

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Alice Pachrová

Aktivizující metody ve výuce prvouky na malotřídní škole

OLOMOUC 2021

Vedoucí práce: Mgr.Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 29. května 2021

.....

Alice Pachrová

Ráda bych poděkovala Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za možnost psaní a realizaci této práce pod jejím vedením.

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Primární škola	10
1.1. Vymezení pojmu primární škola	10
1.2. Požadavky na výuku v primární škole dle RVP	10
1.3. Trendy v požadavcích na výuku	11
2. Předmět prvouka	13
2.1. Historie pojetí prvouky	13
2.2. Vymezení prvouky v RVP	14
2.3. Současné pojetí prvouky	15
3. Malotřídní školy	16
3.1. Charakteristika malotřídní školy	16
3.2. Funkce malotřídní školy	16
3.3. Specifika malotřídní školy	17
4. Mladší školní věk	18
4.1. Školní věk	18
4.2. Specifika mladšího školního věku	19
4.3. Kognitivní vývoj	20
4.3.1. Smyslové vnímání	21
4.3.2. Vývoj myšlení	21
4.3.3. Metakognice	23
4.3.4. Vývoj exekutivních funkcí a autoregulace	24
4.3.5. Paměť a učení	24
4.4. Vývoj jazykových kompetencí	25
4.5. Emoční vývoj	26
4.6. Socializace	27
4.7. Vrstevnická skupina	27
5. Metody výuky	28
5.1. Charakteristika pojmu výuková metoda	28
5.2. Klasifikace metod výuky	28
6. Aktivizující metody výuky	31
6.1. Charakteristika aktivizujících metod výuky	32

6.2. Klasifikace aktivizujících metod výuky	33
6.3. Historie aktivizujících metod výuky	33
6.4. Vybrané aktivizující metody výuky	34
6.4.1. Integrovaná tematická výuka	34
6.4.2. Projektové vyučování	37
6.4.3. Skupinová a kooperativní výuka	38
6.4.4. Metody kritického myšlení	39
6.4.5. Metody heuristické, řešení problému	40
6.4.6. Samostatná práce	42
7. Aktivní výuka	43
7.1. Aktivní výuka a vztah učitel – žák	43
7.2. Aktivní výuka a osobnost učitele	44
7.3. Aktivní výuka a osobnost žáka	47
II. EMPIRICKÁ ČÁST	49
8. Metodologie	50
8.1. Úvod	50
8.2. Cíle a předpoklady	50
8.3. Akční výzkum a jeho organizace	51
8.3.1. Výzkumné metody	52
8.3.2. Charakteristika školy	53
8.3.3. Vybavenost školy	53
8.3.4. Charakteristika žáků	54
8.3.5. Školní vzdělávací program	54
8.3.6. Charakteristika vybraných témat	56
8.4. Průběh a reflexe akčního výzkumu	56
8.4.1. Integrovaná tematická výuka č. 1	57
8.4.1.1. Hodnocení modulu ITV č. 1	70
8.4.1.2. Hodnocení činností	70
8.4.1.3. Splnění kognitivních cílů na základě pozorování	72
8.4.1.4. Splnění kognitivních cílů na základě testů	73
8.4.2. Integrovaná tematická výuka č. 2	74
8.4.2.1. Hodnocení modulu ITV č. 2	88
8.4.2.2. Hodnocení činností	88
8.4.2.3. Splnění kognitivních cílů na základě pozorování	90

8.4.2.4. Splnění kognitivních cílů na základě testů	91
8.5. Shrnutí praktické části	91
Závěr	95
Seznam zdrojů	96
Seznam příloh	98
ANOTACE	112

Úvod

Učím již šestnáct let na základní škole a z toho působím osm let na malé vesnické malotřídce. Ve své praxi jsem si vyzkoušela práci učitelky na úplné základní škole, na prvním i druhém stupni základní školy i na škole neúplné malotřídní. Již od počátku své praxe jsem si kladla otázku, jak učit, abych děti „naučila“ a současně, aby vyučování bavilo děti i mně. Přes všechna úskalí, která skrývá výuka na malotřídní škole, je to právě jednotřídka, kde mě práce naplňuje nejvíce. V prostředí malé školy jsou aktivizující metody výuky samozřejmou volbou. Atmosféra je zde rodinná a děti jsou každý den plní očekávání, co se bude dít. S menším počtem různě starých žáků ve třídě má člověk prostor připravovat hodiny dětem na míru. Vše je neopakovatelné, jedinečné a pořád nové, nelze učit každý rok stejně, protože děti jsou v téže třídě po celých pět let.

Právě integrovaná tematická výuka mě v rámci studia oslovila jako metoda pro mě nová a zajímavá, která by mohla být jednou z velmi vhodných metod pro výuku dětí v tomto typu školy. Navíc se při realizaci tematické výuky nabízí využití dalších jiných a zajímavých aktivizujících metod vedoucích ke splnění jednotlivých aplikačních úkolů a jejich cílů. Jde o poměrně novou metodu výuky, která je moderním modelem výuky založeným na nejnovějších výzkumech mozku. Jejím cílem je osvojení si klíčového učiva - znalostí a dovedností až na úroveň jejich použití ve skutečném životě.

Dosud jsem s ní neměla žádné zkušenosti. Protože bych chtěla integrovanou tematickou výuku využívat v praxi v daleko větším rozsahu, promýšlela jsem si témata od jednodušších po složitější. S ohledem na RVP a ŠVP jsem si k jednotlivým tématům vypracovala myšlenkové mapy s podtématy, jako podklady pro samotnou výuku a aplikační úlohy. Nakonec jsem se rozhodla pro realizaci ve dvou výukových, na sebe navazujících, celcích. Celky jsem volila s ohledem na heterogennost skupiny a vycházela jsem z učiva prvního ročníku. První tematický celek s názvem „Domov“ probíhal ve čtyřech dnech a druhý tematický celek s názvem „Náš dům“ ve třech dnech výuky. Hlavním cílem diplomové práce je zhodnocení splnění kognitivních cílů jednotlivých odučených modulů ITV na základě pozorování, pretestů a závěrečných didaktických testů a vyhodnocení efektivity aktivizujících metod výuky v prouce v podmínkách malotřídní školy.

V teoretické části práce shrnuji teoretická východiska pro praktickou část práce. Zabývám se vymezením základních pojmů a specifiky primární školy, předmětu prvouka, malotřídní školy, mladšího školního věku s důrazem na kognitivní vývoj, metod výuky obecně

a zvláště aktivizujících metod výuky a aktivní výuky s pohledu učitele, žáka a jejich vzájemného vztahu.

Praktická část práce je zaměřena na realizaci aplikačních úkolů zvolených témat integrované tematické výuky v prostředí malotřídní školy. Cílem této diplomové práce je:

- 1) Zpracovat teoretická východiska z aktuální odborné literatury k problematice využití aktivizujících metod ve výuce prvouky na malotřídní škole.
- 2) Sestavit metodické přípravy na hodiny prvouky s využitím aktivizujících metod v rámci integrované tematické výuky.
- 3) Vyhodnotit splnění kognitivních cílů na základě pozorování a testů.
- 4) Ověřit použitelnost a efektivitu integrované tematické výuky v prvouce v podmínkách malotřídní školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Primární škola

1.1. Vymezení pojmu primární škola

Primární školou se dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 220) rozumí: „*Škola tvořící počáteční stupeň povinného vzdělávání, je relativně samostatnou a ucelenou částí základního vzdělávání. Vybavuje žáky elementárními složkami gramotnosti (čtení, psaní, počítání, komunikační a sociální dovednosti aj.). Podstatnou charakteristikou primární školy je to, že vyučování provádí ve většině předmětů většinou jeden učitel. V ČR je primární školou nižší stupeň základní školy (1.-5. ročník) zahajovaný ve věku žáků 6 let.*

1.2. Požadavky na výuku v primární škole dle RVP

Aktuální požadavky na výuku v primární škole jsou zakotveny v systému kurikulárních dokumentů. V obecné rovině jsou zformulovány na státní úrovni v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a v rámcovém vzdělávacím programu. Vzdělávání na jednotlivých školách se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů.

Podle RVP základní vzdělávání na 1. stupni základní školy navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině. Jde o povinnou etapu vzdělávání po povinném posledním ročníku mateřské školy a před povinným 2. stupněm základní školy, který je obsahově, organizačně a didakticky navazujícím.

Mezi principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání patří mimo jiné zařazení průřezových témat s výrazně formativními funkcemi, předpokladem jsou volby různých vzdělávacích postupů, metod a forem výuky s ohledem na individualitu žáka a modifikace vzdělávacího obsahu pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Rámcový vzdělávací program podporuje a navozuje tendence individuálního přístupu s ohledem na potřeby a možnosti žáka, vytváření všesměrně příznivého klimatu založeného na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky, prosazuje změny hodnocení žáků směrem k hodnocení průběžnému, individuálnímu a slovnímu, zachování přirozených heterogenních skupin žáků bez vyčleňování jedinců a zdůrazňuje spolupráci škol s rodiči. Základní vzdělávání usiluje o naplnění stanovených cílů k vytvoření a rozvoji klíčových kompetencí.

V RVP (2004, str. 4) se uvádí: „Základní vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodný způsob řešení problémů. Vyžaduje podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti. Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“

1.3. Trendy v požadavcích na výuku

Mezi základní východiska a perspektivy vývoje v oblasti primárního vzdělávání patří pojetí primární školy jako otevřené k integraci problémových a handicapovaných žáků. Škola má být místem kompenzačních činností pro vyrovnávání rozdílů pro znevýhodněné děti a má respektovat různost. Primární stupeň jako ucelená fáze vzdělávání by měl být svébytný a samostatný, avšak organizačně propojený s mateřskou školou a druhým stupněm základní školy. Primární školy by měly posilovat osobnostně rozvíjející pojetí. Na jedné straně je respekt k vývojovým možnostem dítěte a na straně druhé je stimulace individuálních vývojových rezerv. Podle Delorovy zprávy Mezinárodní komise Unesco z roku 1997 má škola 21. století věnovat rovnocennou pozornost čtyřem základním pilířům – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. Důležitým východiskem je zřetel ke specifickým věkovým zvláštěnostem možnostem dětí mladšího školního věku. Zejména v primární škole by měl být kladen důraz na činnostní učení a propojenost učiva s praktickým životem. V úvahu je třeba vzít vzdělávací strategie, metody výuky, způsoby hodnocení a motivace, otázky komunikace ve výuce a celkové sociální klima zařízení.

Základem změn pojetí vyučování vychází z překonávání jeho transmisivního pojetí a ze zvýšeného zájmu o dítě. Dítě je osobnost, individualita, má své individuální zvláštnosti, práva, možnosti rozvoje, potřeby a zájmy. Mezi učitelem a žákem by měl být partnerský vztah a spolupráce by měla fungovat jak mezi učitelem a žákem, tak i mezi žáky, mezi učiteli, školou a rodiči (Kolláriková, Pupala, 2010).

Sitná (2013) poukazuje na zvýšený zájem o problematiku vzdělávání, jehož důkazem jsou reformní kroky na našich školách z posledních let. Vedou ke změnám v přístupu k cílům vzdělávání, vzdělávacím obsahům a k modernizaci výuky. Individuální zpracování školních vzdělávacích plánů je výzvou pro učitele, kteří mají možnost volit vlastní náplň vzdělávání, způsoby, formy a metody výuky. Učitelé dosáhnou lépe a účinněji vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí praktickým používáním aktivních vyučovacích metod.

Fisher (2011) uvádí, že pokrok jednotlivců i celých společností závisí na vzdělání – kvalitě vyučování a učení. Je zapotřebí vychovávat lidi, kteří si cení učení a mají potřebu se vzdělávat celý život tak, aby zvládli nároky rychlých společenských změn a účinně se podíleli na životě společnosti. Autor ve své knize popisuje deset vyučovacích strategií, které vedou k samostatnému a účinnému učení a slouží k rozvoji myšlení. Jeho přístup „umění myslet“ učí děti nejen co se učit, ale i jak se učit. Chceme-li děti vést ke zvědavosti, ptáme se jich a necháme je samotné se ptát. Děti potřebují umět své činnosti plánovat. Dobrý učitel nechá děti vést diskusi o tom, co si myslí. Mapování pojmů v souvislostech zpřesňuje myšlení. K vytvoření individuální odpovědnosti napomáhá divergentní myšlení. Kooperativní učení umožňuje naučit se něco od druhých a druhé něco naučit. Individuální přístup vede k vytváření kognitivních struktur. Děti potřebují čas ke zhodnocení vlastní práce a potřebují kladnou zpětnou vazbu. Děti potřebují prostředí, které je k učení podporuje. Těmito přístupy lze uplatňovat strategii aktivního učení v kterékoli škole a třídě.

V tomto duchu vzniklo v posledních desetiletích 20. století množství alternativních projektů výuky. Dostalo se jim velké publicity, ale dodnes stále převažuje vzdělávání tradiční ve školách „hlavního proudu“. Základem vzdělávání zůstává behaviorální analýza cílů výuky a na ní založený výběr metod vyučování. (Kalhous, Obst, 2009).

Z hodnocení vzdělávacích výsledků vzešla zvýšená pozornost o rozvoj schopností kritického myšlení a orientaci v informacích a mediální výchově. Stále více se experimentuje s počítačem a podporovanou výukou (J. S. Bruner, in Kalhous, Obst, 2009, str. 11).

Podle Kasíkové (2005) škola využívá jen malou část dětské kapacity pro učení. O této problematice se diskutuje již celé století. Dítě je vnímáno jako bytost racionální, smyslová, emocionální, k jeho učení patří pohyb a sociální vztahy. Autorka klade důraz na zvýšení efektivity vyučování vědomým využitím sociálních vztahů dětí, tzv. kooperativního učení.

Horká (2000) uvádí ve své knize *Výchova pro 21. století*, že charakteristickým rysem dnešní doby je v oblasti výchovy a vzdělávání intenzivní hledání nových horizontů, koncepcí i zcela konkrétních opatření k řešení situace současného člověka a společnosti.

Na počátku 21. století je celé lidské společenství postaveno před problémem, jak řešit řadu na sebe navazujících krizových jevů, většinou globálního charakteru, které se bezprostředně dotýkají všech oblastí lidského života, každého jednotlivce i lidstva jako celku. Lidstvo se musí zásadně změnit nebo nepřežije. Musí se změnit samo sebepojetí člověka. Stále více se dnes rozšiřuje přesvědčení, že výchova je klíčem k řešení prostřednictvím změny kvality lidského činitele.

2. Předmět prvouka

2.3. Historie pojetí prvouky

Pojetí a obsah prvouky prodělalo od tereziánských reforem a Felbigerova Všeobecného školského řádu roku 1774 složitý vývoj. O rozvoj prvoučného vyučování se zasloužila řada pedagogů. Mezi první reformátory patřil například Jan Ferdinand Kindermann (1740-1801), který prosazoval propojení výuky s praxí a učil děti mimo jiné pěstovat a ošetřovat ovocné stromy a včelařit. Vlastenecký učitel Jan Jakub Ryba (1765-1815) vzbuzoval zájem žáků o výuku reálií vycházkami do přírody, zahradními pracemi a manuálními činnostmi. Zasluhou Karla Slavoje Amerlinga (1807-1884) vznikl názorný materiál - nástěnné obrazy převážně přírodovědného charakteru. Gustav Adolf Lindner (1828-1887) dospěl k názoru, že v nižších ročnících školy má být názorné vyučování obsahem samostatného předmětu. Na Lindnera navázali na přelomu 19. a 20. století Antonín Machač (1846-1935) a Josef Tůma (1865-1933). Machačovo dílo „Učivo k názornému vyučování v prvních ročnících školy národní“ se stalo opravdovým reformním dílem. Tůmovo dílo vydané o několik let později pod názvem „Vyučování prvouce na školách venkovských“ již mělo charakter metodické příručky. Josef Smrtka (1858-1935) se zabýval jednotným termínem pro elementární učení o přírodě a společnosti a v roce 1898 dospěl k jednotnému označení prvouka. Jako samostatný vyučovací předmět byla nakonec prvouka právně ustanovena až v roce 1923. Celé 20. století je charakterizováno pokusy o nové pojetí elementárního učení o přírodě a společnosti. Mezi významné pedagogy, kteří se zabývali otázkami prvouky, patřili například R. Šimek, J. Kubálek, F. L. Sál, A. Votava, K. Kalivoda, J. Karban a J. Hloušek, V. Mejstřík, E. Strnad. V roce 1953 vyšly „Učební osnovy pro 1. - 5. ročník všeobecné vzdělávací školy“. Učivo poválečné doby je ideologizováno, navíc přestává být prvouka opět samostatným vyučovacím

předmětem. Jeho název byl změněn na věcné učení, které se stalo součástí českého jazyka. Realizace nové výchovně vzdělávací soustavy z roku 1976 přinesla změnu celkového pojetí a obsahu učiva prvouky. Prvouka se stala definitivně samostatným vyučovacím předmětem. Komplexní pojetí učiva o přírodě a společnosti bylo realizováno v předmětech prvouka, přírodověda a vlastivěda. Představitelem novější koncepce prvouky byl Karel Tupý, autor metodické příručky k prvouce z roku 1984, jehož zásluhou vznikly první pracovní listy do prvoučné praxe (Rašková, 2016).

Po událostech roku 1989 byla z učebních osnov odstraněna ideologická a politická náplň. Od roku 1995 byla prvouka koncipována podle Standardu základního vzdělávání. Standard formuloval obecně platné cíle a obsah základního vzdělávání a zajišťoval srovnatelnost výstupů na konci 1. stupně. V roce 2004 schválilo MŠMT nové principy ve vzdělávání, které vedly ke změně systému kurikulárních dokumentů na úroveň státní a na úroveň školní. Schválením školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání dostali učitelé možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program – školní vzdělávací program. Všechny základní školy v České republice měly povinnost začít podle něj vyučovat od 1. 9. 2007.

2.2. Vymezení prvouky v RVP

Ačkoli je prvouka tradičním předmětem na většině českých škol, v RVP se náplň tohoto předmětu skrývá za vzdělávací oblasti s názvem Člověk a jeho svět. Je jedinou vzdělávací oblastí z RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Rozvíjí poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti žáků získané ve výchově v rodině a v předškolním vzdělávání. Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci, jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti; utváří se tak jejich prvotní ucelený obraz světa. Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. Přípravuje základy pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost, Člověk a příroda a ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví (ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví). Vzdělávací obsah oboru Člověk a jeho svět je členěn do pěti tematických okruhů: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví. Propojováním tematických okruhů je možné vytvářet v ŠVP různé varianty vyučovacích předmětů a jejich vzdělávacího obsahu. (RVP, 2004).

