaci v budoucnu ve skutečném životě.

V této části si opět připomeneme waldorfské školy, které mají nestandardní časové rozvržení vyučování rozdělené do vyučovacích epoch. Práce se zde dělí na hlavní vyučování v epochách, které trvá 90 minut, a vedlejší vyučování, při kterém trvá vyučovací hodina běžných 45 minut. Tímto tématem se zabývá ve své knize H. Grecmanová a E. Urbanovská.⁷⁸

V souvislosti s poskytnutím přiměřeného času, bychom si měli opět připomenout jméno B. S. Blooma, který se zabývá pojmem mastery learning. J. Průcha⁷⁹ ve své knize teorii mastery learning popisuje jako osvojení si učiva u všech žáků, pokud jim poskytneme příhodné podmínky, vhodný způsob vyučování a dostatek času. Tento způsob výuky má hromadný charakter s prvky individuálního vyučování. Předpokládá, že jsou pouze žáci učící se rychleji a pomaleji. Výukové materiály jsou zde rozděleny do výukových jednotek na jeden až dva výukové týdny. Učení by mělo probíhat ve vhodných podmínkách, srozumitelně, zajímavě a za dostatečného času. Podstatné je pozitivní hodnocení, spoluúčast žáků na výuce a sebehodnocení žáka.

⁷⁷ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 75.

⁷⁸ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*, s. 20.

⁷⁹ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 137.

2.5 Obohacené prostředí

Proto, abychom vytvořili mozkově kompatibilní prostředí, je také důležité vytvoření obohaceného prostředí. S. Kovaliková⁸⁰ nám říká, že obohacené prostředí je takové, které je plné možností, odráží v sobě skutečný život, vzbuzuje naši zvědavost je schopno nám dát odpovědi na naše otázky a jiné v nás evokuje. Autorka také předkládá několik rad učitelům, jak takové prostředí vytvořit. Učitel by měl uvádět žáky do reality používáním původních zdrojů. Knihy, obrázky a další audiovizuální prostředky by měl používat pouze jako doplňující materiál na doplnění toho, co se již žáci naučili. Dále by měl vytvořit ve třídě prostředí bez rušivých podnětů a jiného nepořádku, prostředí vyhovující tělu. Vhodné je také zřízení knihovny přímo ve třídě, různých výstavek a aktuálních nástěnek, které souvisí s probíraným tématem. Velkým přínosem jsou také různé besedy s hosty, kteří mohou žákům sdělit nové informace k probíranému tématu.

Autorkou, která nám zdůrazňuje důležitost prostředí pro výuku a výchovu dětí, je M. Montessori, předkládá nám svoji výchovnou metodu jako pomoc člověku, jak se stát samostatným. Přibližuje ji větou: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Pouze tehdy, jestliže má dítě možnost všechny důležité životní činnosti samo vykonávat, zdokonaluje se, reguluje sebe sama a dále rozvíjí svoje schopnosti.

Podstatným rysem montessoriovské pedagogiky je pedagogicky upravené a podnětné prostředí. Důvod tohoto zdůraznění je názor, že prostředí dospělých je pro dítě nepřijatelné a nepřiměřené. Je tedy vhodné, aby takové prostředí obsahovalo lehký snadno přemístitelný nábytek, který je upraven podle velikosti dětí, aby věcné zařízení vynikalo jednoduchostí, účelností, estetikou a snadnou přístupností. Činnosti a uspořádání okolního prostředí má děti mravně ovlivňovat, vést k rozvoji individuálních osobnostních vlastností, ale také vychovávat jednotlivce schopného zařadit se do společnosti ostatních dětí a dospělých, který je schopen úcty a respektu ke skupině.⁸¹ Můžeme tedy pozorovat určitou shodnou linii, týkající se obohaceného prostředí, která koresponduje s názorem S. Kovalikové.

⁸⁰ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 77.

⁸¹ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*, s. 27, 28.

Dále můžeme pozorovat určitou souvislost ohledně obohaceného prostředí s organizační formou výuky, která se jmenuje otevřené učení, o kterém hovoří J. Maňák a V. Švec⁸² ve své knize. Principem této výuky je otevřít školu mimoškolnímu prostředí, ale na druhé straně i dát prostor škole vyjadřovat se ke konkrétním společenským jevům a problémům. Podstatné rysy otevřeného učení můžeme shrnout jako otevřenost pro aktivní samostatnou práci žáků, otevřenost výuky (jako je prostupnost mezi předměty) a otevřenost školy vzhledem k prostředí. Dalším důležitým bodem je úzký kontakt s rodinou, která se stává partnerem školy, rodiče se podílejí na různých aktivitách a tím dochází ke vzájemnému poznání a spolupráci.

Tuto formu vyučování také popsal V. Václavík⁸³ ve své knize, který zde hovoří o otevřeném vyučování jako o učení, při kterém žáci přebírají odpovědnost za své učení. V týdenním plánu, na kterém se podílejí jak vyučující, tak žáci, a který obsahuje základní a doplňkové úkoly, si žáci sami vybírají, v jakém pořadí budou jednotlivé úkoly plnit. Pro otevřené vyučování je vhodné provést úpravu učebny, protože žáci většinou pracují v malých skupinkách, které by měly mít k dispozici dostatečné množství studijního materiálu, knih a pomůcek, ze kterých budou čerpat při řešení úkolů.

O podobném typu výuky napsal také knihu B. Badegruber,⁸⁴ který prezentuje otevřené vyučování jako prostředek, při kterém máme možnost integrovat děti s postižením ať už sociálním, duševním nebo tělesným do běžné výuky s ostatními dětmi. V této knize dále nalezneme přesný návod, jak postupovat při otevřeném vyučování s upozorněním na možná úskalí.

Další formou výuky, která má shodné předpoklady obohaceného prostředí jako integrovaná tematická výuka, je učení v životních situacích. Tato výuková metoda v sobě spojuje metodu projektovou, problémovou i otevřené učení. Reprezentuje moderní pedagogiku, která se snaží zapojit do výuky zážitky ze skutečného života, posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby. Podstatou této metody je umožnit

⁸² Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 175, 176.

⁸³ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O., a kol. *Školní didaktika*, s. 305.

⁸⁴ Srov. BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*, s. 7, 8.

životu proniknout do školy. Důležitý je dostatek vhodných témat vycházejících ze životních souvislostí, přímý styk s realitou života, dosahování konkrétních cílů.⁸⁵

2.6 Spolupráce

Dalším bodem je vzájemná spolupráce mezi žáky, která je také důležitá pro vhodné kompatibilní prostředí. Podle S. Kovalikové⁸⁶ spočívá ve společné práci pro společný cíl, tzv. dosažení vědomostí a dovedností, které jsou dále použity v životě. Autorka význam spolupráce vidí jako schopnost řešit problém, rozhodovat se a komunikovat s vrstevníky i ostatními věkovými skupinami. Žáci se učí navzájem, jsou si jeden druhému oporou a získávají životní dovednosti jako jsou ohleduplnost, úcta, tvořivost, plánování, řízení a podřízení se, vědomí závislosti zbytku skupiny na jednotlivci.

Kooperativním učením se také zabývala H. Kasíková⁸⁷ ve své knize, která uvádí, že velký zájem o kooperativní formu práce ve školách znamená v podstatě snahu o využití podmínek, při kterých se žáci lépe učí v přirozených situacích. Pokud dětem umožníme pracovat kooperativně, pozorujeme změny ve vyšší úrovni učení, myšlení i řeči. Žáci jsou samostatnější a nezávislí na vzorech, mají vyšší sebedůvěru a sebevědomí. Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky žáka jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základní principy kooperativního vyučování podle H. Kasíkové jsou sdílení, podpora a spolupráce.

Tento typ výuky můžeme charakterizovat jako ucelenou výukovou metodu, která je založena na spolupráci žáků mezi sebou při řešení různých témat a úkolů, ale také na spolupráci mezi žáky a učitelem. Výhodou kooperativní výuky jak uvádí J. Maňák a V. Švec⁸⁸ je, že žáci spolupracují na řešení složitého problému, rozdělují si úkoly při řešení, stávají se odpovědnými za výsledky celé skupiny, mají společné zážitky a zkušenosti, podporuje u žáků vzájemnou pomoc a ohleduplnost.

⁸⁵ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 178.