2.3. Současné pojetí prvouky

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět propojuje učivo společenskovední a vlastivědné s přírodovědným a s výchovou ke zdraví. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. S její pomocí poznávají žáci okolní svět v širších souvislostech. Učí se tento svět vnímat vědomým užíváním smyslů, pojmenovávají a vyjadřují poznatky a dojmy, získávají dovednosti, citové kvality a zájem. Vzdelávání v této oblasti vede k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka (Rašková, 2016). Předměty o přírodě a společnosti tvoří určitou protiváhu předmětům, které rozvíjejí žákovy formální schopnosti. Obrací pozornost k reálnému světu z různých úhlů pohledu a umožňují žákům získat praktické dovednosti a vědomosti potřebné v životě.

Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání nejsou přírodovědné a společenskovedné předměty primární školy přísně tematicky vymezeny tak, jak tomu bylo v minulosti. Typická bývala předimenzovanost učiva v jednotlivých ročnících a vazba na učební materiály, které nedostatečně respektovaly princip regionálnosti. Aktuální vývoj předmětu směřuje k principu integrované výuky s důrazem na komplexní pojetí poznání s uplatněním mezipředmětových vztahů. V přírodovědném a společenskovedném učivu vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se využívá pohledu fenologického, domovědného, ekologického a epizodického. Pohled na jednotlivá témata a způsob dosahování očekávaných kompetencí je ponechán na vyučujících, vlastní podobu vzdělávacích programů prezentují prostřednictvím školních vzdělávacích programů. V současnosti je třeba korigovat poměr učiva přírodovědného a společenskovedního základu a učiva vycházejícího z regionálního principu. Tato skutečnost se promítá do způsobu práce s učebními texty, které mají různou obsahovou a formální úroveň a jsou prostředky slovně názorného pojetí vyučování. Obsah učiva prvouky má reálný charakter, je založen na regionálních zvláštnostech a je velmi různorodý a nesourodý. Neměl by být omezen na verbální pamětné osvojování pojmů, ale měl by vycházet hlavně z vycházky, pozorování a praktických činností (Spilková, 2005).

3. Malotřídní školy

3.1. Charakteristika malotřídní školy

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 145) uvádí jako možný název málotřídní i malotřídní škola a dále ji charakterizuje: „*Za málotřídní se považuje škola, v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků. Ke spojování dochází převážně ve venkovských školách v důsledku malého počtu žáků. Ačkoliv málotřídní školy jsou dosti rozšířeným typem základní školy, školský zákon č. 561/2004 Sb. je neuvádí a na základě toho přestaly být tyto školy vykazovány v statistikách ÚIV1. Podle údajů ke škol. roku 2004/2005 existovalo v ČR 1484 málotřídních škol s 52 372 žáky, což představuje 10,9 % počtu všech žáků 1. stupně ZŠ. Výzkumné nálezy ze zahraničí dokládají spíše pozitivní efekty málotřídních škol, vzdělávací výsledky jejich žáků jsou srovnatelné s žáky velkých městských škol a v rozvíjení osobnostních vlastností je většinou předčí.*“

Jak uvádí Trnková (2010), od změny školského zákona v roce 2004 nejsou malotřídky v tomto zákoně uvedeny jako zvláštní organizační forma základní školy, tento nový zákon rozlišuje pouze školy úplné (mající všech 9 ročníků) nebo neúplné (školy, které mají méně než 9 ročníků) a nebo mají méně tříd než ročníků.

Malotřídní školy poskytují vzdělání pouze na prvním stupni (1. – 5. ročník), přičemž některé ročníky bývají spojené. Jedná se o běžný organizační typ základní školy v tuzemsku i ve světě. Dle počtu tříd na škole rozlišujeme školy jednotřídní, dvoutřídní (ty bývají v České republice nejčastější), trojtřídní nebo čtyřtřídní (tento typ je nejméně častý). Vyskytují se na vesnicích, proto bývají označovány také jako vesnické školy. Ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je najdeme pod pojmem „neúplné školy“ (Stolinská, 2018).

3.2. Funkce malotřídní školy

Podle výroční zprávy z roku 1996 (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010, s. 43) malotřídní školy: „*Usnadňují docházku dětí do školy v malých a odlehlých obcích a obnovují tradici školy jako jednoho z přirozených center obce. Vztah dětí a učitelů je zde mnohem bližší než ve velkých školách, kam by jinak děti musely dojíždět. Kvalita výuky na těchto školách závisí více než kde jinde na schopnostech učitele, proto se názory na ni různí (...). Přes některé*

negativní názory i vyšší ekonomickou náročnost je jejich přínos pro život malých obcí nezastupitelný a jejich rozvoj je i nadále podporován. “

Podle dotazníkového šetření prováděného v letech 2007-2009 uvádí Trnková (2010) důvody zřizování a provozování malotřídní školy v obci. Na prvních místech uváděli starostové důvod zamezit dojíždění dětí mladšího školního věku do školy, tradici školy v místě bydliště jako odkaz předků, kulturní a sociální funkce a budování sounáležitosti a identity.

3.3. Specifika malotřídní školy

Základním specifickým rysem malotřídních škol je malý počet žáků, který je určující pro celkovou atmosféru školy a pro způsob didaktického působení pedagoga. Typické podmínky malotřídky předurčují způsob organizace edukačního procesu. Jedná se především o střídání přímé činnosti učitele a samostatné práce žáků. Učitel volí svou strategii na základě pedagogické situace. Čím jsou žáci mladší, tím častěji se musí střídat formy a metody práce (Stolinská, 2018).

V malotřídních školách je přirozeně věkové heterogenní prostředí. Děti se vyučují v různých věkových skupinách. Dnes však neexistuje mezi odborníky zcela jasná shoda o tom, zda je heterogenní prostředí třídy přínosem. Pro pedagoga na malotřídních školách je charakteristické, že musí současně vyučovat žáky ze dvou nebo i více ročníků. To je pro učitele náročnější, než v případě plně organizované školy, neboť musí umět pracovat s různými, věkově různorodými dětmi, s čímž je spojen i odlišný způsob práce ve výuce. Zároveň však mohou být určité fáze vyučování shodné pro jednotlivá oddělení. Žáci vykonávají individuální nebo skupinovou práci. Je pro ně také charakteristické, že způsob jejich učení je flexibilnější, neboť jsou s ohledem na specifika malotřídní školy schopni samostatně pracovat, nebo naopak efektivně pracovat ve skupině (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Organizace vyučování je převážně stejná jako na škole klasické. Žáci jsou podle věku rozdělení do jednotlivých ročníků, ale nejsou dělení do jednotlivých tříd. Na malotřídních školách dochází k takzvané společné výuce žáků. Počet učitelů na škole je závislý na počtu žáků. Základní jednotkou je vyučovací hodina, kterou si vyučující musí rozvrhnout podle počtu ročníků tak, aby se každému ročníku alespoň část hodiny věnoval přímo (Šimoník, 2005).

V malotřídní škole se uplatňují tři specifické typy organizace edukačního procesu. Jde o vyučování v odděleních, kdy se střídají přímé činnosti učitele se samostatnou prací žáků. Při rozšířeném vyučování dochází k úpravě rozvrhu hodin a ke zvýšení počtu hodin pro učitele. V první vyučovací hodině učitel vyučuje pouze první oddělení, v dalších hodinách všechna

oddělení a v poslední hodině jen druhé oddělení. Strategie vyučování v běžích se zavedením Rámcových vzdělávacích programů zanikla, objevuje se v inovované podobě se zaměřením na tematickou výuku. V praxi dnes dochází spíše k jejich kombinaci.

Velký význam má na malotřídní škole samostatná práce. Nachází uplatnění v každé etapě vyučovacího procesu. Při tvorbě poznatků nahrazuje učitelův výklad, přičemž žák je aktivní. Při tvorbě vědomostí umožňuje objasňování skutečností. Při tvorbě dovednosti převádí vědomosti na dovednosti. Při praktické aplikaci se vědomost a dovednost používají současně. Při kontrole a hodnocení v rámci samostatné práce je prověřována úroveň zvládnutí učiva. V prostředí malotřídní školy musí být samostatná práce efektivní strategií, proto je nezbytné způsob její realizace důkladně promyslet. Může být v ústní, písemné, praktické i kombinované formě a vyžaduje důkladné materiální zajištění (Stolinská, 2013).

Při malém počtu žáků má vyučující možnost se věnovat žákům individuálně. Příprava učitele na vyučování bývá náročnější než na škole klasické. Žáci mají více prostoru se projevit. Dalším specifickým rysem je vzájemné učení mladších dětí od starších. Oproti škole klasické bývají žáci na malotřídní škole vlídnější vůči svým spolužákům. V učitelském kolektivu bývají vztahy otevřenější a hlubší. Učitelé znají nejen všechny žáky, ale i jejich rodinné zázemí. V malotřídních školách rodiče žáků více spolupracují s učiteli než ve škole klasické (www.rvp.cz).

4. Mladší školní věk

4.1. Školní věk

Školní věk rozlišují autoři různě. Zpravidla dělíme školní věk na mladší školní věk, střední školní věk a starší školní věk. Mladší školní věk lze vymezit jednak časově – přibližně od 6 do 10 let a jednak školní docházkou – 1. - 5. ročník. Střední školní věk odpovídá období puberty. Starší školní věk je období, kdy žák navštěvuje střední školu, časově jde o věk mezi 15 – 18 rokem. (Průcha, 2013). Toto dělení školního věku uvádí například Čáp, Mareš (2001) nebo z dalších autorů Langmeier (1991). Setkáváme se i s členěním na mladší školní věk (od 6–7 let do 11–12 let; odpovídající věku dítěte na 1. stupni ZŠ) a starší školní věk (12–16 let; odpovídá věku dítěte na druhém stupni ZŠ).

Někteří autoři, kteří se zabývají dětmi mladšího školního věku, např. Matějček, rozdělují mladší školní věk z praktických důvodů na dvě výrazná a odlišná období. Raný školní věk v období 6–9 let odpovídá zhruba 1. a 2. ročníku. Jde o období aklimatizace a zvykání si

na nové role, činnosti a povinnosti. Střední školní věk v období 9–11/12 let odpovídá zhruba druhé polovině prvního stupně a trvá do přechodu dítěte na druhý stupeň základní školy. Vágnerová (2012) definuje školní věk jako období, kdy dítě navštěvuje pouze základní školu a vymezuje obdobně jako Matějček raný a střední školní věk.

4.2. Specifika mladšího školního věku

Pro školní věk je důležitým sociálním mezníkem v životě dítěte vstup do školy, dítě se stává školákem. Nová životní etapa přináší změnu prostředí a nové sociální role, změnu postavení dítěte v jeho světě a přináší nové povinnosti. Ačkoli už podobnou změnu dítě zažilo nástupem do mateřské školy, nyní má jedinečné postavení v nové sociální skupině mimo rodinu. Seznamuje se s obecně platnými normami chování. Setkává se s orientací na výkon a jeho následným hodnocením, kladným či negativním. Nové školní prostředí je tvořeno novými sociálními vztahy. Oproti předškolnímu zařízení jsou tyto vztahy intenzivnější. Školní prostředí a vztah k němu ovlivňuje další život dítěte. Vágnerová (2019) uvádí pojem přechodový rituál jako akt slavnostního prvního školního dne, který jasně ohraničuje vznik nové role dítěte a přelom mezi etapami dětství.

Oproti předešlému období není vývoj v mladším školním věku bouřlivý. Velký pokrok ale probíhá prakticky v rozvoji všech schopností a dovedností dítěte. Charakteristická změna sociálního postavení stimuluje další vývoj osobnosti. V této době dítě zvládne novou sociální roli ve vztahu k dospělým i mezi vrstevníky a základy vzdělanosti. Toto období bývá nazýváno podle Eriksona (1963) fází píce a snaživosti (in Vágnerová, 2012).

Specifické pro dítě, které vstupuje do školy, je to, že se rychle vyvíjí po všech stránkách, formuje se a utváří jeho osobnost. Dítě má své specifické rysy, které vycházejí z věkových zvláštností tohoto období i z výchovně-vzdělávacích cílů dané školy. V procesu vývoje dítěte mladšího školního věku má škola stěžejní roli. Učitel musí dobře znát věkové zvláštnosti žáků v jednotlivých etapách jejich vývoje. Sledování změn ve vývoji dítěte pedagogem úzce souvisí s pedagogickou diagnostikou. Předpokladem optimálního rozvoje jedince je kvalitní sledování jednotlivých stránek jeho osobnosti se všemi individuálními zvláštnostmi, potřebami, zájmy i vlivy, které ho mohou ovlivňovat (Spáčilová, 2009).

4.3. Kognitivní vývoj

Vývoj poznávacích funkcí u člověka během jeho života studuje vývojová psychologie a kognitivní psychologie. Zjistilo se, že kognitivní vývoj prochází určitými fázemi a určují ho některé zásadní vlivy. Mezi nejznámější teorii kognitivního vývoje patří teorie J. Piageta, která klade důraz na vnitřní procesy, na zrání organismu. Další teorie L. S. Vygotského klade důraz na sociokulturní vlivy. Třetí teorie klade důraz na způsoby, jak lidé zpracovávají informace (metakognitivní procesy) (Průcha, 2013, str. 158).

Piaget za základní principy kognitivního vývoje považoval kombinaci dvou prolínajících se procesů a to asimilace a akomodace. Asimilace je přijetí nových zkušeností do konceptu již poznaného, rozšiřuje schéma znalostí. Akomodace je přizpůsobení mysli člověka novým poznatkům, schéma již poznaného se musí nové informaci přizpůsobit. Protože jsou zkušenosti individuální, jsou vytvářena kognitivní schémata subjektivní. Kognitivní vývoj neprobíhá kontinuálně, podle významných posunů rozlišuje Piaget čtyři hlavní stádia kognitivního vývoje.

1. Senzomotorické stádium trvá od narození do 2 let. Je to období motorické aktivity, vnímání a experimentování, dítě je schopno mentální reprezentace nepřítomného objektu.
2. Předoperační stádium trvá od 2 do zhruba 7-8 let. Jde o období rozvoje řeči, tvoření představ a jednoduššího myšlení. Dítě je egocentrické.
3. Ve třetím období konkrétních operací od 7-8 do 11-12 let jsou důležitými procesy logické myšlení a operování s abstraktními pojmy. Konkrétní operace se přímo vztahují na předměty, ale ještě nezahrnují slovně vyjádřené hypotézy.
4. Stádium formálních operací probíhá od 11-12 let. Důležitými procesy jsou abstraktní, formálně logické operace (Piaget, Inhelderová, 2001).

Pojmy u dětí vznikají buď na základě vrozených struktur, na základě zkušeností nebo na základě naivně teoretického pojetí. Konstruktivistický přístup ke kognitivnímu vývoji dětí předpokládá, že kognitivní proces u dětí je ovlivněn jejich naivní teorií. Dítě při vytváření pojmů vychází z vrozených struktur, ale jako malý badatel si vytváří své naivní, provizorní teorie, které ověřuje v reálném životě. Učitelé musí na dětské naivní teorie brát ohled a uvědomit si, že svým působením dosahují u dětí rekonstrukcí pojmů, jejich systémů, vztahů a obsahů (Gavora, 1992).

4.3.1. Smyslové vnímání

Vnímání je základem poznání a je zdrojem bezprostřední zkušenosti. Vnímání se postupně diferenciuje, zlepšuje se schopnost analyzovat celek na části a zlepšuje se celkově schopnost pozorování. Děti celek vnímají jako soubor detailů a chápou vztahy mezi nimi (Kolláriková, Pupala, 2010).

Pro výuku čtení a psaní je nezbytné vývojově podmíněné zlepšení vidění na blízko. Přesnost vidění ovlivňuje schopnost akomodace oční čočky. Pro malého školáka je nutnost měnit akomodaci čočky společně se zvýšenými požadavky na jeho pozornost velkou zátěží.

Pro orientaci v textu je důležité rozpoznat detaily složitějšího obrazce, vnímat celek jako soubor částí a umět identifikovat detaily. Jde o takzvané zpracování ortografické informace, které se rozvíjí mezi 5. a 7. rokem. Přibližně ve stejném období se vyvíjí vizuální diferenciací a za normálních okolností tuto schopnost děti zvládnou do konce 1. ročníku. Významnou součástí zrakové percepce je vizuální sekvenční percepce, tedy schopnost správně vnímat pořadí písmen a číslic. U mladších školáků se rozvíjí zraková percepce i strategie vnímání. Jsou schopni systematické explorační, tedy postupného prohlížení, které má nějaký řád. Školsky zralé dítě koordinuje oční pohyby tak, aby se věnovalo systematickému prohlížení. Kvalitu školní práce ovlivňuje i úroveň senzomotorické koordinace, především pohybů ruky a oka. Sedmileté děti věnují vidění s koordinovanou pohybovou aktivitou až nadměrnou pozornost. V devíti letech už se děti nemusí na tyto činnosti soustředit v takové míře. Mezi 5. a 7. rokem dozrává fonologická senzitivita, schopnost rozlišovat zvukovou podobu mluvené řeči. Uvedené dovednosti se vyvíjejí ve větší míře vlivem samotné výuky (Vágnerová, 2012).

4.3.2. Vývoj myšlení

Mezi 6. a 7. rokem, kdy děti nastupují do školy, dochází ke kvalitativní přeměně jejich uvažování. Toto období, které trvá do 11 – 12 let, nazval Piaget fází konkrétních logických operací. Tato fáze je důležitá pro další rozvoj poznávacích procesů. Poznávání v tomto období je flexibilnější, objektivnější a přesnější než v předškolním věku. Jen pro dítě, které je schopné konkrétně logicky uvažovat, je výuka srozumitelná a atraktivní (Miller, in Vágnerová, 2012). V mladším školním věku není logické uvažování ještě zafixováno, jsou běžné výkyvy v uvažování. Myšlení je vázáno na realitu, na poznání skutečného světa, z vlastní zkušenosti. Žák je rád, když se sám může přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení. Konkrétní logické

myšlení může manipulovat s pojmy, představami a myšlenkami, které vycházejí z reality. Chápání a osvojení pravidel, podle kterých funguje svět, je projevem integrace poznatků a zobecnění reálných zkušeností (Vágnerová, 2012).

Významnými charakteristikami konkrétního logického myšlení mladších školáků je schopnost decentrace, rezervace a reverzibility. Decentrace je schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek, nevázat se na nápadné znaky nebo jenom jeden znak. Umožňuje dítěti vidět svět očima někoho jiného, uvědomovat si různé názory, potřeby a důvody k chování lidí. Konzervace je schopnost chápat trvalost podstaty objektů. Dítě chápe, že jedna skutečnost může mít více podob a proměna je jedna z vlastností objektu. Konkrétní logické operace jsou charakteristické schopností akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reality. Takto uvažující dítě lépe chápe svět. Reverzibilita neboli vratnost je významnou složkou proměnlivosti. Úzce s ní souvisí reciprocita neboli oboustrannost. Toto uvažování umožňuje vidět určitou skutečnost dvěma různými pohledy, uplatňuje se zejména v matematice a při řešení různých úkolů, kdy umožňuje volit různé varianty řešení. Pochopení vztahů usnadňuje zapamatování (Piaget, Inhelderová, 2001).

V 7 – 8 letech děti třídí objekty podle dvou znaků. V období od 6 do 11 let se chápání vztahů a souvislostí zpřesňuje a v důsledku nárůstu znalostí děti poznatky klasifikují a třídí. Ze zkušenosti klasifikují objekty a situace z více hledisek. Školáci berou na vědomí více vlastností objektu a zvládají je diferencovat na významné a nevýznamné znaky. U mladších školáků je určení nadřazené třídy subjektivním vnímáním důležitosti nějakého znaku, postupně děti rozlišují nadřazenou třídu a v ní podřazené skupiny. Z decentrace uvažování plyne pochopení pozice objektů uprostřed řady. Tato schopnost pochopení principu řazení je nezbytná pro pochopení číselné řady v matematice. Dále se mění úvahy o kauzalitě. Školák si už nemyslí, že vše, co se děje, se ho týká. Události se dějí ve stejném čase, ale nemusí spolu souviset a mají různé příčiny. Školáci jsou přesvědčení, že všechno má jasnou, srozumitelnou a jistou příčinu, náhodu nechápu, je pro ně nepřijatelná. Začínají kombinovat svoje úvahy a užívat dedukce. V 7-8 letech vyvozují závěr ze dvou soudů, přičemž mohou používat mylné předpoklady a docházet ke špatným závěrům. Souvisí to se schopností třídit informace na správné a nesprávné (Vágnerová, 2012).

Myšlení mladších školáků je konkrétní a realistické. Závislost na skutečnosti takové, jaká je, omezuje dítě v získávání poznatků. Chápu sdělení jako danost. Později začnou být kritičtější a ve starším školním věku překonávají vázanost na skutečnost formálním logickým myšlením (Piaget, Inhelderová, 2001).

V osmi letech, ke konci mladšího školního období se zpřesňuje pojem času. Dítě je schopné řadit události v časovém sledu, znají opakující se časové úseky podle kalendáře, napomáhá jim znalost opakujícího se režimu dne a týdne. Subjektivně odhadují délku trvání událostí, učí se hodiny a chápou časovou nevratnost.

Do školy děti přicházejí se základní představou o číselném pojmu a vztazích mezi čísly. Porozumění významu čísla je základní numerickou kompetencí. Zpočátku jde spíše o mechanické přeřikávání sledu čísel, samotné porozumění je spojeno s pochopením podstaty inkluze, principu reverzibility. Zatímco sedmileté dítě chápe vymezení vztahu více a méně, princip reverzibility pochopí školák asi kolem osmi let. Počtářské dovednosti jako samostatná kompetence se rozvíjí už ve věku 5-7 let, na základě zkušeností se porozumění vztahům projeví volbou strategie řešení příkladu. Mění se nejen strategie, ale i způsob chápání problému. K zautomatizování základních počtářských dovedností dochází ve věku kolem 10 let, kdy dítě chápe komutativnost a ekvivalenci a dokáže ji vysvětlit (Vágnerová, 2012).

4.3.3. Metakognice

Pedagogický slovník uvádí tři pojetí termínu metakognice. Za prvé je to: „*Schopnost jedince přemýšlet o tom, jak sám uvažuje, jak poznává svět. Cílem je zlepšit poznávací schopnosti.*“ Druhá definice zdůrazňuje vědomou kontrolu a řízení vlastních poznávacích procesů. Taktéž vede k úspěšnému dosažení cílů a účelem je, co nejlépe poznávat. Třetí a nejširší je pojetí A. Bandury. Klade důraz na hodnocení úloh i svých možností. Jedinec kontroluje, řídí a vyhodnocuje adekvátnost vlastních poznávacích procesů a způsob usuzování (Průcha, 2013, str. 122).

Vágnerová (2012) uvádí, že metakognice zahrnuje znalosti a zkušenosti s poznávacími funkcemi i schopnost o nich uvažovat a hodnotit je. Malý školák okolo sedmi let věku si neuvědomuje, co dovede, jaké má schopnosti a své výkony nevidí reálně. Nevyhodnocuje obtížnost úkolu ani zkušenost, jak dlouho mu splnění potrvá. Devítileté dítě už ví, co umí lépe a co hůře. Opakovaná zkušenost s určitou činností a jejími výsledky – metakognice, usnadňuje školní práci. Malí školáci chápou vliv pozornosti a negativních emocí na výsledek práce.

4.3.4. Vývoj exekutivních funkcí a autoregulace

Exekutivní funkce jsou kompetence, které slouží ke kontrole, řízení a regulaci poznávacích procesů. Ve školním věku je ovlivňuje zrání mozkové kůry, ale výrazný vliv na ně mají školní zkušenosti. Souvisí úzce s rozvojem poznávacích procesů, zejména myšlením. Složky exekutivních funkcí jsou paměť, pozornost a inhibice. Pracovní paměť je schopnost zpracovat a udržet informace. Vyvíjí se podobně a v interakci s pozorností. Je podmínkou školní úspěšnosti. S věkem se zlepšuje i schopnost vybavování si již uloženého v paměti. V období mladšího a středního školního věku se zkracuje čas potřebný k zapamatování informací a zvyšuje se kapacita pracovní paměti. Více si pamatují informace, které přijímají jako logicky souvislé. Další složkou exekutivních funkcí je pozornost. Slouží k regulaci zaměřenosti poznávacích procesů. Děti mladšího školního věku lze snadno rozptýlit, koncentrace se zlepšuje až ve středním školním věku. Dítě v 7 letech se dokáže soustředit přibližně 7-10 minut, ale dítě v 10 letech jenom 10-15 minut. Z toho plyne, že délka soustředění v tomto období zůstává značně omezená. Mezi 8-11 rokem se zlepšuje schopnost udržet zaměřenost pozornosti, ale i flexibilita pozornosti při změně činnosti z jedné na druhou. Soustředění se na podněty zrakové je pro školáka snadnější než na podněty sluchové. Třetí složkou exekutivních funkcí je inhibice. Je to schopnost potlačit nežádoucí informace, podněty i reakce, tedy všeho, co působí rušivě nebo je v danou chvíli nedůležité. Tato schopnost se zlepšuje v průběhu celé školní docházky a souvisí s vytrvalostí. Sebeovládání dosahuje přijatelné úrovně až v 10 letech (Diamond, 1991, in Vágnerová 2012).

Rozvoj sebekontroly souvisí s vývojem poznávacích procesů a směřuje od emocionální regulace k regulaci založené na vůli, na vědomí nutnosti, které je nadřazené aktuálním pocitům. Dítě mladšího školního věku chce být úspěšné, ale neuvědomuje si, že musí vynaložit úsilí. Nemá rozvinutou metakognici a samo si nezvolí strategii, neposoudí a neuplatní účelně své kompetence. Děti nejsou vytrvalé a nedokáží odolat lákavějším podnětům. Potřebují vedení a kontrolu dospělých (Vágnerová, 2012).

4.3.5. Paměť a učení

Schopnost uchovávat informace a vybavit si je, je pro školní dítě velice důležité a je to předpokladem učení. Paměťové funkce se mezi 6-12 lety velmi intenzivně rozvíjejí. Vlivem zrání a vlivem stimulace prostředím se zvyšuje kapacita paměti, rychlost zpracování informací,

dochází k osvojení a využití paměťových strategií a rozvoji metapaměti. Paměťové strategie jsou způsoby, které vedou k zapamatování a uchování informací. Osvojení těchto strategií na prvním stupni základní školy probíhá pod vedením dospělých. Jejich zvládnutí závisí na zrání a způsobu uvažování. Opakování jako základní paměťovou strategií používají 6-7 leté děti. Mechanické memorování opouštějí ve chvíli, kdy je učiva příliš mnoho. V 9-10 letech děti používají strategii uspořádání informací. Seskupováním a tříděním informací si školáci ve středním věku a v dalších obdobích rozvíjejí strategii vybavování. V mladším školním věku se vyvíjí metapaměť, znalosti o vlastním zapamatování. Názory dětí na vlastní schopnosti se během vývoje mění. V 6-7 letech děti chápou základní mechanismus paměti, vědí, že zapomínají a chápou význam opakování. Přetrvává u nich neadekvátní očekávání vlastních možností, optimismus a nekritičnost. 8-9 leté děti znají některé paměťové strategie, ale neumí je záměrně používat. Umí vyhodnotit, že uspořádané informace si pamatují lépe a chápou, že někteří lidé si zapamatují více než jiní. 10-11 leté děti začínají používat strategie zapamatování. Kriticky si uvědomují, že si nepamatují všechno stejně dobře, ale ještě stále si neuvědomují, kolik času k naučení potřebují (Vágnerová, 2012).

4.4. Vývoj jazykových kompetencí

Řeč dítěte se obohacuje společně s vývojem myšlení. Do školy přichází s praktickou znalostí gramatiky mateřského jazyka. Od počátku školní docházky se jeho řečový projev zdokonaluje. Rozvoj řeči souvisí s možnostmi dítěte aktivně komunikovat a s kvalitou výuky mateřštiny. Zejména pokud rodina neposkytuje kvalitní model jazyka, jazyková stimulace v počátcích školní docházky má nezastupitelnou roli. Zdokonalování se děje v oblasti slovní zásoby, artikulace a dítě poznává rozdíly mezi spisovnou a nespisovnou řečí. Nedostatky v mluveném projevu komplikují po nástupu do školy adaptaci na nové prostředí a později negativně ovlivňují školní úspěšnost (Kolláriková, Pupala, 2010).

Školní dítě dokáže podle situace komunikovat odlišnými způsoby podle toho, v jakém je právě prostředí. Dítě si buduje komunikační standard a rozlišuje mezi komunikačními styly. Získává dovednost formulovat svůj projev podle požadavků učitele a podle potřeby stylizovat sdělení. Vlivem výuky se jazykové schopnosti mezi 6-11 rokem dále rozvíjejí, ale už méně dynamicky než v předškolním věku. Z prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, se obohacuje specifickým způsobem jeho slovník. Narůstá slovní zásoba a prohlubuje se i poznání významu slov. Učí se rozlišovat hranice jednotlivých slov a základ slova. Chápou rozdíly mezi slovními druhy a významové rozdíly v jejich užití. Mladší školáci jsou fixovaní na konkrétní realitu

a mají tendence chápat slovní vyjádření doslova. Pochopení gramatických pravidel závisí na konstrukci textu a úrovni myšlení. Až na konci středního školního období gramatická pravidla děti vědomě používají. Mladší školáci, ač mluví mnohdy gramaticky správně, užívají těchto jevů neuvědoměle. Mladší školáci se raději vyjadřují jednodušeji bez užití spojek, protože nechápou logiku větné stavby při tvorbě souvětí (Vágnerová, 2012).

4.5. Emoční vývoj

Po nástupu do školy se dítě dostává do nové role školáka. Zná ji z her, má o ní své fantazijní představy a má o ní představu z informací od starších dětí a dospělých. Rodiče do této role promítají své zkušenosti a osobní vztah ke vzdělání. Dítě by mělo být sociálně zralé na takové úrovni, aby zvládlo nové zátěžové situace. Adaptaci na školní režim usnadňuje emoční zralost, důležitá je schopnost regulovat aktuální pocity (Kolláriková, Pupala, 2010).

U školáka ustupuje emoční labilita, impulzivita a dětský egocentrismus. Dítě již reguluje chování podle norem, ale zpočátku je mu motivací individuální zájem na tom, aby udělalo učiteli radost. Tento zájem pramení z nekritické identifikace s učitelem. Nástup do školy je spojen s požadavky a tlakem na výkon dítěte. Zrání centrální nervové soustavy a celkově dětského organismu vede v období mladšího školního věku ke zvýšení emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Erikson označil tento věk za fázi citové vyrovnanosti. Děti tohoto věku jsou optimistické a pozitivní. Rozvoj metakognice vede k orientaci v emočních projevech. Děti propojují emoční hodnocení a racionální uvažování. Kolem 10 let začínají chápat emoční ambivalenci. S poklesem kognitivního egocentrismu rozpoznávají a chápou emoce druhých. Protože jim rozumějí, dokážou emoce jiných lidí i popsat. Emoce zdůvodňují, hodnotí a regulují je. Díky emoční paměti se stabilizuje očekávání od sebe sama, jiné osoby nebo situace. Podle zkušeností dochází k pozitivním očekáváním nebo k fixaci obav. Rozvíjí se i sebehodnotící emoce na základě zkušeností z dětského kolektivu, srovnáváním sebe s ostatními dětmi, vrstevníky a dospělými. Regulují dětské chování a sociální kompetence, vedou k zodpovědnosti za plnění norem. Ve školním věku si dítě potvrzuje své kvality v oblasti výkonu a v oblasti sociální akceptace. Ve vztazích s jinými lidmi potřebují mladší školáci cítit emoční oporu. Tou jim jsou nejdříve rodiče a později vrstevníci. Možnost emočního sdílení s jinými lidmi podporuje rozvoj emočního cítění. Školáci nevyjadřují emoce tak spontánně jako předškoláci, dokáží emoce ovládat, regulovat, potlačit je nebo předstírat. Tato schopnost umožňuje chovat se společensky požadovaným způsobem. Osmileté děti umí potlačit zlost, až později ovládají projevy strachu nebo smutku. Ovládnutí emocí umožňuje zlepšení sociální

adaptace. Specifickým projevem dětí školního věku je vzájemné škádlení. Je to zkouška tolerance a sebeovládání (Vágnerová, 2012).

4.6. Socializace

Specifické sociální zkušenosti z předškolního věku se označují jako školní připravenost. Příslušné zkušenosti, schopnosti a dovednosti si dítě do školy přináší zejména z rodiny, případně z mateřské školy. Dítě je nuceno akceptovat hodnoty a normy školní instituce a jeho uplatnění ve školním prostředí předurčuje pozdější společenské zařazení. Dětská osobnost se rozvíjí v různých sociálních skupinách, kde získává různé role (Vágnerová, 2012).

Škola je důležitým místem socializace. Mladší školák by měl být sociálně na takové úrovni, aby byl schopen přiměřené komunikace s učitelem a spolužáky, odlišoval roli žáka a učitele jako autority a dodržoval běžné normy chování. Přátelství jsou krátkodobá podle momentálních zájmů. Od školáka se očekává, že dojde k odklonu od egocentrismu a impulzivnosti (Kolláriková, Pupala, 2010).

Dařílek, Kusák (2002) charakterizují sociální komunikaci jako předávání informací mezi dvěma nebo více jedinci na základě společně sdíleného řečového kódu. Děti odhadují a komunikují lépe se svými vrstevníky než se staršími jedinci. V dětské skupině probíhá sociální komunikace po několika liniích. Děti vyjadřují otevřeně vůli či nezájem se stýkat a prohlubovat vzájemné vztahy. K realizaci interpersonálních vztahů využívají zjevnou nebo skrytou symboliku formalizovaných kulturních fenoménů přijatých v dětské skupině.

4.7. Vrstevnická skupina

Potřeba kontaktu s vrstevníky je jednou z nejvýznamnějších potřeb dětí školního věku. Vrstevnická skupina má v tomto období významný socializační vliv. Představuje model chování a výkonu, dítě se s vrstevníky ztotožňuje a učí se řešit konflikty. Vrstevnická skupina poskytuje jiné zkušenosti než rodina, má jiné normy chování. Vrstevníci poskytují dítěti emoční oporu a to v pozitivním i negativním smyslu. Představují pro dítě rovnocennou skupinu, kde se lépe uplatní než mezi dospělými. Kontakt s vrstevníky je zdrojem nových zkušeností a uspokojuje potřebu učení. Piaget (1966) upozorňoval na korekci poznávání, zejména poznávacího egocentrismu, vrstevníky. Kamarády si dítě samo vybírá, ale hodnocení vrstevníků je ještě málo diferencované. Vztahy jsou v tomto období povrchnější

a krátkodobější. Ve středním školním věku potřebuje být dítě přijímáno dospělými i vrstevníky. V budoucnu vrstevnická skupina rodiče nahradí. Mezi 6-8 rokem hledají děti kamaráda, s nímž mohou sdílet žádoucí aktivity, o přátelství uvažují na úrovni konkrétních logických operací. Ve středním školním věku dochází k posunu od egocentrismu k sociocentrismu. Nejde už pouze o společné sdílení aktivit, ale o solidaritu, vzájemnou pomoc a porozumění. Velký význam hraje konformita, potřeba genderové diferenciaci (Vágnerová, 2012).

5. Metody výuky

5.1. Charakteristika pojmu

V té nejobecnější charakteristice chápeme metodu jako postup, cestu k cíli, způsob vyučování. Vyučovací metoda charakterizuje činnost učitele, která vede k dosažení výukových cílů (Průcha, 2013).

Podle J. Maňáka (2003) chápeme výukovou metodou koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných cílů.

Výukové metody patří mezi základní kategorie školní didaktiky. Interakci učitel-žák prostřednictvím výukových metod chápeme jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel zohledňuje individualitu žáka a žák se svobodně ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem. Žák získává tím více informací a schopností, čím aktivněji je do procesu výuky zapojen (Kalhous, Obst, 2009).

5.2. Klasifikace metod výuky

Podle Kalhous (2009) je pro učitelskou praxi vhodná klasifikace metod výuky podle I. J. Lerner (1986), která vychází z charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělávání a ze základní charakteristiky činnosti učitele, který tuto činnost realizuje. Uvádí celkem pět metod výuky.

1. Informačně – receptivní metoda
2. Reproductivní metoda
3. Metoda problémového výkladu
4. Heuristická metoda

5. Výzkumná metoda

Uvedené metody ve vztahu k poznávacím činnostem žáků rozdělujeme do dvou základních skupin.

A. Reproductivní metody (metoda č. 1 a 2), při nichž si žák osvojuje hotové vědomosti a na požádání je reprodukuje.

B. Produktivní metody (metoda č. 4 a 5), vyznačující se tím, že žák získává převážně samostatně nové poznatky jako výsledek tvořivé činnosti.

Metodu problémového výkladu (č. 3) zařazujeme do přechodné skupiny, neboť předpokládá jak osvojování hotových informací, tak i prvky tvořivé činnosti.