⁸⁶ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 86.

⁸⁷ Srov. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*, s. 27.

⁸⁸ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 137, 142.

Členové této skupiny se stávají na sobě pozitivně závislí, probíhá zde interakce mezi žáky, vytváří se sociální a komunikační dovednosti. Některé studie poukazují na fakt, že kooperativní výuka vede k vyšším výkonům žáků a žáci se více zaměřují na cíl vyučování.

Velmi důležitou roli zde opět vykonává učitel, který žáky motivuje, organizuje vytváření skupin ve třídě, zadává úkoly a instrukce s nimi spojené, pozoruje práci skupin případně poskytuje metodickou pomoc, podporuje spolupráci ve skupinách, podněcuje žáky k hodnocení i sebehodnocení výsledků svých i celé skupiny, vybízí žáky k prezentaci výsledků a závěrům, ke kterým dospěli.

O kooperativním vyučování také hovoří V. Václavík⁸⁹ v knize Školní didaktika. Uvádí, že při tomto typu výuky je nahrazena rivalita mezi žáky přirozenou spoluprací, při které se žáci učí vzájemně komunikovat a pomáhat si. Učitel se stává pouze koordinátorem, který žáky vede a je jim nápomocen při jejich učení. Pro žáky se stává výuka zajímavější a snáze získávají vědomosti a dovednosti.

2.7 Okamžitá zpětná vazba

Nedílnou součástí kompatibilního mozkového prostředí je potřeba okamžité zpětné vazby. S. Kovaliková⁹⁰ vysvětluje důležitost zpětné vazby v souvislosti s utváření vzorových schémat a pro vytvoření mentálních programů. Zpětná vazba je důležitá i v běžném životě, nejenom v učení. Opožděná zpětná vazba je zcela neúčinná a je zbytečné ji provádět. Žák by se měl pokud možno dozvědět co nejdříve, jaké chyby udělal a jak je napravit, což je důležité z hlediska vytvoření mentálního programu.

Zpětnou vazbou se také zabývají autoři J. Čáp a J. Mareš,⁹¹ kteří tento pojem vidí jako situaci, kdy žák po vykonání úkonu získává informaci o tom, jak výkon probíhal, nakolik byl hodnotný nebo chybný a co si o výkonu myslí hodnotitel. Nejvhodnější je zpětná vazba, která je průběžná, okamžitá a dostatečně podrobná. Žák dostává

⁸⁹ Srov. VÁCLAVÍK, V. in KALHOUS, Z., OBST, O. a kol, *Školní didaktika*, s. 303.

⁹⁰ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 94.

⁹¹ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 390.

okamžitou informaci, jestli učivu správně porozuměl a není v ohrožení neodhalených chyb.

Musíme se také zamyslet nad důležitostí sebehodnocení. R. Fisher⁹² vidí důležitost sebehodnocení hlavně v podpoře sebedůvěry u žáka, ale i v sebeuvědomění. Podporuje také žáky v uvědomění si vlastního učebního procesu. Pokud se nám podaří podporovat sebedůvěru a pocit úspěšnosti žáka, je to hlavní předpoklad pro rozvoj jeho osobnosti a k sebeuvědomění.

2.8 Dokonalé zvládnutí

S. Kovalíková⁹³ ve své knize označuje hodnocení pomocí známek jako, proces který stresuje žáka, staví žáky proti sobě, odpoutává žáka od vnitřní odměny k vnější odměně, vytváří nízké sebehodnocení nebo falešnou jistotu. Autorka nám nabízí standardy pro dokonalé zvládnutí podle „3S“. Jsou to *splnění*, které předpokládá, že zadaný aplikační úkol splňuje požadavky a specifika včetně času. Dále *správnost*, která vyžaduje přesné vědomosti a znalosti a nejnovější poznatky získané z více zdrojů. Následuje *souhrnnost*, která má vyznačovat pečlivost v hledání řešení, v myšlení a nejednostrannost odpovědi.

Podle doporučení, která nám autorka nabízí, by učitelé měli u žáků zejména vyzdvihovat jejich osobní maximum, které je ovšem individuální, vytvářet dovednosti a postoje pro celoživotní vzdělávání. S typem hodnocení je důležité seznámit jak vedení školy, tak rodiče, kterým učitel důkladně vysvětlí záměr a z jakého podkladu vychází.

Hodnocení žáka se ve své knize věnují Z. Kalhous, O. Obst,⁹⁴ kteří doporučují hodnocení slovní. Tento druh hodnocení předpokládá, že učitel svého žáka dobře zná a osvojí si bohatý pojmový aparát, který bude jasný jak pro rodiče tak pro děti. Učitel musí slovní hodnocení žáka používat na základě podrobné diagnostiky žáka.

Další autor, který se ve své knize zabývá hodnocením, je J. Slavík.⁹⁵ Autor zdůrazňuje, že pedagogické hodnocení můžeme shrnout do čtyřech kritérií. Pedagogické hodnocení

⁹² Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 154.

⁹³ Srov. KOVALÍKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 102.

⁹⁴ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*, s. 410.

⁹⁵ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, s. 87

má být cílené, systematické, efektivní a informativní. Tato kritéria spolu úzce souvisí a jsou vzájemně propojená.

Pod pojmem cílené hodnocení si můžeme přestavit hodnocení zaměřené ke stanovení si cílů výuky. Systematické hodnocení by pak mělo být variabilní a výstižné, ale zároveň ucelené. Charakteristikou efektivního hodnocení je především účelnost. Nemusí být obsáhlé, ale zejména výstižné. Posledním kritériem hodnocení je informativnost. Toto hodnocení musí být naopak obsáhlé a srozumitelné jak pro žáky, tak pro jejich rodiče. Informativní hodnocení se stává pro žáka návodem, co a jak má dělat, ne však trestem za to, co se mu nepovedlo. Můžeme tedy říci, že pedagogické hodnocení úzce souvisí se žakovým pocitem pohody a je významný při žakově motivaci k učení.

3 Celoroční plán

Celoroční téma je soubor souvislostí, v jehož rámci se používají, ukládají a znovu vybavují vědomosti. Jeho úkolem je usnadnění rozpoznávání vzorových schémat a zajistit vzájemné vztahy mezi myšlenkami, teoriemi, událostmi a předměty. S. Kovaliková⁹⁶ uvádí, že celoroční téma je pro žáky pomocníkem, který zvyšuje jejich schopnost procházet, ukládat a znovu si vybavovat to, co se již naučili. Pro učitele je to organizační schéma pro stavbu kurikula, shromažďování materiálů během roku, je spojovacím prvkem mezi jedním a druhým měsícem. a v neposlední řadě je to pro učitele i žáky plán pro daný rok, měsíc, týden a den.

3.1 Vytvoření celoročního tématu

Celoroční téma se skládá ze tří částí- téma, podtémata, tematické části. Celoroční téma je způsob, jak získat hluboké znalosti, které jsou smysluplné, mají hloubku a návaznost. Učitel, který chce tvořit celoroční téma, by měl dokonale znát okolí školy, které bude využívat při výuce. Dále se musí spojit s ostatními kolegy a ujasnit si obsah učiva, které si mají žáci během ročníku osvojit.

Celoroční téma by mělo splňovat některá kritéria, která nám S. Kovaliková⁹⁷ nabízí ve své knize. Učitelé by měli být spolu s žáky tématem nadšeni. Podstata tématu by měla vycházet ze skutečného života a měla by být uskutečňována s použitím zkušeností „být při tom“. Z hlediska žáků musí mít základní idea, na níž je téma vázáno, význam a logický základ. Obsah musí být adekvátní věku a musí stát za čas a námahu se mu plně věnovat. V okolí školy bychom měli mít dostatek fyzických míst, která učitel bude mít možnost během výuky navštěvovat. Poslední kritérium předpokládá dodržování postupu od tématu k podtématu, tematické části a zase zpět k sjednocujícímu pojmu.

První částí celoročního tématu je *téma*, jehož vytvoření vyžaduje celostní myšlení. Pojem téma by učitel také mohl chápat jako všeobecnou jasnou myšlenku, která si zaslouží soustředěnost žáků. Je to pojem, který dokáže odkrýt důležitá hlediska

⁹⁶ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 109.