Stále aktuální je i komplexní klasifikace základních skupin metod výuky podle Maňáka (1990). Ten rozdělil metody

a) z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

Metody slovní:

- monologické
- dialogické
- metody práce s učebnicí, knihou

Metody názorně demonstrační:

- pozorování předmětů a jevů
- předvádění
- demonstrace obrazů statických
- projekce statická a dynamická

Metody praktické:

- nácvik pohybových a pracovních dovedností
- žákovské laborování
- pracovní činnosti
- grafické a výtvarné činnosti

b) Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

Metody sdělovací

Metody samostatné práce žáků

Metody badatelské a výzkumné

c) Metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

Postup srovnávací
Postup induktivní
Postup deduktivní
Postup analyticko-syntetický

d) Metody z hlediska fází výuky

Metody motivační
Metody expoziční
Metody fixační
Metody diagnostické
Metody aplikační

e) Metody z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

Kombinace metod s vyučovacími formami
Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

Další možná klasifikace metod je založená na teoriích učení. Příkladem je klasifikace B. R. Joyce a E. F. Calhounové, která funkčně koresponduje s pojetím výuky. Neužívá termíny formy a metody výuky, ale označení model vyučování. Jedná se o behaviorální modely, humanistické modely, sociální modely a kognitivní modely. Behaviorální systémy vychází z učení zkušeností pomocí odměn a trestů. Nejdříve se jednalo o ovlivňování chování žáka učitelem, v průběhu došlo k posunu této metody na sebekontrolu a sebeřízení. Humanistický (personální) model je založený na respektování jedinečnosti člověka. Každý žák je osobností a spolurozhoduje o učení a vyučování. Všichni mají příležitost rozvinout svůj potenciál a stát se samostatným a odpovědným člověkem. Sociální model předpokládá, že sociální interakce a spolupráce nevede pouze k získání sociálních dovedností, ale směřuje i k rozvoji kognitivních procesů. Kognitivní (informační) modely přirovnávají často lidské učení k práci počítače. Za cíl považují osvojení si efektivnějších způsobů učení a myšlení. Základem je metakognice (Kalhous, Obst, 2009).

6. Aktivizující metody výuky

6.1. Charakteristika aktivizujících metod výuky

Aktivita „jako pedagogický pojem bývá rezervován jen pro tu skupinu činností, při nichž člověk musí projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější“ (Průcha, 2013).

M. Jankovcová (in Maňák, Švec, 2003) vymezuje aktivizující metody jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.

Řada současných pokusů o inovaci pojetí učení, učiva a vyučování vychází z konstruktivismu. Bertrand (in Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 132) charakterizuje konstruktivismus takto: „Široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností. V didaktice je konstruktivismus důležitým současným paradigmatem. Dělí se na kognitivní konstruktivismus, který vychází z Piageta a americké kognitivní psychologie J. S. Brunnera aj. Je založený na předpokladu, že poznávání se děje konstruováním. Žák si části informací z vnějšího prostředí spojuje do struktur, stávající struktury rekonstruuje a na základě své kognitivní úrovně s nimi provádí mentální operace. Dalším proudem je sociální konstruktivismus vycházející z A. Bandura a L. S. Vygotského, který v procesu konstrukce poznávání zdůrazňuje nezastupitelnou úlohu sociální interakce a kultury. Jeho Zásady se realizují prostřednictvím kooperativního učení. Syntézou uvedených směrů konstruktivismu vzniká pedagogický konstruktivismus prosazující ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci ve skupinách a manipulaci s předměty. Posledním směrem je didaktický konstruktivismus, s kterým se setkáváme v oborových didaktikách.

Pedagogický konstruktivismus je chápán jako snaha o překonání transmisivního učení. Význam a smysl jedinci konstruují, když sami aktivně pracují s předloženými informacemi. Žák musí dostat příležitost s informacemi pracovat, provádí nejdříve činnosti fyzické manipulací s objekty a po vybudování představy mu probíhají v mysli mentální operace. Výstavba poznání je založená na úrovni dosavadních znalostí, dovedností, zkušeností a na mentálních strukturách. Konstruktivisticky pojaté vyučování vede k poznání nového, způsobuje kognitivní konflikt s prekoncepty dítěte, vede ke změně – rekonstrukci dosavadního

pojetí a vyřešením konfliktu ustavuje obnovenou rovnováhu (Vyskočilová, Dvořák, in Kalhous, Obst a kol., 2009, str. 49-50).

Metody aktivního učení jsou v kontrastu k tradičním vyučovacími metodám, kdy je učitel aktivní, přebírá většinu aktivit a dítě je pasivní. Aktivním učením žák přijímá informace aktivně a současně efektivně rozvíjí kritické myšlení. Aktivizující metody neposkytují žákům pouze odborné informace, ale respektují individuální možnosti učení a úroveň kognitivního vývoje žáka. Aktivní seberealizací žáků se škola více propojuje s reálným životem (Maňák, Švec, 2003).

Za hlavní přínos inovativních výukových metod je považována možnost plnění cílů podle Bloomovy taxonomie, osvojování vědomostí, dovedností, návyků a postojů v souladu s didaktickými zásadami, zvýšení sebevědomí žáků, zvýšení zájmu o učivo a možnost individualizace a optimálního rozvoje všech žáků. Dále je to rozvoj logického myšlení, představivosti, aktivity, tvořivosti, samostatnosti, kooperace, komunikace, zodpovědnosti a schopnosti týmové práce (Pecina, Zormanová, in Zormanová, 2012, str. 40).

Vedle výše uvedených předností mají inovativní výukové metody, jak uvádí Pecina, Zormanová i své nevýhody. Patří k nim zejména vysoká časová náročnost na přípravu i realizaci výuky, nepřehlednost a nesystematičnost získaných informací a nevhodnost použití při prezentaci náročné nebo obsírnější učební látky.

6.2. Klasifikace aktivizujících metod výuky

Zormanová (2012) řadí aktivizační a komplexní výukové metody dle Maňáka a Švece (2003) mezi inovativní výukové metody. Tento výčet je orientační a není úplný.

Maňák (2003) řadí mezi aktivizující výukové metody

- Metody diskusní
- Metody heuristické, řešení problémů
- Metody situační
- Metody inscenační
- Didaktické hry

Aktivizující metody výuky není pro jejich různorodost a nesčetné modifikace snadné vyjmenovat a popsat. Tyto metody doplňují tradiční metody a různě se kombinují s organizačními formami a didaktickými prostředky, proto přibližuje Maňák dále ještě komplexní výukové metody. Komplexní metody rozšiřují výukové metody o organizační formy, didaktické prostředky a více reflektují cíle výchovy a vzdělávání. Patří mezi ně:

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

Zormanová rozděluje inovativní výukové metody následujícím způsobem.

- Metody diskusí
- Situační
- Inscenační
- Didaktické hry
- Metody heuristické, řešení problémů
- Individualizovaná forma výuky
- Samostatná práce žáků
- Diferencované vyučování
- Skupinová výuka (kooperativní výuka)
- Projektová výuka
- Týmové vyučování
- Výuka dramatem
- Metody kritického myšlení

6.3. Historie aktivizujících metod výuky

Výukové metody prošly dlouhým historickým vývojem. Jejich změny lze sledovat na základě historicko-společenských podmínek. Nejdůležitější funkci výukové metody měla zpočátku nápodoba činnosti dospělých a uchovávání poznatků a zkušeností verbálním

přenosem z generace na generaci. Postupně se metody výuky vyvíjely, obohacovaly a rozšiřovaly.

Již Jan Amos Komenský upřednostňoval přirozenou metodu vzdělávání, která byla odvozena z poznávání a nápodoby přírody. Propagoval metodu synkritickou neboli srovnávací založenou na principu analogie. Už tehdy se jednalo o pokusy objevit nejlepší a nejefektivnější metody výuky. Tyto tendence sledujeme dodnes v podobě hledání různých alternativních metod. Úkolem je překonání postupů, u kterých se domníváme, že ztratily již svou aktuálnost. Neznamená to ale, že jsou tradiční metody překonané. Jsou ověřené praxí a je třeba je přizpůsobit soudobým podmínkám (Zormanová, 2012).

Potřeba nového vyučovacího modelu se zrodila více než před sto lety. Vycházela z kritiky tehdejšího modelu vyučování v Evropě i Americe, tzv. herbartovské školy. Přirozená aktivita dítěte byla záměrně potlačována, aby neodváděla pozornost dítěte od učení. Nástrojem poznání byly teoretické poznatky z úst učitele. O obsahu informací nebylo třeba přemýšlet a diskuse s učitelem nebyla možná. Švédská lékařka E. Keyová nazvala 20. století „stoletím dítěte“. Vzniklo nové hnutí, které se nazývá reformní pedagogika nebo také hnutí nové výchovy. Základní metodou reformní školy se stala vlastní práce dětí. Dnešní reformní kroky vedou ke změně přístupu k cílům vzdělávání, ke vzdělávacím obsahům, k modernizaci procesu výuky, jenž spočívá ve využívání moderní pedagogické metodologie. Základní otázkou a úkolem této doby je, jak dosáhnout široké a všeobecné vzdělanosti co nejrychleji, nejefektivněji a nejkvalitněji (Tomková, 2009).

6.4. Vybrané aktivizující metody výuky

Volba prostředků, metod a forem výuky je v praxi vždy individuální záležitostí pedagoga. V této kapitole popisují jen ty metody, které považují za nezbytné k realizaci mnou zvolené integrované tematické výuky nebo s ní úzce souvisí. Kombinace metod může být dle uvážení jakákoli. Vycházím z novodobějšího přehledu inovativních výukových metod Lucie Zormanové (2012).

6.4.1. Integrovaná tematická výuka

Integrovaná výuka podle Kovalikové (in Průcha, 2013, str. 107) je: „*Výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými v následujících hlavních formách:*

1. *integrované předměty nebo kurzy;*
2. *moduly nebo témata zařazované jako součást více předmětů;*
3. *projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi;*
4. *integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma.“*

Z potřeb volajících po změnách vzdělávání vyvodila Kovaliková (1995) nejdříve chybné mémy ve vzdělávání: Všichni žáci se učí stejným způsobem. Včerejší kurikulum vyhovuje i dnes. Výklad vede k vědomostem žáků. Cílem vzdělávání je osvojení si znalostí a dovedností. Učebnice jsou základem kurikula a výuky. Stačí změnit jeden prvek systému. V souladu s výzkumy mozku navrhla autorka nové mémy pro vzdělávání, které tvoří kostru integrované tematické výuky: Cílem vzdělávání je zachování demokracie. Skutečný život je tím nejlepším kurikulem. Učení je individuální záležitostí. Pojmy, dovednosti a postoje kurikula získává žák přímou zkušeností. Výukové postupy umožňují žákům možnost volby vzhledem k jejich jedinečnému způsobu učení. Základem kurikula by neměly být výklady, ale zkoumání, objevování a používání pojmů skutečného světa. Hodnocení by mělo být založeno na realitě.

Integrovaná tematická výuka vytváří mozkově kompatibilní prostředí pro žáky i učitele. Je založena na třech vzájemně závislých principech. Prvním principem je, že výzkum mozku umožnil nový pohled na učení. Druhý princip říká, že postupy učitelů při výuce jsou uměním i vědou. Třetí princip vidí tvorbu kurikula na úrovni třídy, kurikulum netvoří vydavatelé učebnic. Model integrované tematické výuky Susan Kovalikové promýšlí charakteristiky mozkově kompatibilního prostředí. Mozkově kompatibilní prostředí je termín, který znamená „neodporující mozku“. Pro vytvoření mozkově kompatibilního prostředí existuje osm složek:

- nepřítomnost ohrožení;
- smysluplný obsah;
- možnost výběru;
- přiměřený čas;
- obohacené prostředí;
- spolupráce;
- okamžitá zpětná vazba;
- dokonalé zvládnutí.

Změny v dnešní společnosti vedou k potřebě učit děti komunikačním dovednostem. Kovaliková (in Kalhous, Obst, 2009) uvádí pravidla soužití, která vedou k efektivní práci ve skupině. Jedná se o požadavek důvěry, pravdivosti, aktivního naslouchání a schopnost osobního nasazení.

„Integrovaná výuka je chápána ve smyslu spojení (syntézy) učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů. Integrovaná výuka tak není založena na vybraných oblastech vzdělání či učebních předmětech, tj. na předmětovém kurikulu, ale vychází z tzv. integrovaného kurikula.“ (Podroužek, 2002, s. 11)

Tato výuka podporuje aktivní učení žáků. Pro dosažení cílů je zvoleno jedno nosné téma takové, aby žáky zajímalo celý rok a mohlo být rozpracováno do měsíčních podtémat, aplikačních úkolů a činností. Všechna podtémata a související činnosti musí mít smysl pro učitele i pro žáka a měla by mít souvislost s každodenním životem žáků. V plně integrovaném modelu tvoří rozvrh hodin podtémata a činnosti, které smysluplně zapadají do celoročního tématu. Učení jednoho tématu v různých předmětech umožňuje žákům nahlížet na téma z různých úhlů pohledu, uvědomovat si nové souvislosti a propojovat své zkušenosti s novými informacemi. Volba tématu z každodenního života dětí jako většího integrujícího celku je pro některé učitele přirozené. Výhodou je, že se tematické výuce nemusí nutně přizpůsobovat rozvrh hodin (Tomková, 2009).

Zatímco projekt spěje k cíli – výslednému produktu, tematická výuka rozpracovává téma do šíře. Obě metody jsou si velice blízké, ale nejde o totožné způsoby práce. Projekty se často rodí z integrované tematické výuky, lze je kombinovat. Tematická výuka může být pojata i jako sběr informací a podkladů pro následující projektové vyučování (Tomková, 2009). Zormanová (2012) taktéž uvádí, že projekty mají často podobu integrovaných témat a využívají mezipředmětových vztahů. Lokšová, Lokša (2003) hovoří o interdisciplinárním projektu a vymezují požadavky pro úspěšné řešení:

1. volit žákům blízké a přiměřené téma;
2. vhodně žáky motivovat;
3. rozvést téma a sestavit plán;
4. vytvořit skupiny;
5. určit cíl a termín ukončení;
6. určit metody, formy a prostředky práce, zdroje informací a způsob jejich zpracování a vyhodnocování;
7. dokumentovat průběh;
8. vyhodnotit výsledky.

V českých školách se uplatňuje integrovaný přístup ke kurikulu zvláště v mateřských školách a na 1. stupni základní školy. K integraci vzdělávacího obsahu a předmětů témat

a tematických okruhů by však měly podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005) přistoupit i vyšší stupně škol.

Příkladem tematické výuky u nás je způsob výuky ve třídách pracujících podle programu *Začít spolu*. Učitelé v tomto programu důsledně rozvíjejí s pomocí stanovených cílů klíčové kompetence a promítají je do očekávaných výstupů vzdělávacích oblastí podle RVP ZV. Témata učitelé vybírají na základě dlouhodobých plánů i aktuálních zájmů žáků. Tématu se věnují prakticky ve všech předmětech jeden týden nebo i více. Důraz je kladen na motivaci – vzbuzení zájmu o téma a přípravu na samostatnou práci – shrnutí informací, které k tématu žáci znají. Následná samostatná práce probíhá v centrech aktivit. Ty odpovídají vyučovacím předmětům a rozvíjejí odpovídajícími činnostmi adekvátní dovednosti zvoleného tématu a jeho podtémat. Úkoly jsou provázané, ale umožňují jejich plnění v pořadí podle volby dětí. Žáci se učí přímou zkušeností individuálně i ve skupinách. Učitel vystupuje podle potřeby jako poradce. Školní den končí společnou reflexí a hodnocením. Při uzavírání tématu je pak důležitá syntéza a reflexe (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

6.4.2. Projektové vyučování

Jednou z vyučovacích metod, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat, je projektová metoda. Vychází z pragmatické pedagogiky J. Deweye, W. Kilpatricka aj. Podporuje motivaci žáků a kooperativní učení. V Pedagogickém slovníku (Průcha, 2013, str. 226) je dále uvedeno: „ *Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.*“

V didaktice není pojem projektového vyučování vymezen jednotně. Dříve metoda vyučování je v novějších pracích považována za metodu komplexní nebo za organizační formu vyučování. Podle M. Kubínové (in Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, str. 13) je to specifická vzdělávací strategie založená na aktivním přístupu žáka k učení.

J. Kratochvílová (in Zormanová, 2012, str. 95) definuje projektovou metodu jako uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominují aktivity žáků. Učitel je poradce a společně s žáky se snaží dosáhnout cílů projektu. Komplexnost realizace vyžaduje využití dílčích výukových metod. Podle Zormanové (2012) je projektová metoda výukovou metodou, v které jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování úkolů, které jsou komplexními problémy spjatými s životní realitou. Charakteristickým znakem této metody je cíl, kterým se stává konkrétní výstup, např. výrobek. Dále uvádí, že projekty mají často podobu integrovaných

témat a využívají mezipředmětové vztahy. Kasíková (2016) hovoří o projektu jako specifickém typu skupinového úkolu. Projekt vyžaduje od žáků iniciativitu, kreativitu, organizační dovednosti a za řešení tématu přebírají odpovědnost. Žáci jsou zapojeni do plánování řešení problému a na samotné plánování i řešení mají dostatek času. Tímto přístupem jsou vedeni k aktivnímu přístupu k vlastnímu učení. Projektem může být úkol, ale i specifická vzdělávací strategie.

Pro žáky je projekt motivem sám o sobě. Umožňuje vnitřní diferenciaci výuky a přispívá k individualizaci. Žáci řeší problémy a učí se tím spolupráci a rozvíjí svou tvořivost. Projektová výuka vede k odpovědnosti a toleranci. Má ale i své nevýhody. Příprava i provedení projektu je časově náročné. Dalším kritizovaným jevem je to, že nesleduje vytváření systematických vědomostí. Podle trendů ve světě lze očekávat, že jako méně rozšířená inovativní metoda se projektivní metoda vyučování bude stále rozšiřovat (Kalhous, Obst, 2009).

6.4.3. Skupinová a kooperativní výuka

Skupinové vyučování vzniklo jako organizační forma výuky, která eliminuje nedostatky frontální výuky. Práce ve skupině plní sociální aspekty, věnuje zvýšenou pozornost komunikaci a kooperaci žáků a oproti frontálnímu vyučování je schopná přizpůsobit se individuálním potřebám a zájmům žáků. Kooperativní výuka se v posledních letech objevuje vedle pojmu skupinová výuka. Tradiční soutěživost nahrazuje spoluprací ve skupině i mezi skupinami. Podle výzkumů zlepšují kooperativní metody sociální dovednosti i vědomosti (Kalhous, Obst, 2009).