⁹⁷ Srov. tamtéž, s. 121.

skutečného světa, přírodních věd nebo lidského jednání. Můžeme také říct, že je to myšlenka, která se stále vrací a vše spojuje. Měla by vycházet z pojmů, se kterými se již žáci setkali a kterým rozumějí. Dále by učitelé měli dodržet zásadu vytvoření tématu na logické podstatě, která umožní žákům lépe pochopit širší svět.

Dalšími částmi celoročního tématu jsou *podtémata* a *tematické části*. Při jejich tvoření by učitel měl nejprve vymyslet co nejvíce nápadů, které mají souvislost s daným tématem a lokální podmínky spolu se sociálními situacemi umožňují realizaci do konce školního roku. Úkolem učitele je také shromáždit co nejvíce informačního materiálu, který se stane základem spolehlivých vědomostí. Důležitým bodem v této části je způsob uspořádání pro vytváření vzorových schémat, které může nejprve použít pro rozšíření nápadů a jejich utřídění. Tento postup může učiteli pomoci v rozhodnutí, co do podtémat a tematických částí zařadí a co nikoliv. Učitel musí mít na paměti, že vybírá pouze několik oblastí, ve kterých může dosáhnout úplného pochopení a použití, úroveň kompetence a tedy dlouhodobého zapamatování. Jakmile se učiteli podaří, aby se téma prolínalo s podtématy a tematickými částmi, může mluvit o fungujícím kurikulu tematické výuky.⁹⁸

Na tomto místě bychom mohli hledat souvislost s tzv. konstruktivismem. Z. Kalhous a O. Obst⁹⁹ nám ho přibližují, jako snahu o překonání transmisivního vyučování, tedy o pouhé předávání již hotových vzdělávacích obsahů. Konstruktivismus je založen na aktivní práci s informacemi a zkušenostmi, které je ovlivněno dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami, které žák již vlastní. Zde můžeme nalézt shodné znaky s integrovanou tematickou výukou, kde úkoly a nápady vymýšlí žák stejně jako v konstruktivismu.

3.2 Klíčové učivo

Pokud se učiteli úspěšně podaří vytvořit celoroční téma, podtémata a tematické části, nastává okamžik, kdy se musí rozhodnout, co je pro žáky nejpodstatnější, jaké podstatné pojmy, dovednosti a významná fakta si během výuky osvojí a jsou schopni je používat.

⁹⁸ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 116.

⁹⁹ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*, s. 49.

S. Kovaliková¹⁰⁰ nám opět nabízí několik rad, které nám poskytnou oporu při stanovení klíčového učiva. Klíčové učivo učitelé jasně a stručně popisuje, co je pro žáka podstatné vědět a co má být schopen používat, je dostatečně významné, aby stálo za čas jím strávený. Sděluje nám něco tak důležitého, že je důvodem pro 15 minut přímého výkladu nebo následující hodinu procesu objevování. Klíčové učivo má přímý vztah ke skutečnému světu, je adekvátní věku, je spíše pojmové než faktografické. Mělo by být dostatečně vymezené, aby poskytlo vodítko při práci jak pro učitele, tak pro žáka. Klíčové učivo by mělo být dostatečně jasné, aby mohlo posloužit jak ke krátkodobým, tak k dlouhodobým účelům. Žáci by na základě klíčového učiva měli studovat pomocí situací „být při tom“.

Nesmíme zapomínat, že klíčové učivo je určeno jak pro žáky, které směřuje v každodenní práci a v jejich dlouhodobém poznávání, ale také pro učitele, kterému je vodítkem pro krátkodobé i dlouhodobé plánování kurikula i pro plánování denní výuky. Klíčové učivo se stává pro učitele zdrojem skutečného, reálného hodnocení.

Je zřejmé, že potřebné vědomosti pro sestavení klíčového učiva nenalezneme pouze ve školních učebnicích, které jsou pro žáky průvodci v určitém druhu předmětu. Proto bychom při realizaci integrované tematické výuky měli být schopni zajistit a připravit širokou škálu informačních zdrojů, např. knihy, časopisy, odborné články, adresy a kontakty na odborníky. Tyto zdroje by žákům umožnily sledovat problém přes mnohočetné zdroje a z mnoha hledisek a tím by dospěli k objektivnímu a smysluplnému poznání.

3.3 Tvorba aplikačních úkolů

Aplikační úkoly můžeme považovat za spojovací prvek mezi tím, co se mají žáci naučit, jaký zvolí postup a jaké použijí poznatky a dovednosti. S. Kovaliková¹⁰¹ nám předkládá myšlenku, že aplikační úkoly nabádají k aktivnímu učení a tím i k zapamatování. V tento moment se stává skutečností to, o čem se zatím pouze hovořilo. Žáci mají konečně možnost použít to, co se naučili. V tuto chvíli se stávají přímými aktéry svého

¹⁰⁰ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 131.

¹⁰¹ Srov. tamtéž, s. 137.

učení a jsou za něj zodpovědní. Žáci spolu s učitelem spolupracují na dotváření každodenního učení.

Při tvorbě aplikačních úkolů by učitel měl být tvůrčí, aby v žácích probudil aktivitu. Podle S. Kovalikové¹⁰² by měli vycházet především z reálného života a každý aplikační úkol by měl představovat důležitou událost, která si zaslouží pozornost a sílu žáků.

Při použití několika pravidel by učitel měl dokázat takový aplikační úkol vytvořit. Jedním z doporučení S. Kovalikové¹⁰³ je použití pobídkových činnostních sloves vždy na začátku věty. Docílíme tím vzniku rozkazovací věty a dáme podnět pro rozšířenou odpověď. Dalším pokynem je vymezení přesných pokynů, co od žáků chceme, a tím předejdeme dalším dotazům ohledně toho, jak mají žáci postupovat. Poslední pravidlo předpokládá naši představivost konečného výsledku, který mají žáci vytvořit. Ujistěme se, že podmínky, které žáci mají, splňují možnost úspěšného zvládnutí úkolu.

Při tvorbě aplikačních úkolů bychom si měli připomenout Bloomovu taxonomii, která je rovněž součástí tohoto úkolu a dále poté sedmi Gardnerových typů inteligence, o kterých jsme již v této práci hovořili.

Nejprve se zaměříme na Bloomovu taxonomii, která obsahuje *znalost*, kde si žák navozuje informace. Dále navazuje *porozumění*, což předpokládá, že žák pochopil informace. Třetím bodem je *využití* informací při řešení problému a jejich vhodného zobecnění. Následuje *analýza*, kdy žák separuje informace od jednotlivých částí. Předposledním bodem je *hodnocení*, které předpokládá, že žák dokáže posoudit údaje vzhledem k daným normám. Jako poslední nastupuje *syntéza*, kdy žák používá k řešení úkolu spojování informací, které předpokládá určitou tvořivost a originalitu.

Jestliže Bloomova taxonomie naznačuje žákům cestu do různých oblastí nebo druhů použitých pojmů či dovedností, pak podle S. Kovalikové¹⁰⁴ pomáhá sedm Gardnerových typů inteligence sestavit takové aplikační úkoly, které vyžadují rozdílné přístupy k řešení problémů. Zde je na místě, abychom si těchto sedm typů inteligence připomněli. O těchto typech inteligencí napsal rozsáhlou publikaci Howard Gardner, kde

¹⁰² Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 138.

¹⁰³ Srov. tamtéž, s. 138.

¹⁰⁴ Srov. tamtéž, s. 140.

velice podrobně tyto typy inteligencí popisuje a my se jim podrobněji věnujeme v kapitole 2.3. Možnost výběru.

Jsou to *jazyková inteligence, hudební inteligence, logicko-matematická inteligence, prostorová inteligence, tělesně-pohybová inteligence, personální formy inteligence.*

Při vytváření aplikačních úkolů by učitel měl dodržovat několik kritérií, která opět nabízí ve své knize S. Kovaliková.¹⁰⁵ Správné aplikační úkoly by měly žákům umožnit skutečný výběr a nabízet zdroje skutečného světa. Dále by učitel měl dodržet propojení s klíčovým učivem, ze kterého aplikační úkoly vycházejí. V poslední řadě se opět sekáváme s již několikrát vyslovenou radou, že musí stát za čas jim věnovaný.

Jako hlavní úlohu aplikačních úkolů vidíme pro učitele ve vytvoření základních prvků pro plánování výuky a pro výběr výukových postupů při výuce klíčového učiva. Žákům dále poskytuje soustavu při hledání vzorových schémat a při užívání vědomostí a dovedností klíčového učiva v podmínkách skutečného světa. S. Kovaliková¹⁰⁶ uvádí, že aplikační úkoly dále pomáhají učiteli vybudovat pro žáky podmínky k porozumění učiva tím, že vyučování ztrácí charakter přednášky, ale naopak je plné přímých zkušeností a zážitků. Výuka je uspořádána tak, aby žáci kladli otázky a hledali odpovědi.

Na závěr této části zabývající se aplikačními úkoly, učitel musí podle S. Kovalikové¹⁰⁷ posoudit práci žáků na aplikačních úkolech. Pokud má dojít k dokonalému zvládnutí a použití učiva, posuzuje učitel práci žáka podle těchto pokynů. Nejprve dojde k ověření, jestli došlo ke *splnění* zadaného aplikačního úkolu, k jeho dokončení a odevzdání. Následuje posouzení *správnosti* výsledku a využití při řešení více různorodých zdrojů. Posledním kritériem je *souhrnnost*, ve které učitel sleduje to, zda žák zpracoval úkol pečlivě, jsou pokryty všechny stránky tématu a žák pochopil téma a je schopen vysvětlit ho druhým. Žákova práce by měla splňovat všechna tato tři kritéria, jinak je učitel nucen práci vrátit k přepracování a doplnění. V tomto směru se učitel musí řídit radou, že je lepší zpracovat raději méně a dobře, než více, ale špatně.

¹⁰⁵ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 144.

¹⁰⁶ Srov. tamtéž, s. 26.

¹⁰⁷ Srov. tamtéž, s. 144.

3.3 Integrace dovedností

Ve společnosti přetrvává mylná představa o modelu integrované tematické výuky, že je vhodný pro oblasti přírodních a společenských věd, ale neučí dovednosti potřebné ke gramotnosti žáka. S. Kovaliková¹⁰⁸ se nás ve své knize snaží přesvědčit, že to není pravda. Připouští, že je snadnější zaujmout celoročním tématem v přírodních a společenských oblastech, než ve čtení, psaní a matematice. Pokud ale hrozí, že tyto dovednosti budou opomíjeny, pak to není v souladu s integrovanou tematickou výukou. Znalosti o jednotlivých dovednostech, které zahrnují čtení, psaní a matematiku, jsou stěžejním požadavkem pro úspěšnou realizaci modelu. V tomto ohledu je stěžejní vytvoření a pečlivé dodržení modelu.

V mozkově kompatibilní třídě se dovednosti učí v souladu s obsahem integrovaného tématu. Oproti tradiční výuce nejsou dovednosti řídicím prvkem v kurikulu. Namísto toho jsou začleněny do smysluplného rámce. Při integrované tematické výuce ovládá obsah kurikulum a dovednosti se vyučují, jak vyplývají z obsahu. Učí se v čase, kdy se jejich užitečnost stane potřebnou.

3.4 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem se snažila zpracovat všechny důležité součásti integrované tematické výuky na základě dostupných knižních publikací. Je na místě, poukázat na častěji se opakující odkazy na knihu S. Kovalikové *Integrovaná tematická výuka*, která se stala stěžejní publikací této bakalářské práce. Přes veškerou snahu se nepodařilo získat literaturu, která by se touto výukovou metodou podrobněji zabývala. Při zpracování jednotlivých kapitol jsem dále čerpala z publikací, které svými tématy nějakým způsobem souvisejí s myšlenkou integrované tematické výuky. Teoretická část tedy obsahuje 3 základní kapitoly, které podrobně seznamují se všemi prvky integrované tematické výuky a souvisejícími aspekty. Doufám, že teoretické zpracování tématu integrované tematické výuky bude přínosem, pro všechny, kteří se rozhodnou seznámit se s tímto typem výuky .

¹⁰⁸ Srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*, s. 147.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl výzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce bude analyzování integrované tematické výuky probíhající na Mateřské škole, Základní škole a Praktické škole v Českých Budějovicích, Štítného 3- pracoviště Husova 9.

Cílem mého výzkumu bude posouzení, zda tato výuka opravdu splňuje všechny potřebné aspekty platné pro integrovanou tematickou výuku a můžeme ji tedy jako tento typ výuky označit.

Jak již bylo výše uvedeno, tato výuka probíhá ve spolupráci se Střední zdravotnickou školou v Českých Budějovicích, Husova 3 a podílejí se na ní zejména žáci a žákyně 2. ročníků, kteří navštěvují tuto školu jednu vyučovací hodinu týdně a seznamují žáky s tématy jako např. lidské tělo, obezita, péče o zdraví, nejběžnější nemoci, neviditelní nepřátelé člověka, návykové látky, životní styl, rodina, pohybové aktivity a procvičování základů první pomoci.

Cílem tohoto projektu integrované tematické výuky je zlepšení zdravotního stavu žáků, zefektivnění výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu. Hlavní aktivitou integrované tematické výuky je realizace projektových dnů na škole na téma zdravé výživy a péče o své zdraví, které je realizováno pod vedením studentů Střední zdravotnické školy. Jejich součástí jsou přednášky a plnění úkolů z oblasti výchovy ke zdraví. Vyučování probíhalo v prostorách školy, ve třídě byly přítomny vyučující, které spolu se studenty dodržovaly bezpečnost žáků.

Tyto přednášky navazovaly na učivo ve Školním vzdělávacím plánu školy, ve kterém jde o ověřování, zjišťování, ale i o rozšiřování nabytých poznatků v různých vyučovacích předmětech a jejich vzájemné propojení. Cílem těchto dnů bylo netradiční formou žáky seznámit se základy hygieny, zdravé výživy, budování zdravých stravovacích, pohybových návyků a zvýšení motivace k odpovědnosti za své zdraví.

4.1 Výzkumná otázka

„Splňuje tato realizovaná výuka všechny potřebné zásady a aspekty platné pro integrovanou tematickou výuku a můžeme tedy opravdu mluvit o integrované tematické výuce?“

Metodologie výzkumu je v tomto případě případová studie.

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek budou respondenti jak z řad studentů zdravotnické školy, kteří se na této výuce podílejí, tak vyučující Základní a Praktické školy z pracoviště Husova 9. Tito vyučující tímto typem výuky postupují i v ostatních předmětech a bude zajímavé porovnat jejich názory a zkušenosti s integrovanou tematickou výukou. Před zadáním dotazníku proběhne poučení o správném vyplnění dotazníku. Počet respondentů je 37 studentů a studentek a 10 vyučujících.

4.3 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsem si vybrala formu dotazníku, jehož prostřednictvím lze v relativně krátkém časovém rozmezí získat velké množství dat, ale nevýhodou se může stát neupřímnost oslovených respondentů.¹⁰⁹ Zhotovila jsem dva druhy dotazníků. První z nich, který je sestaven z 10 položek, byl zadán studentům (viz příloha č.3) a druhý dotazník, který je sestaven z 15 položek a je adresován vyučujícím. Tyto dotazníky obsahují jak otevřené tak uzavřené položky. Protože respondentů bude pouze malý počet a všichni jsou zainteresováni na stejné výuce, bude výsledek platný pouze pro tuto specifickou výuku a nebudeme mít všeobecný charakter.

¹⁰⁹ Srov. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*, s. 53-59.

4.4 Předpoklady

Můj předpoklad je, že výuka, která probíhá na Základní a Praktické škole, Husova 9 bude splňovat všechny potřebné zásady integrované tematické výuky a proto ji takto nazvat můžeme. Zároveň však také předpokládám, že z vyhodnocení výzkumu vyplyne, jak se tento způsob výuky osvědčil a výsledky zdůrazní klady a případně i určitá úskalí této specifické výuky.

4.5 Vyhodnocení

Jednotlivé položky dotazníku budu vyhodnocovat a porovnávat s konkrétními zásadami a aspekty integrované tematické výuky a výsledky mi pomohou dosáhnout cíle této bakalářské práce.

5 Vyhodnocení položek určených pro vyučující

V následující části se budeme zabývat vyhodnocením dotazníku, který byl určen vyučujícím speciální školy, kteří při svém působení používají integrovanou tematickou výuku. Pomocí dotazníku jsem oslovila deset učitelek, které se nad jednotlivými položkami zamýšlely a poskytly nám potřebné odpovědi.