Podle Maňáka (2003) je kooperativní výuka komplexní výukovou metodou, při které spolupracují žáci při řešení různě obtížných úloh mezi sebou i s učitelem. Bývá často realizována ve skupinách, proto lze považovat za formu skupinové výuky. Účinnost této metody nezáleží předně na charakteru řešeného problému, ale na úrovni žáků spolupracovat. Přináší lepší výsledky než výuka tradiční, protože vede k vyšším výkonům žáků. Za hlavní znaky účinné kooperativní výuky se považuje individuální odpovědnost žáka za dosažení výsledků skupiny a ocenění výsledků jako práce celé skupiny. Skupinovou a kooperativní výuku lze různě kombinovat s jinými klasickými i aktivizujícími metodami výuky.

Problematice kooperativního učení se věnuje H. Kasíková (2016). Poukazuje na skutečnost, že již J. A. Komenský v 17. století uvedl, že tento způsob výuky je vhodný pro ty, co učí jiné i pro vyučované. S nástupem reformní pedagogiky se kooperativní výuka v pedagogické praxi začala realizovat. Právě Kasíková uvádí, že pojmy kooperativní a skupinová výuka nelze

zaměřovat, protože ne každá skupinová práce je prací kooperativní. Charakteristickými znaky pro kooperaci ve výuce je sdílení, spolupráce a podpora a podstatou je princip spolupráce při dosahování cílů.

Pro učitele je tato metoda náročná na přípravu. V přípravné fázi probíhá na základě různých kritérií vytváření skupin. Učitel promýšlí organizaci práce ve třídě a prostorové uspořádání. Motivuje žáky k řešení problému, zadává úlohy a jasné instrukce, pozoruje činnost žáků, podporuje spolupráci, vyzývá žáky k hodnocení a k prezentaci výsledků. Pro realizaci kooperativní výuky jsou nezbytné potřebné didaktické dovednosti učitele. Měl by poskytnout žákům dostatek prostoru, ale nepřímou činnost stále kontrolovat. Neměl by zbytečně do práce zasahovat, ale měl by motivačně dění podněcovat vhodnými vstupy a výzvami. Doporučuje se, aby si žáci rozdělili ve skupině role tak, aby byla posílena kooperace ve skupině. Výsledky řešení problémů mohou skupiny prezentovat různými způsoby, ústně nebo písemně, individuálně po skupinách nebo společně prostřednictvím plakátů nebo nástěnek. Součástí prezentace může být diskuse (Maňák, Švec, 2003).

6.4.4. Metody kritického myšlení

Rozvoj myšlení žáků je z pedagogického hlediska jeden z klíčových cílů vzdělávání. Všechny děti se učí s určitým potenciálem, ale mnoho i těch nejschopnějších svého potenciálu nikdy nevyužije. Tyto příčiny můžeme nazvat „kognitivním zmatkem“. Tento zmatek děti zažívají, když jim naše požadavky nedávají smysl a to hlavně ze dvou důvodů. Nedokážou překonat překážky v učení a nenaučily se, jak se učit. Je nebezpečí, že zůstanou na nižší úrovni myšlení. Piaget zdůrazňoval, že myšlení je činnost a děti by na ni měly mít dostatek času. Abychom děti vedli k vyšším úrovním myšlení, musíme jim předkládat problémy ve sporu s jejich dosavadní zkušeností (kognitivní konflikt) a nabízet jim „fascinaci obtížným“ (Fisher, 2011).

Myšlenka kritického myšlení vychází z konstruktivistické psychologie a pedagogiky a z toho vyplývá, že pro kritické myšlení je příznačný respekt k dětskému myšlení. Člověk nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě zkušeností a osvojených vědomostí. S kritickým myšlením souvisí metakognitivní přístup. Protože pro kritické myšlení platí činnostní a rozvíjející přístup k žakově osobnosti, patří ke komplexním výukovým metodám. Podobně jako u jiných komplexních metod dochází k synkritickému poznávání ve smyslu J. A. Komenského (Maňák, Švec, 2003).

Zormanová (2012) zařazuje metody kritického myšlení mezi inovativní metody, které respektují přirozené pochody v mozku člověka. Jedná se o efektivní třífázový model učení, který je označován jako model E–U–R. Sleduje potřeby učícího se jedince a dává mu dostatek stimulů. Ve fázi evokace zjišťuje učitel vědomosti a prekoncepty žáků k danému učivu, ve fázi uvědomění si významu žák hledá nové informace a porovnává je se svými vědomostmi a ve fázi reflexe dochází k systematizaci vědomostí nových do starých. V každé fázi jsou vhodné jiné formy a postupy výuky s ohledem na rekonstrukci předchozích znalostí, vzbuzení zájmu, aktivní účasti studenta, udržení pozornosti žáků a přetváření původních vědomostních schémat. Vhodné jsou například tyto metody: podvojný deník, metoda I.N.S.E.R.T, myšlenková mapa, pětilístek, brainstorming a další. Definice kritického myšlení mají společné to, že jde o nástroj, který vede k porozumění učiva, k porozumění vztahů mezi fakty a osvojenými jevy a k vytváření vlastního názoru na problematiku a učivo.

Důležitou úlohu a specifické poslání při rozvíjení kritického myšlení mají učitelovy otázky. Pomáhají vytvářet atmosféru ve třídě, stanoví míru náročnosti, kultivují myšlení a jsou ukazatelem při hodnocení. Osvědčil se víceúrovňový model kladení otázek, mezi něž patří otázky vyžadující doslovnou odpověď, otázky převodové převádějící informace do jiné podoby, otázky interpretační na porozumění, aplikační zobecňující, analytické, syntetické a hodnotící (Maňák, Švec, 2003).

Fisher (2011) uvádí definici, že dobrá otázka je ta, která klade nároky na intelekt. Dobrá otázka má otevřený konec, provokuje myšlení a hledání vysvětlení, je produktivní, protože vytváří něco nového, je náročná a zajímavá. Příkladem takových otázek jsou otázky vybízející k usuzování, porovnávání nebo hodnocení. Na odpověď na dobrou otázku je třeba dát dětem čas k přemýšlení.

6.4.5. Metody heuristické, řešení problému

Heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení a způsob řešení problémů. Označuje významný rys člověka poznávat a objevovat vše, co je důležité pro život. Maňák řadí heuristické metody do aktivizujících metod učení. Společnost očekává, že škola formuje aktivní, tvořivé a samostatné osobnosti a právě také heuristické metody podněcují u žáků samostatnost a tvořivé myšlení. Platí, že učitel jako pomocník a rádce nesděluje hotové poznatky, ale vede žáky k samostatnému objevování. K realizaci heuristických metod využívá učitel různých strategií a technik, které žáky motivují a pomáhají jim osvojovat potřebné vědomosti a dovednosti (Maňák, 2003).

Zormanová staví heuristické metody do metod inovativních. Při těchto metodách jsou žáci postaveni před problémovou situací nebo úkol, který mají vyřešit. Za nejpropracovanější heuristickou strategii je považována problémová metoda. Žáci samostatně nebo s pomocí učitele vyvozují nové poznatky vlastní myšlenkovou činností. Problémové učení je představováno samostatnou analýzou problémových situací, formulací problémů a jejich řešení. Maňák (2003) člení tvůrčí proces řešení problémového úkolu do čtyř fází. Je to přípravná fáze, logicko operační fáze, intuitivní fáze, verifikační fáze a návrat k dřívějším fázím. Problémové úlohy můžeme podle počtu řešení rozdělit na uzavřené a otevřené. Měly by být v logické návaznosti na dosavadní znalosti žáků, přiměřené věku, vědomostem a dovednostem, musí mít problémový obsah, měly by vzbudit zájem a jejich řešení by mělo být řízené učitelem. Formou problémové metody je při dodržení určitých zásad školní laborování, experimentování a práce v dílnách (Zormanová, 2012). Kasíková (2016) hovoří o řešení problému v souvislosti s kooperativním učením jako prostředku pro konstruktivní interakci založeném na diskusi alternativ. Jako nejčastější podoby této metody uvádí možnost, kdy tentýž úkol řeší několik malých skupin a nakonec skupiny prezentují závěry nebo možnost, kdy jednotlivé skupiny pracují na jednotlivých aspektech úkolu a závěrem skupiny své příspěvky propojí (Kasíková, 2016).

Kalhous ve své klasifikaci uvádí heuristickou metodu mezi celkem pěti metodami výuky jako metodu produktivní. Ty se vyznačují tím, že žák získává nové poznatky převážně samostatně jako výsledek tvořivé činnosti. Aby žáci mohli samostatně řešit problémový úkol, musí mít zkušenosti s řešením jednotlivých etap tvůrčího procesu heuristickou metodou. Úlohy musí být pro žáky obtížné a v určitém rozporu. Učitel formuluje dílčí problémy, protiklady, konfliktní situace a se žáky určuje kroky řešení. Učitelovy aktivity ale musí být v rovnováze s aktivitou žáků (Kalhous, 2009).

Problémové metody jsou jednou z prioritních strategií tvořivého vyučování. Napomáhají rozvoji alternativního a tvořivého myšlení. Společně s heuristickými metodami mají multifunkční poslání, vedou žáky k osvojování vědomostí vlastním hledáním, k aktivním myšlenkovým činnostem a k tvořivému využití vědomostí. Lze je uplatnit v každém učivu. V problémovém vyučování může učitel využít efektivně různé metody k osvojení učiva, například heuristickou metodu, metodu brainstormingu, situační metodu, inscenační metodu a další (Lokšová, Lokša, 2003).

6.4.6. Samostatná práce

Samostatnost podle Maňáka můžeme definovat jako učební aktivitu, při které žáci získávají vědomosti a dovednosti vlastním úsilím, bez pomoci dalších osob a to zejména řešením problémů a problémových situací. Na druhou stranu se jedná o myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plně plánovaná a řízená učitelem.

Dále autor vymezuje čtyři úrovně samostatnosti a to samostatnost napodobující, reprodukující, produkující a přetvářející. Tyto úrovně umožňují učiteli vést žáky k postupnému osamostatňování. Pro efektivní samostatnou práci je nutné žáky postupně s metodou seznamovat a rozvíjet u nich samostatné a kritické myšlení. Nezbytným prostředkem k rozvoji samostatnosti a tvořivosti je aktivita žáka. Mezi výhody samostatné práce patří možnost žáka individuálně se zapojit a realizovat své myšlenky a plány, učení se zodpovědnosti, možnost volit vlastní tempo práce, podpora individuální práce učitele s žáky a respektu specifických předpokladů žáků. Nevýhodami jsou absence komunikace a spolupráce ve třídě, žádná podpora sociálních vztahů a sociálního učení (Maňák, 2003).

Pro individualistické uspořádání je typické, že dosažení cíle jedincem se nevztahuje k dosažení cíle druhými, úspěch jedince není závislý na druhých a jedinec sám je zodpovědný za svou práci. Žáci při práci nespolupracují ani nesoutěží (Kasíková, 2005).

K metodám vedoucím k samostatnosti jsou předběžná zaměstnání různého charakteru, která navazují na získané zkušenosti, ale předcházejí osvojování učiva. Další způsobem k samostatnému získávání vědomostí je cílevědomé a soustavné pozorování předmětů a jevů. Poslední metodou je práce s texty. Žák musí být schopen uvědoměle, pozorně číst a vyhledávat, srovnávat a hodnotit informace z různých zdrojů (Zormanová, 2012).

7. Aktivní výuka

Výchovně – vzdělávací proces je systém. Systémem rozumíme soubor prvků, mezi nimiž existují vztahy. Hlavní prvky výuky tvoří učitel, žák a učivo. Jedná se o takzvaný didaktický trojúhelník, který existuje v prostředí školy ovlivněný dalšími faktory okolí (Obst, 2009). Aktivní výuku tvoří postupy a procesy, pomocí kterých žák aktivně přijímá a zpracovává informace a vytváří si vlastní úsudky. Metody aktivního učení jsou zaměřené na žáka a předpokládají jeho plné nasazení. Učitel se podřizuje státem vyžadovaným kompetencím v oblasti vzdělávání a nemá moc je ovlivnit. Má ale v rukou volbu učiva a volbu vhodných vyučovacích strategií a metod k dosažení kompetencí a cílů. Zkušenosti a nadšení učitelé dokáží seznámit děti, které jsou přirozeně zvědavé, s novými způsoby práce a podchytit a rozvíjet jejich zájem. Dokáží připravit žáky prostřednictvím dosažených kompetencí na praktický život (Sitná, 2013).

7.1. Aktivní výuka a vztah učitel – žák

Podle Mareše (in Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 374) je vztahem mezi učitelem a žákem myšlen mezilidský vztah, který ovlivňuje učitele, žáky i samotný proces výuky. Je dán sociálními rolami a individuálními zvláštnostmi zúčastněných, zvláštnostmi jejich působení, zvláštnostmi vyučovacího předmětu, frekvencí a délkou setkávání. Vzájemné působení nazýváme interakcí. Obecně lze říci, že se jedná o vzájemné aktivní ovlivňování a působení jedinců či skupin svým jednáním, chováním, řečí, mimikou, činnostmi atp. a vyvolává změnu v jedinci. Výsledky vzdělávání závisí na vztahu učitele a žáků, ale také na vztahu učitele a školní třídy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Výrazným prostředkem pedagogické interakce je pedagogická komunikace. Interakce a komunikace jsou příbuzné, ale ne totožné pojmy. Gavora (in Stolinská, 2012, str. 67) vymezuje několik typů vztahů v pedagogické komunikaci:

učitel x žák,

učitel x třída,

učitel x skupina žáků,

žák x třída,

žák x skupina žáků,

žák x žák,

skupina žáků x skupina žáků,

skupina žáků x třída.

V komunikaci, kde figuruje učitel, jde o nesymetrickou komunikaci s nadřazeným postavením učitele, současně učitel pracuje na vytvoření vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem. Proto lze na tento vztah pohlížet i opačně. Žák si vytváří vztah ke svému učiteli. Tyto vztahy jsou proměnlivé a neustále se vyvíjejí (Stolinská, 2012).

Vztah žák – učitel je vztahem komplementárním, vztahem s přesně vymezenými rolemi. Kvalita vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem ovlivňuje naplnění vzdělávacích cílů pozitivně, kdy proces usnadňuje nebo negativně, kdy plnění cílů ztěžuje – inhibuje. Z obecně řídicí role učitele vychází jeho autorita. Může být přirozená nebo vynucená, je tím větší, čím více žáci vnitřně uznávají jeho roli. Ochota žáků přizpůsobit se autoritě plyne z výchovy v rodině v předškolním věku a je podložena vztahy s dospělými. Tradiční přístup k žákům vycházel z formování vztahu na základě vnucené autority a na podmíněčně pozitivním přijímání žáka a z přesvědčení o komplementární povaze vztahu učitel – žák jako nadřazeného odborníka a podřízeného žáka. V alternativních modelech zakořenilo vzdělání zaměřené na žáka. Považuje vztah mezi žákem a učitelem za rozhodující faktor úspěšnosti. Na vztah učitele a žáka mají vliv různé činitele. Patří mezi ně postoj učitele k vlastnímu povolání, osobnostní vlastnosti učitele a žáka, sociální vztahy a charakteristiky prostředí, specifické činitele – především pohlaví a věk, věk a zkušenosti učitele, styl učitelova působení a vliv učitelova očekávání.

Model vzdělávání, který klade důraz na rozvoj možností žáků, se nazývá osobnostně rozvíjející model. Je založen na kooperativním vztahu učitele a žáků. Učitel organizuje a řídí průběh výuky, je průvodcem a poradcem žáků a jejich činnost odborně vede (Obst, 2009).

7.2. Aktivní výuka a osobnost učitele

Již po staletí se lidé snaží stanovit požadavky na vlastnosti pedagogů. Univerzální definice dobrého učitele ale neexistuje. Práce učitelů je podceňována, přestože je to práce velmi náročná. Náročnost učitelského povolání je dána tím, že je ovlivněna mnoha faktory. Podle Průchy (2013) je učitel: *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“*

Profesní kompetence učitele nejsou legislativně ukotvené. V trendech dnešní výuky se vracíme k myšlenkám reformního hnutí z přelomu 19. a 20. století. Na základě konstruktivistického pojetí učitel pouze nereprodukuje obsah učebnic, ale vytváří podmínky vyučovacího procesu takové, v kterých se stává konzultantem, pomáhá žákům a podporuje jejich úsilí o vyřešení problému. Již J. A. Komenský určil za nezbytnost učitele znalost věci, kterou má vyučovat, profesionální připravenost a kladný vztah k učitelství. Z dnešního pohledu jsou pro úspěšný výkon této profese očekávány tyto složky:

- všeobecné vzdělání a široký všeobecný přehled, protože se znalostmi svého předmětu si učitel nevystačí;
- teoretické i praktické vzdělání ve svém oboru;
- pedagogické a psychologické vzdělání důležité pro pochopení a ovlivňování žáků (Stolinská, 2013).

Malach (in Stolinská, 2013) rozděluje učitelské kompetence na:

- organizační
- komunikační
- verbální
- neverbální
- činem
- obrazová komunikace
- motivační kompetence
- prezentační
- diagnostické

Osobnost učitele determinuje psychická odolnost, psychická flexibilita a sociální empatie a komunikativnost. Od učitele se očekávají odpovídající osobní vlastnosti charakteru, vůle, práce a intelektu a vlastnosti temperamentu a společensko-charakterové. Jsou na něj kladeny požadavky v oblasti chování jak ve škole, tak v soukromém životě a při společenských činnostech. Jeho úspěšné pedagogické působení vychází z předpokladu zvláštních schopností, do nichž spadá kategorie pedagogické mistrovství, pedagogický talent a pedagogický takt (Stolinská, 2013). Dařílek, Kusák (2002) vymezují psychologické zvláštnosti v požadavcích na učitelovu osobnost do následujících vlastností:

- a) charakterově volní vlastnosti (morální kvality, spravedlnost, svědomitost, důslednost);
- b) temperamentové vlastnosti (vyrovnanost nálad, sebekontrola);
- c) vlastnosti určující vztah k lidem (sympatie, takt, tolerantnost);
- d) vlastnosti vztahující se k sobě (náročnost, trpělivost, sebeovládání, sebevzdělávání);

e) vlastnosti ve vztahu k práci s lidmi (nadšení, inteligence, kultura projevu).