5.1 Vyhodnocení položky č. 1

Položka č.1 zní – *Jak velké máte zkušenosti s integrovanou tematickou výukou?*

Tato položka má zmapovat, jak velké zkušenosti mají vyučující s integrovanou tematickou výukou. Z celkového počtu 10 respondentů odpověděli 4 respondenti, že mají velké zkušenosti s tímto způsobem výuky, další 4 respondenti odpověděli, že mají střední zkušenosti s integrovanou tematickou výukou a 2 respondenti odpověděli, že jejich zkušenost s touto výukou je nulová.

5.2 Vyhodnocení položky č.2

Položka č. 2 zní – *Probíhá integrovaná tematická výuka na vaší škole v důvěryhodném prostředí?*

V této položce se zaměřujeme na významný aspekt integrované tematické výuky a tou je důvěryhodné prostředí při výuce. Na tuto položku všichni dotazovaní respondenti odpověděli, že výuka probíhá v důvěryhodném prostředí vždy.

5.3 Vyhodnocení položky č. 3

Položka č. 3 zní – *Poskytujete žákům přiměřený čas na plnění úkolů?*

Již znění této položky nám říká, že se otázka zaměřuje na další důležitý aspekt integrované tematické výuky, a tím je poskytnutí přiměřeného času při plnění úkolů. Na tuto položku odpovědělo 7 respondentů, že požadavek přiměřeného času dodržuje vždy. 3 respondenti odpověděli, že záleží na konkrétní situaci, která vznikne ve třídě.

5.4 Vyhodnocení položky č. 4

Položka č. 4 zní – *Mají žáci při výuce možnost výběru tématu?*

Následující položka se zaměřuje na důležitou zásadu integrované tematické výuky a tou je možnost výběru tématu. Z dotazovaných respondentů odpovědělo 6 vyučujících, že tuto zásadu dodržují pouze někdy a 4 vyučující odpověděli, že se žáci vždy podílejí na výběru tématu a je to pro ně zásadní.

5.5 Vyhodnocení položky č. 5

Položka č. 5 zní – *Zvládnou žáci při integrované tematické výuce spolupracovat mezi sebou?*

Tato položka má za úkol zmapovat situaci ohledně spolupráce mezi žáky. Z výsledků této položky vyplynulo, že 9 vyučujících označuje spolupráci mezi žáky pouze za omezenou a 1 vyučující potvrzuje, že ke spolupráci mezi žáky dochází vždy.

5.6 Vyhodnocení položky č. 6

Položka č. 6 zní – *Jaký druh hodnocení používáte?*

Další důležitou součástí integrované tematické výuky je vhodné hodnocení žáků. Touto otázkou se zabývala tato položka, kde 8 vyučujících odpovědělo, že používají klasické i slovní hodnocení a 2 vyučující odpověděli, že používají vždy pouze slovní hodnocení. Pokud si připomeneme zásady týkající se hodnocení žáků uvedené v teoretické části, pak musíme konstatovat, že běžná klasifikace je při integrované tematické výuce nevhodná.

5.7 Vyhodnocení položky č. 7

Položka č. 7 zní – *Využíváte při integrované tematické výuce mimoškolního prostředí?*

Tato položka se zabývá využívání mimoškolního prostředí při integrované tematické výuce. Z odpovědí vyplývá, že 7 vyučujících využívá mimoškolního prostředí občas a to zejména návštěvy muzea, divadla, galerií, kulturních akcí, přednášek, planetária a vycházek do přírody. Tři vyučující odpověděli, že mimoškolního prostředí využívají často. Obě skupiny poukazují na výhody využití mimoškolního prostředí pro jasnou názornost, představivost, nové a jiné zážitky a kontakt s realitou.

5.8 Vyhodnocení položky č. 8

Položka č. 8 zní – *Dochází při této výuce k okamžité zpětné vazbě?*

Zpětná vazba je další důležitou součástí integrované tematické výuky a je tedy náplní této položky. Všech 10 respondentů uvedlo, že ke zpětné vazbě dochází vždy a splňují tento aspekt v plné míře.

5.9 Vyhodnocení položky č. 9

Položka č. 9 zní – *Můžete říci o integrované tematické výuce na vaší škole, že splňuje cíle integrované tematické výuky?*

Splnění cílů výuky je základní zásadou integrované tematické výuky. Z oslovených respondentů odpovědělo 9 vyučujících, že ke splnění cílů výuky dochází vždy a v plném rozsahu a pouze 1 vyučující odpověděl, že ke splnění cílů výuky dochází pouze částečně.

5.10 Vyhodnocení položky č. 10

Položka č. 10 zní – *jak vnímáte působení studentek SZŠ v roli učitele?*

Tato položka byla orientovaná přímo na působení studentek SZŠ při integrované tematické výuce. Všech 10 dotazovaných respondentů odpovědělo, že toto působení vnímá zcela pozitivně a je s touto spoluprací spokojeno.

5.11 Vyhodnocení položky č. 11

Položka č. 11 zní – *Je pro žáky toto působení studentek něčím přínosné? V čem vidíte přínos?*

Tato položka byla dána s otevřenou odpovědí a vyučující ji vyhodnotili takto. Většina respondentů vidí přínos působení studentek převážně v seznámení s jinou autoritou, využívání jiného, kamarádského přístupu, dochází k upevňování společenských

návyků, nastává jiný druh komunikace, vzniká nová motivace pro žáky a v neposlední řadě i nové aktivity při výuce, které žáky obohacují.

5.12 Vyhodnocení položky č. 12

Položka č. 12 – Vyhovuje Vám časové zařazení integrované tematické výuky?

Na otázku zaměřenou na časové zařazení integrované tematické výuky odpovědělo všech 10 vyučujících kladně a s časovým zařazením souhlasí.

5.13 Vyhodnocení položky č. 13

Položka č. 13 zní – Vychází integrovaná tematická výuka na Vaší škole z předpokladů dítěte?

Odpovědi při vyhodnocení této položky nám opět ukazují, že všech 10 vyučujících při výuce vychází z předpokladů dítěte.

5.14 Vyhodnocení položky č. 14

Položka č. 14 zní – Jste s tímto způsobem výuky spokojeni a jste ochotni ho doporučit jiným školám?

V této položce se měli respondenti za úkol zamyslet nad spokojeností s využitím integrované tematické výuky. Opět všech 10 respondentů odpovědělo, že s touto výukou jsou spokojeni a jsou ochotni ji doporučit jiným školám.

5.15 Vyhodnocení položky č. 15

Položka č. 15 zní – Setkáváte se s nějakými překážkami při integrované tematické výuce a s jakými?

Na tuto otázku bohužel neodpověděli všichni respondenti. 5 vyučujících odpovědělo, že se z žádnými překážkami nesečkáávají, 1 vyučující vnímá jako překážku při integrované tematické výuce nedostatek času na některé činnosti a ostatní vyučující na tuto položku neodpověděli.

6 Vyhodnocení položek určených pro studenty

V následující části proběhne vyhodnocení dotazníku, který byl určen pro studenty a studentky, kteří se na této integrované tematické výuce podíleli. Speciální školu navštěvovaly postupně tři různé skupiny studentů, z nichž dvě skupiny jsou studenti oboru zdravotnický asistent (2. ročník) a jedna skupina se skládala ze studentů zdravotnického lycea (3. ročník). Věřím, že bude zajímavé nejen zpracování jednotlivých položek, ale i srovnání odpovědí jednotlivých skupin. Vyhodnocení tedy bude formou popisu odpovědí, ale následovat bude i zpracování do tabulek.

6.1 Vyhodnocení položky č.1

Položka č. 1 zní – Jak vnímáte vaše působení při integrované tematické výuce ve speciální škole?

Na tu to položku odpověděla naprostá většina studentů, celkem 27, kladně. Zapojení do integrované tematické výuky vidí jako přínos pro svoji budoucí profesi. Dalších 10 studentů vnímá svoje působení ve speciální škole neutrálně a nedokáže k této položce zaujmout svůj názor. Pozitivní výsledek však je, že ani jeden respondent neodpověděl negativně, z toho vyplývá, že své působení nevnímá záporně a že mu přineslo vždy nějaký zisk. Výsledky si ještě přiblížíme v tabulce č.1, kde jsou odpovědi zpracovány podle jednotlivých skupin.