Na efektivitu průběhu a výsledků vyučovacího procesu mají přímý vliv jenom některé z osobnostních vlastností učitele. Při samotné práci s dětmi ve třídě učitelovy charakteristiky nemusí ovlivnit prospěch žáků. Osobnost učitele se během praxe vyvíjí od začátečníka po zkušeného odborníka. Odborník je někdo, kdo díky vzdělání a zkušenostem umí dělat věci, které ostatní lidé neumí nebo je dělá lépe a efektivněji. Předpokladem je, že učitel působí v prostředí, které zná, zná i své žáky a ovládá učivo. Dále jako pedagogický odborník vychází z možností jednotlivých žáků, zná jejich osobnostní charakteristiky a naopak žáci znají učitele a vědí, co od něj mají čekat. Dobrý učitel má některé základní dovednosti zautomatizované, aby využil efektivně čas výuky, dokáže se přizpůsobit situacím a řeší problémy s lehkostí, na pedagogické situace nahlíží komplexně a v didaktických situacích umí pohotově vyhodnotit, co je klíčové pro řešení (Obst, 2009).

Formování osobnosti učitele prochází celoživotním vývojem. K prvotnímu formování jeho osobnosti dochází v rodině, dále v systému vzdělávacích institucí a největší význam má formování v průběhu pedagogické praxe. Styl práce je učitelova relativně stálá charakteristika jeho projevů a reakcí ve vyučovacím procesu, na druhou stranu je ale optimální výchovný styl pružný a otevřený změnám (Stolinská, 2013).

Předpokladem úspěšné výuky je důkladná příprava na vyučování. Zařazení aktivizujících metod do výuky je na přípravu náročnější než na tradiční způsoby výuky. Aby byla výuka efektivní a splnila očekávané předpoklady aktivního učení, je nutné volit vhodnou vyučovací metodu s ohledem na jasně naplánovaný cíl a klíčové kompetence. Učitel musí naplánovat organizaci práce a následnou výuku. Tyto činnosti musí realizovat tak, aby žáci chápali význam své práce a pocíťovali důležitost svých výsledků. Sitná (2013) vymezila náročné úkoly učitele do devíti okruhů:

1. odhadnout úroveň žáků pro zvládnutí výuky;
2. zvolit vhodnou vyučovací metodu s ohledem na cíle a kompetence;
3. vysvětlit správně způsob práce – vyučovací metodu;
4. začlenit žáky aktivně do výuky a odhadnout jejich schopnost začlenit se;
5. zvládat individuální rozdíly mezi žáky;
6. neodchylovat se od tématu, směřovat k cíli a dodržovat časový plán;
7. organizovat, vést a hodnotit práci žáků;
8. podporovat prezentaci výsledků žáků, vést je k různým technikám prezentace;
9. využívat výsledky žáků pro další učení.

Kasíková (2005) stanovila postup vedení učitelem na pěti základních elementech kooperativního učení:

- 1) stanovit cíle vyučovací jednotky;
- 2) před výukou rozhodnout, jak rozdělit žáky do skupin;
- 3) vysvětlit jasně úkol, cíl a učební činnosti;
- 4) sledovat efektivitu práce, činnosti podporovat a poskytovat pomoc;
- 5) zhodnocovat výsledky pomáhat žákům k diskusi.

Zásadním předpokladem pro úspěšnou výuku formou aktivního vyučování je dostatečná zkušenost a dobrý odhad učitele. Učitelé, kteří chtějí vyučovat aktivně, se musí neustále vzdělávat, musí mít přehled o moderních metodách výuky, musí je umět a chtít používat. Jedině praxí si učitelé osvojí zásadní dovednosti, kdy a kterou vyučovací metodu jak použít. Uplatňováním těchto metod se učitelé zdokonalují a získávají pedagogické mistrovství. Je nezbytné, aby si učitel vytvořil metodickou banku vyučovacích metod, tedy vlastní metodické portfolio. Tvorba metodického portfolia vychází z opravdového zájmu učitele, k volbě metody je důležité důsledné plánování a pedagogické zkušenosti (Sitná, 2013).

Již při projektování výuky by měl především sledovat potřeby žáků. Je věcí profesní etiky učitele učivo redukovat či rozšířit s ohledem na své odborné znalosti, nové vědecké poznatky a situaci. Pro učitelskou profesi je charakteristická odbornost, specifický postoj k žákům a určitá etika. Na jedné straně jde v učebním procesu o setkání lidských bytostí, na druhé straně jde o setkání odborníka s žáky. Učitel vnímá žáka afektivně, cítí sympatie, měl by usilovat o žákův úspěch bez ohledu na jeho osobnost. Přesto by měl být stále odborníkem, který je schopný objektivně a racionálně diagnostikovat a posuzovat situaci, podmínky, průběh a výsledky učení i rozvoj žákovy osobnosti (Obst, 2009).

7.3. Aktivní výuka a osobnost žáka

V psychologii označujeme osobností každého jedince. Každá osobnost je originální, je to určitá soustava složek, rysů a vlastností, která se projevuje duševní činností a chováním člověka. Osobnost žáka prochází stádií vývoje, kdy se jedinec rozvíjí. Dítě buduje vědomí vlastní identity a současně svou identitu hledá. Obraz o sobě samém formuje v sociálním prostředí komunikací s rodiči, vrstevníky a učiteli. Vytváří si vlastní názory a postoje. Žák primární školy prodělává výrazný rozumový vývoj, dospívá k citové stabilitě a napodobováním si vytváří základy pro vůli a morální. Odlišnosti osobnosti jsou dány temperamentem,

osobnostními rysy, kognitivním stylem, inteligencí, sebevědomím a atribučním stylem. S ohledem na fyzický i psychický vývoj dítěte je třeba ve výuce brát zřetel na žákovy předpoklady, ale i indispozice, na rozdíly v osobnosti, věku a individualitě. Mezi individuální rozdíly patří věkové zvláštnosti a genderové rozdíly (Stolinská, 2013).

Žák je v demokratické škole chápán jako svébytná osobnost, se kterou není možné manipulovat, osobnost, která se rozvíjí, není hotová, jejíž možnosti je třeba aktualizovat k plnému rozvoji a směřovat ji k samostatnému rozvoji. Osobnostně rozvíjející model výchovy a vzdělání je založen na vedení k odpovědnosti za vlastní život. Souvisí s koncepcí humanizace vzdělávání a myšlenky tohoto pojetí jsou součástí vzdělávacích programů základního vzdělávání (Pelikán, str.184, 1995, in Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Dařílek, Kusák (2002) uvádí, že ve vzdělání zaměřeném na žáka je osobnost žáka a proces učení mnohem důležitější než obsah nebo předmět výuky. Výuka formou aktivní práce žákům vyhovuje, je pro ně podnětná a zajímavá. Žáci jsou centrem dění, určují průběh výuky a cítí odpovědnost za výsledky. Vždy se v kolektivu vyskytnou i žáci slabší, pomalejší, ostýchavější, žáci chápavější, rychlí, nadaní a žáci dominantní. Je na učiteli citlivě vytvářet pracovní skupiny, volit pro jednotlivce vhodné úkoly, podle situace žáky podporovat nebo usměrňovat.

Uspořádání situací a sociálních vztahů ve škole se pro dítě stává modelem do dalších období. Pokud učitel vyučuje kooperativně, pro děti se tento způsob práce stává přirozeným a stimuluje. Schopnost kooperace je výsledkem zkušeností a nezávisí na školním věku dítěte. Vede k větší intimitě a začlenění, nabízí více možností reagovat a uplatňovat záměrně i nezáměrně jazyk. Děti se učí vzájemně a k vysvětlování, tázání a připomínkám používají pro ně přirozené vzorce interakce a jazyk (Kasíková, 2005).

Pecina, Zormanová (in Zormanová, 2012, str. 38) řadí k překážkám při realizaci aktivizujících metod neukázněné žáky, žáky bez motivace k učení a žáky s nedostatečnou intelektovou úrovní.

Pro žáky je oblíbené vyučování takové, které je zajímavé, smysluplné, pestré a přiměřeně náročné, které je vedeno učiteli, kteří používají aktivní a motivující formy výuky. Žáci rádi pracují aktivně, spolupracují ve skupinách, diskutují, debatují, pracují na praktických úkolech a řeší problémové úkoly. Metody aktivního vyučování jsou skvělým nástrojem pro dosažení, rozvoj a upevnění kompetencí k učení, k řešení problémů, personálních, sociálních i občanských a komunikativních. Působí na osobnost žáka v oblasti individuálních znalostí, dovedností a postojů, ale také v oblasti morální. Budují pozitivní vztah k učení a zodpovědnost za vlastní práci, rozvíjí vzájemnou spolupráci, komunikativní dovednosti a pozitivní sociální vztahy (Sitná, 2013).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

8. Metodologie

8.1. Úvod

Jak jsem již uvedla na začátku své diplomové práce, učím na venkovské malotřídní škole – jednotřídce. Děti přichází do první třídy z mateřské školy s očekáváním a s radostí, že se naučí mnoho nového. Neuvědomují si, že už to nebude jenom hra, zábava a legrace, že je čeká práce a povinnosti. Jsou nejisté, protože přicházejí do nového kolektivu. V naší škole je výhodou, že děti z mateřské školy se velice dobře znají se všemi školáky a naopak, protože většinu školních akcí pořádáme společně a běžně se setkáváme. Přesto vztahy mezi dětmi bývají občas vypjaté. Z mého pohledu je nevýhodou malotřídky, že děti nemají možnost zvolit si kamarády z větší skupiny osob. Je potřeba, aby si v malém kolektivu našel každý své místo. Je třeba učit děti toleranci k druhým. Právě aktivizující metody výuky umožňují každému v kolektivu se zapojit, ukázat druhým, co umí a naučit se přijímat odlišné názory. Chtěla bych shrnout své poznatky a názory na tuto problematiku, inspirovat další pedagogy a umožnit svým žákům zažít radost a úspěch z dobře vykonané práce v podobě, která vyhovuje jim i učitelům.

8.2. Cíle a předpoklady

V této diplomové práci jsme se zabývali problematikou využití aktivizujících metod ve výuce prvouky v podmínkách malotřídní školy. Jako prostředek ke zkoumání výukového potenciálu jsme si zvolili integrovanou tematickou výuku, to znamená integraci klíčového učiva prvouky do jednotlivých předmětů v podobě souvisejících podtémat. V teoretické části jsme shrnuli teoretická východiska pro praktickou část. Pokusili jsme se o komplexní zachycení specifíků prostředí primární a malotřídní školy, předmětu prvouka, žáků a použitých metod.

Hlavním cílem diplomové práce je zhodnocení splnění kognitivních cílů jednotlivých odučených modulů ITV na základě pozorování, pretestů a závěrečných didaktických testů a vyhodnocení efektivity aktivizujících metod výuky v prvouce v podmínkách malotřídní školy. V podmínkách jednotřídky byla metoda založena na kooperaci ve skupinách různě starých dětí. Empirická část zahrnuje konkrétní obsahové vymezení projektu ITV a popis jeho realizace. Dále obsahuje vyhodnocení splnění kognitivních cílů na základě pozorování, pretestů a závěrečných didaktických testů a vyhodnocení výukového potenciálu. Předpokladem práce bylo využití integrované tematické výuky jako jedné z mnoha možností

využití aktivizujících metod ve výuce na malotřídní škole a to jako metody, která výuku na malotřídní škole zefektivní.

8.3. Akční výzkum a jeho organizace

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str.14) uvádí definici akčního výzkumu jako: „*Druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn.*“ Akční výzkum vznikl na základě kritiky konvenčních metod výzkumu, které mají jenom omezený vliv na praxi. Vliv výzkumu je větší, pokud se na něm aktivně podílejí ti, kterých se přímo týká. Akční výzkum se řídí těmito zásadami:

- 1) Výzkumníci a zkoumaní mají rovnocenné postavení a mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků.
- 2) Témata výzkumu souvisí s praxí a mají emancipační charakter.
- 3) Proces výzkumu je procesem učení a změny, výzkum a praxe mají jít ruku v ruce.

Akční výzkum je ovlivněn podmínkami prostředí, musí pružně reagovat na vzniklé situace. Reakce na poznatky ovlivňuje interpretaci dalších poznatků. V akčním výzkumu se uplatňují zejména metody kvalitativního výzkumu, pracují častěji se slovy než s čísly. Zpočátku se musí definovat problém praxe a cíl změn. V další fázi dochází k realizaci projektu, který zahrnuje sběr informací, reflexi a praktickou akci. Zjištěné informace poskytují náměty k diskusi, k jejich zkoumání, problematizování a konfrontaci s jinými zdroji informací. Z uvedeného vyplývá, že akční výzkum je obvykle:

- zúčastněný - účastníci jsou partnery ve výzkumném procesu;
- reflektivní – součástí je reflexe procesu i výsledků;
- kvalitativní;
- cyklický – podobné kroky se opakují (Hendl, 2005).

Podstatou akčního výzkumu je aktivita, činnost. Cyklus akčního výzkumu je doprovázen sérií otázek v jeho průběhu: Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu udělat jinak? Co žáci skutečně dělají? Co se učí? Jak je to důležité? Akční výzkum se pokouší o nové přístupy přinášející lepší výsledky, zahrnuje do nových přístupů očekávání, pravidelný sběr dat, reakce na realizované změny, vyhodnocení dat a reflektuje alternativní přístupy (Nováčková, 2006).

Pro tento způsob výzkumu jsme se rozhodli pro jeho užitnost v praktických podmínkách malotřídní školy bez nutnosti vyhodnocování číselných údajů s ohledem na nízký počet žáků.

Akční výzkum prostřednictvím integrované tematické výuky napomohl ke splnění stanovených cílů práce, umožnil získávat informace o třídním kolektivu, o schopnosti spolupráce i samostatnosti a o toleranci. Po dílčích činnostech následovala reflexe činností žáky samotnými i učitelem. Na základě reflexe byl volen další vhodný způsob působení na žáky. Na úplný závěr došlo ke zhodnocení splnění kognitivních cílů žáky jednotlivých ročníků pomocí pozorovacího schématu, pretestů a závěrečných didaktických testů.

8.3.1. Výzkumné metody

Při výzkumu jsme zvolili metodu zúčastněného pozorování, skupinového rozhovoru a vyhodnocení textů, pretestů a posttestů. Zúčastněné pozorování je promyšlenou metodou kvalitativního výzkumu, která vede ke zjištění, co se skutečně děje. Na základě připraveného pozorovacího schématu šlo o pozorování strukturované, mimo rámec jevů sledovaných za pomoci pozorovacího schématu se jednalo o pozorování nestrukturované (Hendl, 2005). Pozorování umožnilo zjistit, jak děti reagují na zadání práce, jak pracují a spolupracují a zda jejich činnost vede ke splnění cílů výuky. Pozorovací schéma posloužilo k zaznamenání způsobu plnění kognitivních cílů žáků jednotlivých ročníků v průběhu realizace každé integrované tematické výuky v průběhu i po skončení výuky.

Pro svůj výzkum jsme zvolili neformální skupinovou diskusi jako součást reflexe učebních činností integrované tematické výuky ve školní třídě. Kvalitativní rozhovor slouží ke sběru dat, ale může mít i intervenční charakter, pokud se k dotazům dodatečně vrátíme. Mezi nejdůležitější prvky kvalitativního rozhovoru patří způsob formulace otázek. Otázky by měly být otevřené, neutrální, citlivé a jasné. Aby byl rozhovor kvalitní, musí tazatel pohotově korigovat průběh i směr rozhovoru (Hendl, 2005). Kladení otázek je jádrem vyučování. Otázek by mělo být méně, ale měly by být otevřené a produktivní, lepší. Zvědavost dětí podpoří příležitost, aby samy mohly otázky vytvářet. Při kladení otázek by měl být učitel trpělivý a poskytnout žákům dostatek času na přemýšlení. Měl by je vybízet k hlubšímu promýšlení a poskytnout dětem specifickou osobní zpětnou vazbu, chválit je (Fisher, 2011). Hlavním úkolem rozhovoru byla reflexe proběhlé činnosti. Neformální rozhovor umožnil zohlednit individuální rozdíly mezi dětmi a reagovat na změny situace.

Poslední výzkumnou metodou byla analýza pretestů a posttestů. Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 43) je didaktický test nástroj systematického zjišťování výsledků výuky. Jednalo se o kognitivní testy úrovně vstupní a výstupní, tvořené testovými položkami různého charakteru. Test obsahoval položky otevřené doplňovací a se

stručnou odpovědí, položky se širokou odpovědí, s výběrem odpovědí, položky s vícenásobnou odpovědí i položky přiřazovací (Spáčilová, 2009).

V případě pretestu i posttestu ke konkrétnímu tematickému celku šlo o podobné testy, avšak jiné úrovně obtížnosti pro 1. – 2. ročník a pro 3. – 5. ročník. Pretest byl dětem předložen bezprostředně se seznámením dětí s tématem a posttest s časovou prodlevou čtrnácti dnů od odučení tematické výuky. Časový odstup posloužil pro potvrzení změny dosažené realizovaným akčním výzkumem.

8.3.2. Charakteristika školy

Integrovaná tematická výuka byla realizována na Základní škole v Budči, okres Jindřichův Hradec. Jedná se o malotřídní školu – jednotřídku v malé obci, která má okolo 200 obyvatel. První škola zde byla založena už v roce 1660. Budova nynější školy byla postavena roku 1844 a je součástí komplexu historických budov budečského zámku. Od roku 1947 existovala v upravených interiérech zámku měšťanská škola. Ještě v sedmdesátých a osmdesátých letech navštěvovalo základní školu v Budči nad 150 dětí. Od roku 1994 docházelo k postupnému úbytku dětí a v roce 2006 definitivně zanikl druhý stupeň. Úbytek dětí pokračoval i na prvním stupni a v roce 2014 se škola ocitla na pokraji existence. Dnes školu navštěvuje pouze 10 dětí. Součástí školy je mateřská škola, která je a byla i v minulých desetiletích využita na hranici své kapacity, v současné době ji navštěvuje 18 dětí. Ze sedmi předškoláků jich pět v příštím roce nastoupí do první třídy.

8.3.3. Vybavenost školy

Základní škola sídlí spolu s mateřskou školou v jedné budově. Pro výuku využívá dvě učebny v prvním patře budovy, z nichž jedna je současně počítačovou učebnou a druhá je vybavena interaktivní tabulí s projektorem a počítačem. Pro výuku tělesné výchovy jsou v současnosti kvůli rekonstrukci kulturního sálu využívány nevyhovující prostory bývalé tělocvičny zaniklého druhého stupně v zámku. Ve škole je školní družina a v přilehlé budově je k dispozici školní jídelna. Škola se nachází v zajímavém prostředí raně barokního zámku, který je pro veřejnost uzavřen. Ke školním i volnočasovým aktivitám je využíváno uzavřené nádvoří a zámecké zahrady, z nichž se na jedné nachází dětské hřiště.