Tab.č.1

Nabídka odpovědí	1.skupina respondentů	2.skupina respondentů	3.skupina respondentů	celkem
A) Kladně	9	7	11	27
B) Neutrálně	3	4	3	10
C) Záporně	-	-	-	-

6.2.Vyhodnocení položky č. 2

Položka č. 2 zní – *Jaký čas musíte věnovat přípravě na jednotlivé předměty?*

Následující položka se zabývala přípravou studentek na integrovanou tematickou výuku. Dvacet čtyři respondentů odpovědělo, že na přípravu jim postačí časové rozpětí 0,5-1 hod. Dvanáct respondentů odpovědělo, že na přípravu potřebuje 1 – 2 hod a pouze jeden respondent potřebuje na přípravu 2 hod a více. Také tuto položku si shrneme v tabulce č. 2.

Tab. č.2

Nabídka odpovědí	1.skupina respondentů	2.skupina respondentů	3.skupina respondentů	celkem
0,5 – 1 hod	3	7	14	24
1 – 2 hod	9	3	-	12
2 hod a více	-	1	-	1

6.3. Vyhodnocení položky č. 3

Položka č. 3 zní – *Využívali jste při přípravě pomoc a rady vyučujícího?*

Na tuto položku odpovědělo 6 respondentů, že učitelových rad využívalo často, 21 respondentů odpovědělo, že poradit a pomoci potřebovalo pouze výjimečně a 10 respondentů zvládlo přípravu naprosto samostatně. Vše opět zpracováno v tabulce č. 3.

Tab. č. 3

Nabídka odpovědí	1.skupina respondentů	2.skupina respondentů	3.skupina respondentů	Celkem
Ano	2	2	2	6
Výjimečně	9	7	5	21
Ne	1	2	7	10

6.4. Vyhodnocení položky č. 4

Položka č. 4 zní – *Je tvorba celého projektu založena na dlouhodobém plánu?*

Ze získaných odpovědí na tuto položku vyplynulo, že 29 respondentů je seznámeno s celým plánem výuky, sedm dotazovaných respondentů odpovědělo, že se nezajímá a pouze 1 respondent odpověděl, že nikdy neslyšel o dlouhodobém plánu integrované tematické výuky. Také odpovědi této položky jsou zpracovány v tabulce č. 4.

Tab. č. 4

Nabídka odpovědí	1.skupina respondentů	2.skupina respondentů	3.skupina respondentů	celkem
Ano	8	10	11	29
Nevím	3	1	3	7
Ne	1	-	-	1

6.5.Vyhodnocení položky č. 5

Položka č. 5 zní – *Obstál-(a) jste ve všech situacích vzniklých při integrované tematické výuce?*

Na tuto položku odpovědělo 20 oslovených respondentů, že vždy dokázali reagovat na situace vzniklé při výuce a 17 respondentů odpovědělo, že občas nastaly situace, kdy si nevěděli rady. Žádný respondent neodpověděl, že nedokázal reagovat na situace, které se vyvinuly během výuky. Vše nám přehledně zobrazí tabulka č. 5.

Tab. č. 5

Nabídka odpovědí	1.skupina respondentů	2.skupina respondentů	3.skupina respondentů	Celkem
Ano	6	1	13	20
Občas	6	10	1	17
Ne	-	-	-	-

6.6.Vyhodnocení položky č. 6

Položka č. 6 zní – *Jak ohodnotíte komunikaci mezi Vámi a žáky?*

V této položce se budeme snažit přiblížit na jaké úrovni probíhala komunikace mezi studenty a žáky speciální školy. Ze získaných odpovědí vyplývá, že naprostá většina studentů komunikovala se žáky na přátelské úrovni. Tuto odpověď si zvolilo 35 respondentů. Pouze 2 respondenti odpověděli neutrálně, nedokázali posoudit komunikaci při výuce. Přehled odpovědí opět nabízí tabulka č. 6.

Tab. č. 6

Nabídka odpovědí	1.skupina respondentů	2.skupina respondentů	3.skupina respondentů	celkem
Kladně	12	9	14	35
Neutrálně	-	2	-	2
Záporně	-	-	-	-

6.7.Vyhodnocení položky č. 7

Položka č. 7 zní – *Můžete posoudit, jak velká byla spolupráce mezi Vámi a žáky?*

Položka týkající se spolupráce měla za úkol zjistit, jak probíhala kooperace mezi žáky a studenty při integrované tematické výuce. Dvacet pět respondentů odpovědělo, že žáci spolupracovali na vysoké úrovni a 12 respondentů odpovědělo, že žáci spolupracovali pouze občas. Odpovědi jsou sestavené do tabulky č. 7.

Tab. č. 7

Nabídka odpovědí	1.skupina respondentů	2.skupina respondentů	3.skupina respondentů	celkem
Vysoká úroveň	8	5	12	25
Pouze občas	4	6	2	12
Nespolupracovali	-	-	-	-

6.8 Vyhodnocení položky č. 8

Položka č. 8 zní – *Byla při výuce přítomna i vyučující žáků?*

Na přítomnost vyučující během výuky prováděné studenty SZŠ odpověděla převážná část respondentů, tedy 31 studentů, že vyučující byla přítomna vždy. 5 respondentů odpovědělo, že vyučující byla přítomna pouze někdy a 1 respondent odpověděl, že výuka probíhala bez přítomnosti vyučujícího žáků. Odpovědi nalezneme zpracované v tabulce č. 8.

Tab. č. 8

Nabídka odpovědí	1.skupina respondentů	2.skupina respondentů	3.skupina respondentů	Celkem
Ano	10	11	10	31
Pouze někdy	1	-	4	5
Ne	1	-	-	1

6.9 Vyhodnocení položky č. 9

Položka č. 9 zní – *Zamyslete se a napište, jakým přínosem je tato výuka pro žáky?*

Tato položka byla s otevřenou odpovědí a respondenti měli vyjádřit svůj osobní názor na přínos integrované tematické výuky, na které se podíleli, pro žáky speciální školy.

Z vyhodnocení získaných odpovědí můžeme říci, že jednotlivé skupiny shodně spatřovaly přínos integrované tematické výuky zaměřené na zdravý životní styl a základy první pomoci pro žáky zejména v seznámení s novým, odlišným způsobem výuky, který vnímali jako zábavnější, uvolněnější, probíhající formou hry a názorné výuky. Dále respondenti uváděli přínos zejména v získávání nových zkušeností, dovedností a znalostí od jiné osoby, než je jejich učitel. Žáci byli v hodinách aktivní a snažili se spolupracovat mezi sebou a výuka se stala pro ně zábavnější. V neposlední řadě se žáci učili otevřeně komunikovat mezi sebou i ostatními účastníky integrované tematické výuky, což můžeme vnímat také jako přínos. Z odpovědí respondentů vyplývá, že jejich názor na tuto výuku je zcela pozitivní a domnívají se, že je pro žáky speciální školy bezesporu přínosem. (viz příloha č.4)

6.10 Vyhodnocení položky č. 10

Položka č. 10 zní – *zamyslete se a napište, jakým přínosem je toto působení při výuce pro Vás?*

I tato položka je s otevřenou odpovědí a respondenti měli vyjádřit svůj osobní pocit ze svého působení při integrované tematické výuce a poukázat na přínos pro ně samé.

Vyhodnocení této položky bylo zajímavé v posuzování odpovědí jednotlivých respondentů. Někteří respondenti uváděli, že svou účast na integrované tematické výuce vidí jako veliký přínos a to především ti, kteří mají v úmyslu po absolvování SZŠ pokračovat na pedagogické fakultě. Tito studenti uvádějí, že je tato výuka velmi zajímavá a bavila a utvrdila je v úmyslu pokračovat ve studiu. Jiní respondenti uváděli přínos zejména v získání zkušenosti v roli učitele, nutnosti improvizace, vyzkoušeli si komunikovat s hendikepovanými dětmi, kteří potřebují individuální přístup. Neméně

přínosné bylo vystupovat a seznamovat žáky s tématy, která je měla obohatit a přinést nové dovednosti a znalosti. Pouze výjimečně se vyskytly v odpovědích názory, že velký přínos ve svém působení nespatřují, a proto ho nějak podrobně nerozebírají. (viz příloha č.5)

6.11 Shrnutí výsledků výzkumné sondy

Pomocí výzkumné sondy jsem se snažila získat údaje o průběhu integrované tematické výuky probíhající na Základní a Praktické škole, Husova 9 v Českých Budějovicích. Na této výuce se v předmětech týkajících se zdravého životního stylu a osvojování základů první pomoci podíleli i studenti a studentky ze Střední zdravotnické školy v Českých Budějovicích, Husova 3.