Ačkoli je škola, co do počtu dětí, velice malá, je vybavena moderními učebními pomůckami, moderním polohovacím nábytkem, novým osvětlením, počítačovou učebnou se šesti počítači a dvěma notebooky, tiskárnou, kopírkou a internetem.

Vybavenost školy a prostředí, ve kterém se nachází, je jistě příčinou zájmu rodičů předškoláků o umístění svých dětí do této školy. Je zajímavé, že se jedná o rodiny i ze vzdálenějších menších měst, které vidí v naší škole jistou alternativu. Pozitivní je, že se jedná o rodiny povětšinou s dvěma a více malými dětmi.

8.3.4. Charakteristika žáků

Z deseti dětí, které dnes školu navštěvují, jsou čtyři místní a šest dojíždějících. Jedná se o osm chlapců a dvě dívky. Je zastoupeno všech pět ročníků s následujícím počtem žáků:

1. ročník – 1 chlapec
2. ročník – 2 chlapci
3. ročník – 2 chlapci
4. ročník – 2 chlapci a 1 dívka
5. ročník – 1 chlapec a 1 dívka

U jednoho žáka 3. ročníku byla diagnostikována vrozená vývojová vada ACC a celkově snížený rozumový potenciál, proto pracuje s asistentem pedagoga. Jeho specifické vzdělávací potřeby jsou plněny prostřednictvím snížených výstupů učiva a jiných podpůrných opatření.

Děti jsou v hodinách zvyklé na samostatnou práci i na různé podoby spolupráce. V hodinách prvouky a přírodovědy příležitostně využíváme projektové výuky. Dosud se žáci s integrovanou tematickou výukou nesetkali. Je ale běžné, že se učivo prvouky a přírodovědy promítá do dalších předmětů, jako jsou čtení, výtvarná výchova, pracovní činnosti a tělesná výchova. Tematická náplň vyučování se plynule prolíná s činnostmi školní družiny.

8.3.5. Školní vzdělávací program

Ve škole se vyučuje podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen ŠVP) s motivačním názvem *Škola – základ života, dílna porozumění*. ŠVP naplňuje výchovné a vzdělávací cíle RVP ZV a navazuje svým pojetím na tradice české činné školy. Pro činnostní učení je charakteristické:

- je pozitivní vůči žákům;
- podněcuje žáky k tvořivé práci;

- navrací do školy „zdravý selský rozum“;
- při výuce využívá zkušeností žáků;
- klade důraz na motivaci žáků k učení;
- při výuce se dbá na vysvětlení, proč se čemu učí;
- zpětná vazba je důležitou formou zařazovanou do každé vyučovací hodiny;
- je snahou všech vyučujících, aby bylo probírané učivo žáky dobře zvládnuto;
- umožňuje účelně spojovat učivo do projektů;
- zdůrazňuje mezipředmětové vztahy.

Činnostní učení vede žáky ke spolupráci, podnikavosti a vynalézavosti. Učí je, že trvalých vědomostí lze nabývat hlavně na základě vlastní činnosti. ŠVP nepředkládá žákům zpravidla hotové výsledky a poznatky k osvojení, ale vede je k tomu, aby vše nové, pokud to lze, získávali na základě činností, pozorování, pokusů. Metodou objevování žáci objevují principy a zákonitosti jevů a problémů sami, na základě kroků určených učitelem. Manipulací s pomůckami a vlastní činností si žáci poměrně rychle a především trvale osvojují praktické zkušenosti, poznávají k čemu nový poznatek a dovednost slouží. Činnosti s konkrétními věcmi a pokusy učí žáky vnímat učení jako činnost důležitou pro vlastní život i existenci okolního světa. Zapojením všech smyslů žáků do vyučování je podněcována jejich aktivita, posiluje se v nich sebedůvěra, která je vede k soustředěné práci. V průběhu vzdělávacího procesu je žák veden k samokontrolě, samohodnocení a samostatnému rozhodování. Učí se pracovat sám i spolupracovat v týmu. Důležitou součástí činnostního učení je individualizace, tzn. dát každému žákovi možnost, aby daný úkol nebo problém řešil vlastním způsobem, na základě svých zkušeností a dovedností. Velkým kladem, který činnostní metody přinášejí do výuky, je chuť a radost, s jakou děti pracují. Významnou roli pro práci žáka má zdůvodňování zvoleného řešení, tedy odpovědi na otázku, proč jsem řešení provedl právě tak. K základním pracovním metodám činnostního učení patří metody aktivizující, zejména metoda problémová a projektová, metody názorně demonstrační, metody slovní, zejména dialogické, metody samostatné práce, tvořivá práce s učebnicemi, pracovními sešity a didaktickými pomůckami a hrami. Při osvojování nového učiva dbáme v ŠVP vždy na to, aby nové učivo vycházelo z učiva předešlého, aby byly nové představy zařazovány do okruhu představ starších. Pracovní postup k dosažení určitého učebního cíle se řídí nejen povahou probíraného učiva, ale též charakterem vývojového období žáků. Každý má mít nárok na individuální tempo, možnost

chybování a znovuobjevování, hodnocení podle individuálního pokroku v učení. Každý má mít prostor na individuální projev a názor, prostor pro vzájemnou komunikaci a spolupráci.

Škola musí umožnit každému žákovi takový tělesný a duševní vývoj, jakého je schopen. V rámci ŠVP se realizuje harmonický rozvoj tělesných i duševních schopností každého dítěte. Způsob a míra žákova rozvoje se neposuzuje jen podle míry vědomostí, ale zejména, podle toho, s jakou jasností a jistotou dovede žák myslet, své myšlenky vyjadřovat a řešit úkoly z praktického života, jak se vyvíjí jeho osobnost ve své mnohostrannosti. Činnostní učení v tvořivé škole umožní postupně každému žákovi, aby pocítil uspokojení nad svými dosaženými výsledky.

8.3.6. Charakteristika vybraných témat

Při výběru témat jsme se zaměřili na témata, která by byla od počátku srozumitelná i pro mladší školáky. Vycházeli jsme proto z témat, která jsou zařazena již v učivu prvouky pro první ročník. Vybraná témata jsme rozpracovali do myšlenkových map s ohledem na zařazení podtémat do různých předmětů v rámci integrované tematické výuky. Jednalo se o tato témata:

- Domov
- Náš dům

Uvedené výukové celky jsou zaměřeny na rozvoj vybraných klíčových kompetencí, především kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální. Jednotlivá podtémata na sebe logicky navazují, umožňují praktické činnosti a lze u nich uplatnit mezipředmětové vztahy. V praxi lze na vybraná témata logicky navázat dalšími tematickými celky.

8.4. Průběh a reflexe akčního výzkumu

Oba moduly ITV jsem odučila v prostředí malotřídní školy, kde se pro malý počet žáků vyučuje všech pět ročníků v jedné třídě (viz výše). Protože v této škole působím jako učitelka a vychovatelka školní družiny už několik let, znám dobře prostředí, podmínky i žáky samotné.

Každý výukový model obsahuje následující složky:

- Hlavní téma a podtémata v podobě myšlenkové mapy;
- Vzdělávací oblast, do které daná ITV zasahuje;
- Průřezová témata;
- Integrované předměty;

- Cíle projektu;
- Časovou dotaci a plán realizace;
- Chronologicky seřazené aplikační úkoly;
- Reflexe efektivity aplikačního úkolu, práce žáků, mé pedagogické činnosti a celkové zhodnocení efektivity proběhlé ITV.

Přílohy jsou zařazeny na konci diplomové práce a jsou číslovány chronologicky (viz příloha 1-10). Kvůli velkému množství výstupů žáků jsem do příloh zařadila pouze materiály nezbytné pro demonstraci splnění cílů mé práce. Ostatní materiály budou k nahlédnutí při závěrečné obhajobě mé práce.

Cílem diplomové práce je zhodnocení splnění kognitivních cílů jednotlivých odučených modulů ITV na základě pozorování, pretestů a závěrečných didaktických testů a vyhodnocení efektivity aktivizujících metod výuky v prvnou v podmínkách malotřídní školy.

8.4.1. Integrovaná tematická výuka č.1

Téma: Domov

Podtémata: Místo, kde žijeme, v mapách

Naše obec

Domov v hudební výchově

Plán obce

Místo, kde žijeme, v českém jazyce

Domov v číslech

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Jazyk a jazyková komunikace

Matematika a její aplikace

Umění a kultura

Informační a komunikační technologie

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Výchova demokratického občana

Environmentální výchova

Mediální výchova

Integrované předměty: Vlastivěda
Prvouka
Český jazyk
Matematika
Hudební výchova

Organizace: Žáci pracují individuálně i ve skupinách. Skupiny jsou předem určené, ale jejich složení se v průběhu může podle potřeb měnit. Činnosti se odehrávají ve třídě.

Cíle projektu:

a) kognitivní

- dokáží formulovat své myšlenky, zkušenosti, postoje a názory (1. – 5. ročník)
- uplatňují při řešení úkolů fantazii, tvořivost a originalitu (3. – 5. ročník)
- řeší problémové úlohy (1. – 5. ročník)
- vysvětlí a popíší svůj myšlenkový postup při řešení problému (4. – 5. ročník)
- vybírají informace na základě dříve pochopených souvislostí (4. – 5. ročník)
- používají správně probrané mluvnické jevy (2. – 5. ročník)
- zdůvodňují správnost psaného projevu na základě pochopení probraných mluvnických jevů (3. – 5. ročník)
- používají známé matematické operace a algoritmy v aplikačních úlohách (1. – 5. ročník)
- pracují s pracovními listy a zaznamenávají do nich informace (1. – 5. ročník)

b) psychomotorické

- sestaví pravidla pro práci ve skupinách (3. – 5. ročník)
- orientují se na mapě (3. – 5. ročník)
- načrtnou jednoduchý plán obce (1. – 5. ročník)
- orientují se v plánu (1. – 5. ročník)
- vyhledávají informace z různých zdrojů (3. – 5. ročník)
- skládají obrázky z geometrických útvarů podle vzoru (1. – 2. ročník)

c) afektivní (1. – 5. ročník)

- dodržují stanovená pravidla práce

- projevují vlastní názor
- tolerují názory druhých
- diskutují o názorech svých a názorech druhých
- pomáhají ostatním
- hodnotí práci vlastní i práci druhých
- chápou význam a hodnotu domova
- vnímají sounáležitost s místem, kde žijí na úrovni obce, kraje, státu

Časová dotace: 4 dny (20 vyučovacích hodin)

Ročník: 1. – 5.

Počet žáků: 10

Plán realizace:

1. Úvod - seznámení s tématem, seznámení s podtématy, přiblížení průběhu práce, seznámení s výstupem práce.
2. Tvorba pravidel pro společnou práci.
3. Test před výukou.
4. Realizace aplikačních úloh.
5. Hodnocení jednotlivých bloků výuky dětmi.
6. Závěrečné společné hodnocení.
7. Závěrečný didaktický test.

Úvod:

Dnes se budeme zabývat pojmem domov. Nejdříve bychom si měli říct, co to domov je.

Pokuste se ve skupinách vymyslet a sepsat, co si pod slovem domov představujete.

Děti ve vymezeném čase zapisovaly své nápady na tabuli tak, aby se všichni vystřídali. Po vyčerpání nápadů jsem děti přivedla na následující myšlenky, pokud je již nevedly.

Domov je máma, táta a sourozenci ...

Domov je místo, kde se máme rádi, kde jeden druhého potřebujeme...

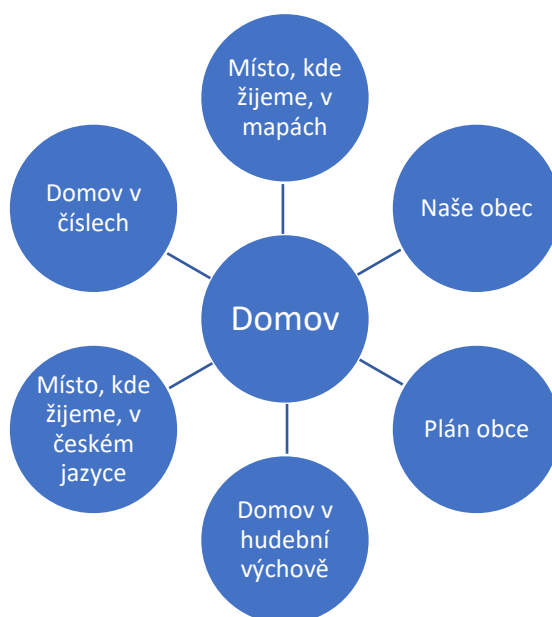
Domov je můj pokoj, hračky, knížky ...

Domov je náš dům, byt, obývací, kuchyň, ložnice, koupelna...

Domov je moje vesnice, město, ...

Domov je Česká republika...

Na tabuli jsem vyvěsila připravenou myšlenkovou mapu.



Děti se seznámily s podtématy, která se vztahují k pojmu domov. Po úvodní motivaci by si měly uvědomovat význam domova a vnímat širší významu tohoto slova. Seznámila jsem je s průběhem práce během výuky a dozvěděli se, co bude výstupem našich činností. Bude to lapbook, tedy vlastnoručně vyrobený materiál porůznu polepený získanými informacemi, obrázky, schémata, apod.

Pretest č. 1

Následovalo vyplnění pretestu ve dvou úrovních obtížnosti a to pro 1. až 3. třídu (viz příloha 1) a pro 4. a 5. třídu (viz příloha 2). Vysvětlila jsem dětem, že testy nebudou hodnoceny známkou, že nám slouží jenom jako obraz toho, co k tématu už znají. Děti pracovaly samostatně, s pomocí učitelky pracoval pouze žák první třídy a jeden žák třetí třídy s vrozenou vývojovou vadou pracoval s asistentkou pedagoga.

Pravidla pro společnou práci

Dále jsem děti rozdělila podle svého uvážení do dvou věkově vyrovnaných skupin. Vysvětlila jsem dětem, proč se dělíme právě takto s ohledem na poměrné zastoupení podobně starých dětí ve skupině. Vzhledem k malému počtu dětí, které jsou zvyklé se dělit na dvě skupiny, nebylo rozdělení problémem.

Navrhla jsem dětem, že si společně vytvoříme soupis pravidel, podle kterých budeme spolupracovat. Abychom dokázali pravidla vymyslet, zahráli jsme si skupinovou hru „Stěhování“. Upozornila jsem děti, že ve hře nejde o vítěze, ale jde o spolupráci a společné řešení problémů. Přesto měly děti v týmech okamžitě potřebu skupiny si pojmenovat a pro každou si vymyslet symbol, kterým později označily svůj soupis pravidel.

Pravidla hry:

Každá skupina dostane jednu pevnou gumičku s pěti navázanými asi metr dlouhými provázky. Každý ve skupině uchopí svůj konec provázku. Děti si stoupnou do kruhu, natahují pomocí provázku gumičku a snaží se ji umístit na dřevěnou kostku. Tímto způsobem mají za úkol přemístit tři kostky a postavit z nich komín.

Po skončení hry každá skupina dostala papír a tužku a zvolila si jednoho zapisovatele. Potom společně ve své skupině během vymezeného času vymyslely 5-10 pravidel, jak spolupracovat. Téma jsem podněcovala otázkami:

K čemu pravidla slouží?

Proč je lidé potřebují?

Jaká pravidla by podle vás mohla být užitečná při naší práci ve skupinách?

Na koberci v kruhu někdo z každé skupiny napsaná pravidla přečetl. Pravidla, na kterých se všichni shodli, jsme napsali na jeden velký papír a domluvili jsme se na jejich dodržování. Pro identifikaci třídy s pravidly a zdůraznění jejich významu jsem nechala děti pravidla podepsat a vyvěsit je společně na viditelné místo.

Aplikační úlohy:

Básník Jiří Žáček napsal krásnou básničku o domově s názvem Doma.

Doma

Jiří Žáček

Každý je doma tam, kde bydlí,

kde má své místo u stolu,

kde má svou postel a svou židli.

Doma jsou všichni pospolu.

*Pes má svou boudu, krtek noru,
zajíc má pelech ve křoví,
vrabčák má místo na javoru.
Doma si všichni vyhoví.*

*A šnek je doma, ať je, kde je
- svůj dům si nosí na hřbetě.
Ať svítí slunce nebo leje,
je doma všude na světě.*

(Moje první čítanka)

Podtéma: Místo, kde žijeme, v mapách

Předmět: Vlastivěda

Tematický okruh: Místo, kde žijeme

Učivo: Naše vlast – domov, krajina, státní symboly

Obec, místní krajina – poloha v krajině, současnost obce, význačné budovy

Domov - prostředí domova, orientace v místě bydliště

Škola – okolí školy, cesta do školy

Region – povrch, vodstvo, orientační body, světové strany

Druhy map

Kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské,
pracovní

Pomůcky: různé druhy map České republiky, slepé mapy České republiky, pracovní listy,
internet.

- Každá skupina si vybrala z nabídnutých map České republiky. Během práce mohly děti výběr měnit. Při práci s mapou spolupracovaly všechny děti ve skupině. Pracovaly podle algoritmu práce s mapou ve vlastivědě. Měly následující úkoly. Obdobné úkoly a otázky se mohou vztahovat i k dalším významným místům se vztahem k našemu bydlišti.

1. Najděte a ukažte obec, kam chodíte do školy. Ukažte, kde bydlíte.
2. Ve které části naší republiky leží naše obec?
3. Na kterou světovou stranu od Prahy leží naše obec?
4. Najděte řeku, která protéká nejbliže našemu bydlišti. Kterými blízkými městy protéká?
5. Které barvy na mapě v místě našeho bydliště převažují? Jaký je charakter krajiny, kde naše obec leží?

Všechny zjištěné údaje si děti zakreslily do slepé mapy České republiky.

Podtéma: **Naše obec**

Předmět: Vlastivěda

Tematický okruh: Místo, kde žijeme

Učivo: Obec, místní krajina – poloha v krajině, současnost obce, význačné budovy

Domov - prostředí domova, orientace v místě bydliště

Kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské

Pomůcky: pracovní list do každé skupiny, internet, mapa České republiky

- Žáci dostali do skupin pracovní list. Společně se ho pokusili vyplnit, podíleli se na vyhledávání informací.

Naše obec se jmenuje:

Jaký má naše obec statut? VESNICE MĚSTYS MĚSTO

Vyhledejte informaci, co je to městys.

Kolik musí mít obec minimálně obyvatel, aby byla městem?

Naše obec se nachází v okrese:

Naše obec se nachází v kraji:

Starosta obce se jmenuje:

Má obec svůj znak? Pokud ano, nakreslete ho.