Z výsledků odpovědí vyučujících na jednotlivé položky vyplývá, že velká většina zásad a aspektů, které jsou stěžejní pro integrovanou tematickou výuku, je splněno. Pokud se některý aspekt nedaří v plném rozsahu splnit, je to především zapříčiněno handicapem dětí, které navštěvují tuto školu. Z výsledků je patrné, že se jedná například o dodržení výběru tématu. Je ale patrné, že právě druh výuky, kde hlavní zásadou je zajištění mozkově kompatibilního prostředí pro žáky, se stává hlavní devizou učitelova snažení. Všichni vyučující se shodují v kladném hodnocení integrované tematické výuky probíhající na jejich škole.

Z výsledků odpovědí studentek a studentů jsem se snažila především zjistit, jak probíhala příprava na jejich výstupy při integrované tematické výuce, jaké jim bylo poskytnuto zázemí, v jaké atmosféře výuka probíhala a v neposlední řadě se studenti měli zamyslet nad přínosem pro ně samé. Po vyhodnocení dotazníku, který byl studentům zadán, jsem zjistila, že téměř všichni studenti a studentky přistupovali k výuce na speciální škole svědomitě a podle potřeby využívali rad a pomoci vyučujících. Při vlastních výstupech při výuce zdravého životního stylu a základů první pomoci se cítili příjemně a byli často překvapeni aktivitou, spoluprací a vstřícnou komunikací ze strany žáků speciální školy. Vnímali své působení jako přínos pro svou budoucí profesi, případně pro pokračující studia. Naprostá většina zkušenost

s integrovanou tematickou výukou hodnotí kladně, pouze mizivý počet respondentů k působení při této výuce zaujímal neutrální stanovisko. Záporně se nevyjádřil nikdo.

7 Závěr

Tato bakalářská práce zabývající se integrovanou tematickou výukou je rozdělena na dvě základní části, a to na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se snažila podat základní informace o integrované tematické výuce, které jsem rozdělila do tří kapitol.

První kapitola se zaměřuje zejména na objasnění pojmu integrovaná tematická výuka, dále pak následuje vysvětlení pojmu kurikulum. V dalších podkapitolách jsme si dále upřesnili chybné mýty a správné zásady o vzdělání, přiblížili jsme si model integrované tematické výuky a zdůraznili důležitost výzkumu mozku pro tento způsob výuky.

Ve druhé kapitole bylo popsáno mozkově kompatibilním prostředím a všemi jeho součástmi. V jednotlivých podkapitolách jsou popsány konkrétní složky mozkově kompatibilního prostředí, a to je důvěryhodné prostředí, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí.

Třetí kapitola se věnuje celoročnímu plánu výuky. Součástí této kapitoly je podkapitola věnující se vytvoření celoročního plánu, dále pak část, která nás seznamuje s klíčovým učivem, tvorbou aplikačních úkolů a závěr této kapitoly jsem ukončila podkapitolou, která se zabývá integrací dovedností.

Praktická část bakalářské práce byla zpracována pomocí výzkumné sondy a snažila se zodpovědět výzkumnou otázku, která zněla. „Splňuje tato realizovaná výuka všechny potřebné zásady a aspekty platné pro integrovanou tematickou výuku a můžeme tedy opravdu mluvit o integrované tematické výuce?“

Sestavila jsem dva druhy dotazníků, které jsem zadala k vyplnění dvěma skupinám respondentů. První skupina respondentů se skládala z vyučujících Základní a Praktické školy, Husova 9 v Českých Budějovicích, kteří integrovanou tematickou výuku používají v běžné praxi a druhá skupina respondentů obsahovala studenty a studentky SZŠ v Českých Budějovicích, kteří se na této výuce podíleli. Vyplněné dotazníky jsem roztřídila podle odpovědí a písemnou formou nebo formou tabulek zpracovala

odpovědi na jednotlivé položky. V závěru vyhodnocení se věnuji odpovědi na výzkumnou otázku.

Cílem bakalářské práce bylo teoreticky popsat a přiblížit integrovanou tematickou výuku, která probíhá na Základní a Praktické škole , Husova 9 v Budějovicích. Cílem výzkumné sondy pak bylo posoudit, zda opravdu tato výuka splňuje všechny potřebné aspekty, které jsou stěžejní pro integrovanou tematickou výuku.

Zpracování bakalářské práce na téma integrované tematické výuky bylo pro mě velmi zajímavé a přínosné. Uvědomila jsem si, jak je důležité naplnění všech součástí potřebných pro tuto výuku, a zároveň mě potěšil a překvapil nadšený přístup k této výuce ze strany studentů a studentek SZŠ v Českých Budějovicích.

Seznam literatury:

BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-137-1

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-273-7

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*. Č.Budějovice: JU PF, 2000, ISBN 80-7040-402-7

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-966-0

GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-279-3

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996, ISBN 80-85931-15-X

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997, ISBN 80-85753-09-6

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-253-X

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-712-1

KLIČKOVÁ, M. *Problémové vyučování ve školní praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, ISBN 80-04-23522-0

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995, ISBN 80-901873-0-7

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

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-246-7

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, ISBN 80-04-21854-7

MŠMT. *Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8

PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002, ISBN 80-7238-157-1

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-631-4

Rámcový vzdělávací program [online]. Praha: MŠMT, dostupné z URL: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_RVPZV_2007.zip

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

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1821-7

SLAVÍK, J., *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-262-9

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., *Alternativní školy*, Brno: Paido, 1995, ISBN 80-85931-00-1

Seznam příloh

Příloha č. 1 Srovnání předmětového a integrovaného kurikula.

Příloha č. 2 Dotazník pro studenty.

Příloha č. 3 Dotazník pro učitele.

Příloha č. 4 Nejčastěji se opakující odpovědi na položku č. 9.

Příloha č. 5 Nejčastěji se opakující odpovědi na položku č. 10.

Příloha č.1

	Předmětové kurikulum	Integrované kurikulum
Kategorie	Atomizuje poznání, zaměřuje se jen na obsah a rozsah učiva, předává hotové poznatky	Integruje poznání, zaměřuje se na vztahy a souvislosti v učivu
Realita	Realita je uměle rozdělena na oddělené části. Stejné učivo je žákům předkládáno v různých časových dimenzích, je spojováno s odlišnými přístupy, rozdílnou specifickou terminologií a v rozdílných souvislostech.	Realita je žákům předkládána uceleně, většinou v cyklicky se opakujících dimenzích, jedním logickým přístupem a se sjednocenou terminologií.
Obsah	Nejsou rámcově respektovány vztahy a souvislosti mezi vzdělávacími obsahy různých učebních předmětů mnohdy v rámci jednoho učebního předmětu.	Jsou většinou respektovány vztahy a souvislosti mezi vzdělávacími obsahy různých učebních předmětů a je podporováno celistvé chápání skutečnosti žáky.
Mezipředmětové vztahy	Typické je využívání bilaterálních mezipředmětových vazeb v učivu, mnohdy jen formálně.	Typické je využívání nejen bilaterálních, ale i multilaterálních mezipředmětových vazeb v učivu.
Příprava učitele	Navazuje na tradici učitelské přípravy u nás, tj. dvojborové učitelské studium.	Vyžaduje zavést odlišnou profesní přípravu učitelů zaměřenou na širší předmětový základ, např. všeoborové učitelské studium.
Specializace učiva	Učivo více specializováno a probíráno do hloubky.	Menší specializace učiva. Nedodržení základních principů integrace může způsobit nelogičnost a povrchnost probíraného učiva.
Kompetence učiva	Odpovídá vžitým stylům práce učitelů a žáků a neodporuje tradici.	Zavádí odlišné koncipování učiva z hlediska obsahového i organizačního.

DOTAZNÍK pro studenty

Jmenuji se Jana Majerová a jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích obor Učitelství odborných předmětů. V současné době zpracovávám bakalářskou práci na téma integrovaná tematická výuka a chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který mi významně pomůže při zpracování praktické části bakalářské práce. Předem děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění dotazníku.

1. Jak vnímáte Vaše působení při integrované tematické výuce ve speciální škole?

- a) Kladně, vnímám ho jako přínos pro moji profesi
- b) Neutrálně, žádný postoj k tomuto působení nemám
- c) Záporně, výuky se zúčastňuji pouze z povinnosti, ale přínos v ní nevidím

2. Jaký čas musíte věnovat přípravě na jednotlivé hodiny?

- a) 0,5-1hod.
- b) 1-2hod.
- c) 2hod. a více

3. Využívali jste při přípravě pomoc a rady vyučujícího?

- a) Ano, učitelových rad jsme využívali často
- b) Pouze výjimečně
- c) Ne, přípravu jsme zvládli samostatně

4. Je tvorba celého projektu založena na dlouhodobém plánu?

- a) Ano, jsem seznámena s celým plánem výuky
- b) Nevím, nezajímám se
- c) Ne, nikdy jsem neslyšela o dlouhodobém plánu této výuky

5. Obstál-(a) jste ve všech situacích vzniklých při integrované tematické výuce?

- a) Ano, vždy jsem dokázala reagovat na vzniklé situace
- b) Občas jsem si nevěděl-(a) rady
- c) Ne, nedokázal-(a) jsem výuku správně vést a reagovat na vzniklé situace

6. Jak ohodnotíte komunikaci mezi Vámi a žáky?

- a) Kladně, probíhala absolutně přátelsky
- b) Neutrálně, nedokážu posoudit
- c) Záporně, pocit oval-(a) jsem negativní atmosféru

7. Můžete posoudit, jak velká byla spolupráce mezi vámi a žáky?

- a) Žáci spolupracovali na vysoké úrovni
- b) Žáci spolupracovali pouze občas
- c) Žáci téměř nespupracovali, pouze výjimečně

8. Byla při výuce přítomna i vyučující žáků?

- a) Ano, vždy
- b) Pouze někdy
- c) Ne, výuka probíhala bez její přítomnosti

9. Zamyslete se a napište, jakým přínosem je tato výuka pro žáky.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Zamyslete se a napište, jakým přínosem je toto působení při výuce pro vás.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DOTAZNÍK pro učitele

Jmenuji se Jana Majerová a jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích obor Učitelství odborných předmětů. V současné době zpracovávám bakalářskou práci na téma integrované tematické vyučování a chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který mi významně pomůže při zpracování praktické části bakalářské práce. Předem vám děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění dotazníku.

1. Jak velké máte zkušenosti s integrovanou tematickou výukou?

- a) Žádné nebo téměř žádné
- b) Střední- již jsem tímto způsobem výuky pracoval-(a)
- c) Velké- využívám tento způsob výuky dlouhou dobu své praxe

2. Probíhá integrovaná tematická výuka na Vaší škole v důvěryhodném prostředí pro žáky?

- a) Ne, v žádném případě
- b) Pouze výjimečně
- c) Ano, vždy

3. Poskytujete žákům přiměřený čas na plnění úkolů?

- a) Ne, tento požadavek se nám nedaří dodržovat z technických důvodů
- b) Záleží na konkrétní situaci ve třídě
- c) Ano, tento požadavek dodržuji vždy

4. Mají žáci při výuce možnost výběru tématu?

- a) Ne, tento požadavek nelze splnit
- b) Někdy, mám snahu o spolupráci žáků na výběru tématu
- c) Ano, vždy se žáci na výběru podílejí, je to pro ně zásadní

5. Zvládnou žáci při integrované tematické výuce spolupracovat mezi sebou?

- a) Ne, žáci spolu vůbec nespolupracují
- b) Pouze omezeně
- c) Ano, ke spolupráci dochází vždy

6. Jaký druh hodnocení používáte?

- a) Vždy pouze slovní hodnocení
- b) Vždy pouze klasickou klasifikaci
- c) Využívám oba dva způsoby

7. Využíváte při integrované tematické výuce mimoškolního prostředí?

- a) Ne, nikdy
- b) Občas,
jaké?.....
Proč?.....
- c) Ano, často. Jaké?.....
Proč?.....

8. Dochází při této výuce k okamžité zpětné vazbě?

- a) Ne, ke zpětné vazbě nedochází
- b) Pouze v některých případech
- c) Ano, ke zpětné vazbě dochází vždy

9. Můžete říci o integrované tematické výuce na vaší škole, že splňuje cíle integrované tematické výuky?

- a) Ne, tuto podmínku rozhodně nesplňuje
- b) Částečně se dá říci, že cíle výuky splňuje
- c) Ano, rozhodně cíle výuky splňuje

10. Jak vnímáte působení studentek SZŠ v roli učitele?

- a) Záporně, tato spolupráce se mi vůbec nelíbí
- b) Kladně, jsem s touto spoluprací spokojen-a
- c) Neutrálně, je mi to jedno

11. Je pro žáky toto působení studentek něčím přínosné? Napište, v čem vidíte přínos.

.....
.....
.....
.....

12. Vyhovuje vám časové zařazení integrované tematické výuky?

- a) Ne, myslím si, že je nevyhovující
- b) S časovým zařazením souhlasím, avšak určité změny bych doporučil-
(a).Jaké?.....
.....
- c) Ano, časové zařazení mi naprosto vyhovuje

13. Vychází integrovaná tematická výuka na vaší škole z předpokladů dítěte?

- a) Ne, na předpoklady dítěte nebereme žádný zřetel
- b) Pouze výjimečně
- c) Ano, předpoklady dítěte vždy respektujeme

14. Jste s tímto způsobem výuky spokojeni a jste ochotni ho doporučit jiným školám?

- a) Ne, vůbec mi tato výuka nevyhovuje
- b) Jsem celkem spokojen-(a), ale k této výuce mám spoustu připomínek
- c) Ano, jsem touto výukou nadšen-(a)

15. Setkáváte se s nějakými překážkami při integrované tematické výuce a s jakými ?

.....
.....
.....
.....

Příloha č. 4

Nejčastěji se opakující odpovědi na položku č. 9.

„Byla to příjemná změna.“

„Spolupráce s novými lidmi, seznámení s něčím novým.“

„Seznámení s odbornými pomůckami, reakce na jiné osoby, zábavnost.“

„Zpestření výuky, nové poznatky a praktické použití.“

„Naučili se způsoby pomoci sobě i ostatním.“

„Dozvídají se něco nového, dávají větší pozor, protože je vyučuje nová osoba, mají změnu programu.“

„Poznatky o ošetření drobných poranění, seznámení s první pomocí zábavnou formou.“

„Žáci se naučili komunikovat s jinými lidmi, říkat své názory, zpracovávat nové informace.“

„Osvojení si dovedností prostřednictvím neobvyklé formy vyučování.“

„Naučí se vzájemně komunikovat a spolupracovat.“

Příloha č. 5

Nejčastěji se opakující odpovědi na položku č. 10.

„Získání nových zkušeností, práce s dětmi, umění komunikace.“

„Uvažuji o práci v pedagogické sféře a tak toto působení vidím jako přínos do budoucna.“

„Přínos vidím ve zopakování si naučených dovedností a předávání je žákům.“

„Tato zkušenost mě inspirovala ke studiu na pedagogické fakultě.“

„Zkušenost s dětmi, jejich vnímavostí a pozorností.“

„Zkušenost v roli učitele.“

„Ověření si svých znalostí a trpělivosti s dětmi.“

„Vnímám toto působení jako velkou zkušenost v pohotových reakcích na vzniklé situace.“

„Komunikace s lidmi, reakce na nestandardní situace, mluvení pře více lidmi.“

„Zásadní vliv a přínos to není, nechci se této problematice věnovat v budoucnu.“

„Je velmi přínosné setkat se s dětmi, které trpí nějakým handicapem, i přes jejich potíže byla spolupráce s nimi skvělá. Příprava na výuku je pro mě prospěšná a celé toto působení se mi velice líbilo.“