Jaké významné stavby se v obci nacházejí

z hlediska průmyslového (výrobního)?

z hlediska historického?

z hlediska kulturního?

Podtéma: **Domov v hudební výchově**

Předmět: Hudební výchova

Učivo: Poslechová činnost

Kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanské

Pomůcky: nahrávka naší státní hymny, pracovní list

- Poslechli jsme si naši státní hymnu.

Co je to hymna?

O čem naše hymna je?

Děti dostali pracovní list se státními symboly, měli za úkol ve skupině správně přiřadit název symbolu k obrázku.

Podtéma: **Plán obce**

Předmět: Prvouka, vlastivěda

Tematický okruh: Místo, kde žijeme

Učivo: Obec - současnost obce, význačné budovy

Domov - prostředí domova, orientace v místě bydliště

Škola – okolí školy, cesta do školy

Kompetence: k učení, k řešení problémů, občanské, pracovní

Pomůcky: plány obce pro žáky 1. a 2. ročníku, plány obcí na ukázkou, topografické značky

- Úkol z prvouky a vlastivědy zpracovávalo každé dítě samostatně.

1., 2. třída

Označ v připraveném plánu obce svůj domov a školu.

Vyznač svou cestu do školy.

Pokud to lze, vyznač i jiné cesty, kudy můžeš ke škole dojít.

Barevně zvýrazni cestu do školy, která je nejkratší.

Dokresli do plánu nějaká místa nebo stavby, které v něm chybí.

3.-5.třída *Nakresli plánek naší obce. Použij symboly z připraveného vzorového plánu.*

Podtéma: **Místo, kde žijeme, v českém jazyce**

Předmět: Český jazyk – jazyková výchova

Učivo: 1. ročník – grafická podoba slov.

2. ročník – velká písmena v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování.

3. ročník – správné psaní i/y/i/ý po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech.

4. ročník – kořen slov, slova příbuzná.

5. ročník - správné psaní i/y/i/ý ve slovech po obojetných souhláskách, skloňování podstatných jmen v jednotném i množném čísle.

Kompetence: k učení, k řešení problémů

Pomůcky: pracovní listy s texty

- Úkol z českého jazyka zpracovávají děti samostatně.

1.třída *Přepiš slova psacím písmem.*

DOMOV, KRAJINA, ROVINA, HORY, POTOK, VODA, ZIMA, MRAZY, LED, SNÍH.

2.třída *Přepiš se správnými malými nebo velkými písmeny na začátku slov.*

ČESKÁ REPUBLIKA, OKRES JINDŘICHŮV HRADEC, MĚSTO DAČICE, OBEC BUDEČ, KOPEC BÁBA, ŘEKA DYJE, ŘÍČKA ŽELETAVKA, ČAPKOVA ULICE.

3.třída *Doplň správné i/i/y/ý.*

L - DÉ B - DLÍ NA RŮZN - CH M - STECH NAŠ - PLANET - . JEJ - CH OB - DLÍ MAJÍ RŮZNOU PODOBU. NĚKDE MAJ – V - SOKÉ MRAKODRAPY, JINDE MAJÍ NUZNÉ PŘÍB - TKY Z HL – N - . M - ŽIJEME NA VESN - CI. NĚKDO BYDLÍ V B - TĚ. V - CE OB - VATEL ŽIJE VE VLASTN - CH DOMECH. MÁME TU KL - D. V OKOL - JE KRÁSNÁ PŘ - RODA. KDYŽ JE PŘ - JEMNÉ POČASÍ, CHOD - ME NA V - LETY.

4.třída *Vypiš slova s kořenem měst. Nejdříve vypiš jiný tvar téhož slova. Poté vypiš slova příbuzná.*

KAŽDÉ MĚSTO MÁ NÁMĚSTÍ. KAŽDÉ VELKOMĚSTO MÁ NĚKOLIK DRUHŮ MĚSTSKÉ DOPRAVY. V PRAZE MŮŽETE JEZDIT METREM I TRAMVAJÍ, NA PŘEDMĚSTÍ I AUTOBUSEM. V NĚKTERÝCH MĚSTECH JEZDÍ POUZE AUTOBUSY. JE I NĚKOLIK MĚST, KDE SE MŮŽETE SVÉZT TROLEJBUSEM. POKUD OVŠEM JEZDÍŠ RADĚJI NA KOLE, JE TO ZDRAVĚJŠÍ – ALESPOŇ V PŘÍMĚSTSKÝCH OBLASTECH.

5.třída

Doplň do textu i/l,y/ý.

B - DLÍM V KRÁSNÉM MĚSTĚ. M - SLÍM, ŽE HO ZNÁTE. KDO TAM JEŠTĚ NEB - L, ZNÁ ASPOŇ JEHO JMÉNO. ŽIJE TU MNOHEM MÉNĚ OB - VATEL NEŽ V PRAZE. JE TU ROZMANITÝ PRŮM - SL. V B - TECH A ŠKOLNÍCH UM - VÁRNÁCH SE ČASTO SETKÁVÁME S DLAŽDICEMI OD NÁS. SL - ŠEL NĚKDO Z VÁS O ZDEJŠÍ TOVÁRNĚ NA M - DLO? TI NEJB - STŘEJŠÍ UŽ VĚDÍ, ŽE TÍM MĚSTEM MŮŽE B - T JEDINĚ RAKOVNÍK.

Skloňujte podstatná jména obyvatel a byt v jednotném i množném čísle.

Podtéma: Domov v číslech

Předmět: Matematika

Tematický okruh: Čísla a početní operace

Geometrie v rovině a prostoru

Závislosti, vztahy a práce s daty

Učivo: 1. ročník – skládání podle vzoru, poznávání základních geometrických tvarů, určení počtu prvků do dvaceti, zápis čísel na číselnou osu, porovnávání čísel, seřazení čísel vzestupně a sestupně.

2. ročník – slovní úlohy v oboru čísel do 100, početní operace sčítání a odčítání, porovnávání čísel.

3. ročník – slovní úlohy v oboru čísel do 1000, početní operace písemného sčítání a odčítání, násobení a dělení z paměti.
4. ročník – slovní úlohy, početní operace s jednotkami.
5. ročník – slovní úlohy, obsah, zlomky, početní operace s jednotkami.

Kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.

Pomůcky: magnetické geometrické tvary, magnetické podložky, předlohy pro stavbu z tvarů, pracovní listy se slovními úlohami, číselné osy, slepá mapa krajů ČR, tabulka počtu obyvatel v ČR a v jednotlivých krajích.

- Úkol z matematiky
1. třída Každé dítě dostalo magnetické geometrické tvary a na magnetickou podložku mělo za úkol sestavit objekty podle vzoru. Dále s nimi pracovalo podle zadání.

Postav z připravených geometrických tvarů obrázky podle vzoru – dům, kostel, jehličnatý strom, listnatý strom, květinu.

Obkresli na papír jeden od každého geometrického tvaru.

Spočítej a zapiš do nakreslených tvarů, kolik jsi na stavbu použil čtverců, obdélníků, trojúhelníků, oválů a kruhů.

Zapsaná čísla zapiš od nejmenšího po největší.

Zapsaná čísla zapiš od největšího po nejmenší.

Zapsaná čísla znázorni na číselné ose.

K symbolům $<$, $>$, $=$ doplň čísla od 1 do 20, tak aby rovnosti a nerovnosti platily.

2. třída Žáci řešili samostatně slovní úlohy v pracovním listu.

V autobusu jelo 42 lidí. Na první zastávce 7 lidí vystoupilo. Kolik lidí zůstalo v autobusu?

Na hřišti bylo 13 dětí. Po chvíli dalších 8 dětí přišlo. Kolik dětí bylo na hřišti celkem?

Na fotbalovém hřišti hrálo 22 hráčů. Dále tam byl tam 1 rozhodčí, 2 pomezní, 2 trenéři, 5 náhradních hráčů a 35 diváků. Kolik lidí bylo v areálu celkem?

V obci Budeč žije v současné době 99 mužů a 89 žen. O kolik je mužů více než žen?

V obci Budeč žije v současné době celkem 24 dětí, z toho je 15 chlapců. Kolik je dívek?

3.třída Žáci dostali pracovní list se slovními úlohami. Řešili je samostatně.

V obci Budeč žije v současné době 99 mužů, 89 žen a 24 dětí. Kolik obyvatel žije v současné době v obci?

Na hřiště nastoupilo 90 žáků, aby sehráli turnaj ve volejbale. Kolik mužstev po 6 hráčích je na hřišti?

Na mistrovství žáků se sjede 18 družstev po 6 hráčích. Kolik hráčů na mistrovství přijede?

S každým mužstvem přijedou navíc 4 náhradníci. Kolik přijede celkem náhradníků i hráčů?

4.,5.třída Žáci dostali mapu České republiky, slepou mapu krajů České republiky a tabulku počtu obyvatel v ČR a v jednotlivých krajích kromě jihočeského. Pracovali společně podle následujícího zadání.

S pomocí mapy doplňte názvy jednotlivých krajů na správná místa.

K názvům krajů dopište z tabulky počty obyvatel.

Vymyslete, jak vypočítat chybějící údaj o počtu obyvatel v Jihočeském kraji.

Spočítejte. Údaj si ověřte vyhledáním informace na internetu.

V roce 2000 si pracující občan ČR vydělal průměrně 13 219 Kč. V roce 2020 činila průměrná mzda 34 077 Kč. O kolik se od roku 2000 průměrná mzda zvýšila?

4.třída Žáci dostali pracovní list se slovní úlohou. Řešili ji samostatně.

Vzdálenost z Budče do Brna je 105 kilometrů, cesta autem trvá 1 hodinu 30 minut.

Vzdálenost z Budče do Prahy je o 89 kilometrů a o 53 minut delší. Jaká je vzdálenost z Budče do Prahy a za jak dlouho ji autem urazíme?

5.třída Žáci dostali pracovní list se slovní úlohou. Řešili ji samostatně.

Jihočeský kraj má rozlohu 10 056 km². Asi 1/3 rozlohy zabírají lesy. Vypočítej kolik km² mají lesy v jižních Čechách.

Reflexe žáků

Žáci hodnotili své činnosti po proběhnutí aktivit k jednotlivým podtématům. Hodnocení probíhalo ve skupině v kruhu na koberci formou neformální skupinové diskuse. Při přípravě otázek vedoucích k sebehodnocení jsem vycházela z Fishera (2011). Každé dítě mělo nejdříve za úkol shrnout, co se v této části výuky naučilo. Děti uváděly nejen konkrétní vědomosti a dovednosti, ale zaznělo i to, že v některých případech bylo nezbytné požádat o pomoc. Následovaly další otázky:

Co jsi dokázal?

Co bylo obtížné?

Co se nepovedlo?

Z čeho máš dobrý pocit?

Čemu nerozumíš?

S čím potřebuješ pomoci?

Žáci dokázali zformulovat, co jim činilo největší potíže.

K celkovému zhodnocení integrované tematické výuky jsem použila hru. K hodnocení barevnou škálou dostalo každé dítě 3 kuličky – zelenou, žlutou, červenou., každý pro jednu barvu. Děti vhodí kuličku určité barvy do jednoho ze tří připravených barevně odlišených kelímků: zelená znamená, že se výuka dětem líbila moc, žlutá napůl, červená znamená, že se dítěti aktivity vůbec nelíbily. Hra se hraje vsedě v kruhu, ve třech kolech. V prvním kole každý řekl, co se mu vůbec nelíbilo, v druhém kole, co se nám nejvíc líbilo, a ve třetím kole následovala o vyřčených činnostech neformální skupinová diskuse. Všechny děti, až na jednoho žáka, hodnotily výuku zelenou barvou. Shodly se na tom, že je tato výuka bavila mnohem více než obvykle. Ocenily zejména možnost komunikace a spolupráce, možnost podílet se na výsledku řešení úkolů, možnost vyhledávat informace na internetu a možnost volného pohybu v rámci třídy. Jeden žák 3. ročníku, který pracoval s pomocí asistentky, vybral žlutou barvu. Na základě závěrečné diskuse je jasné, že se tento žák necítil dobře mimo zaběhlý režim podle školního rozvrhu. Činnosti ho v podstatě bavily, aktivně se zapojoval, ale jde o dítě, kterému

vyhovuje individuální práce na přiměřeně obtížných úkolech v hodinách podle školního rozvrhu.

8.4.1.1. Hodnocení modulu integrované tematické výuky č. 1

Můj prvotní záměr byl vytvořit pro integrovanou tematickou výuku logicky navazující témata tak, aby byla realizovatelná v prostředí malotřídní školy – jednotřídky. S ohledem na nejmladší děti, jsem zvolila právě téma Domov, které je jim blízké. Vyzkoušela jsem si, že není snadné sestavit kvalitní model výuky pro více ročníků najednou. Nedokázala jsem předem odhadnout, kolik času budou žáci na jednotlivé aktivity potřebovat a zda budou souběžné aktivity dětí v ročníku trvat přibližně stejně dlouho. Původně byla výuka naplánována s časovou dotací 3 dny, tedy 12 vyučovacích hodin. Již po prvním dnu realizace, bylo jasné, že je tato doba nedostačující. Vytvoření lapbooku k poměrně rozsáhlé oblasti informací také vyžádalo větší časový prostor. Nakonec jsme se tématu věnovali 4 dny, tedy 16 vyučovacích hodin. Děti práce bavila, pracovaly aktivně, ale ke konci výuky již byly některé unavené. Přesto se dozvěděly zajímavé informace a cíle výuky byly podle plánu vybraného učiva splněny. I pro mě byla organizačně tato výuka velice náročná. Do budoucna bych z této zkušenosti vyvodila závěr, že na integrovanou tematickou výuku je potřeba pečlivě připravit časový plán a vymezit mezi učebními aktivitami dostatek času pro relaxaci dětí v podobě pohybových a didaktických her. Pro pedagogy plně organizovaných škol je možnost využít z tohoto modulu integrované tematické výuky pouze části vztahující se k určitému ročníku.

8.4.1.2. Hodnocení činností

Úvodem byly děti seznámeny s tématem výuky. Ve skupinách sepsaly, co si pod tímto pojmem představují. Ve chvíli, kdy jsem požadovala, abychom postupně zapisovali nápady na tabuli, některé děti byly nejisté a k tabuli nechtěly. Bylo proto vhodnější zvolit za každou skupinu zapisovatele. Vzhledem k věku a skladbě dětí jsem do jisté míry očekávala určitý ostych a myšlenkovou mapu jsem připravila předem. Poté, co si v úvodní motivaci měly děti uvědomit význam domova a šíři tohoto pojmu, byly prostřednictvím myšlenkové mapy seznámeny s jednotlivými podtématy. Myšlenková mapa byla vyvěšena na viditelném místě po celou dobu výuky a děti měly přehled, co je splněno a co je ještě čeká.

Následovalo vyplnění pretestu. Ve třídě byla příjemná atmosféra a děti byly ubezpečeny, že test nebude nijak hodnocen. Protože posloužil pouze jako obraz znalostí dětí, nemusely jej

podepisovat. Přesto bylo viditelně pro některé děti vyplnění testu problémem. Zatímco prvňák se s pomocí pustil do vyplňování s vervou, děti z druhé, třetí a čtvrté třídy se projevovaly velice nejistě. Některé odpovědi byly nepromyšlené až nesmyslné, jiné chyběly úplně. Týkalo se to i oblastí, o kterých jsem přesvědčená, že děti dokážou běžně hovořit. Tato situace je pro mě jasným důkazem toho, jak děti v psaných projevech limituje klasické známkování. Také jsem si uvědomila, jak důležité je pro žáky pracovat s chybou jako běžnou součástí učení. Dalšími faktory je schopnost soustředit se, která je individuální a porozumění čtenému textu, které se zpravidla s věkem zlepšuje. Pátáci pracovali systematicky bez obtíží.

Žáci si na základě zkušenosti hrou vytvořili vlastní pravidla pro společnou práci. S pravidly se identifikovali a na jejich dodržování v průběhu výuky sami dbali. Pochopili význam pravidel pro společnost. Samotné vytvoření pravidel bylo pro ně motivací do další práce.

Abychom se vrátili zpět k tématu, přečetla jsem dětem básničku *Doma* od Jiřího Žáčka. Děti ji znají a rády si ji připomněly. Sled uvedených činností byl úvodem vhodně zvolený, byl pestrý a vzbudil očekávání a zájem o dalších práci. Všichni se ochotně a aktivně zapojili.

V následující vlastivědě dětem největší potíže činila práce s mapou a nakreslení vlastního plánu obce. Děti měly, podle algoritmu práce s mapou, společně ve skupině splnit pět úkolů. Vlastivědu neučím a děti jsem při práci s mapou viděla poprvé. Zjistila jsem, že ani nejstarší žáci neumí s mapou pracovat a neorientují se v ní. Problémem bylo i zakreslování do slepé mapy. Podtéma *Místo, kde žijeme, v mapách* nám zabralo více času, než jsem předpokládala. Asi proto, že jim práce s mapou nebyla vlastní, byla i kresba plánu problematická. Děti se při této činnosti nedokázaly uvolnit a jejich výsledné plány byly velice jednoduché, řekla bych bez využití kreativity. Na druhou stranu je velice bavilo prohlížet různé regionální turistické mapy a číst v nich podle použitých topografických značek a obrázkových symbolů. Stejně tak vyhledávání informací na internetu o obci bylo zajímavé a bavilo je.

Úkoly z českého jazyka byly běžnými úkoly s tematikou bydlení na procvičení jevů daného ročníku. Doplnovací cvičení a další úkoly na volných listech nebyly obsáhlé a děti je vyplnily hbitě bez obtíží. Taktéž matematické úkoly na listech nečinily zvláštní obtíže. Prvňák měl za úkol postavit obrázky podle vzoru z magnetické stavebnice a další úkoly, které na sebe postupně navazovaly. Zvládl vše výborně, práce ho bavila. Další ročníky řešily různě náročné slovní úlohy, výsledky si v ročníku mezi sebou kontrolovaly. Čtvrtáci a pátáci pracovali společně na problémových úlohách. Závěrem děti vybraly zjištěné údaje týkající se naší obce, krajů nebo celé České republiky a seznámily s nimi ostatní. Pro informační úplnost tyto údaje zapsaly.

V průběhu této čtyřdenní výuky si obě skupiny veškeré údaje a informace shromažďovaly na magnetické tabuli a závěsné síti a na základě těchto materiálů vytvářely lapbooky. I když, na rozdíl od projektu, pro integrovanou tematickou výuku není výstup v podobě výrobku charakteristický, u tohoto tématu se mi zdálo zpracování lapbooku jako zajímavá možnost. Tato činnost dětí velice bavila, ale téma bylo příliš obsáhlé a výroba lapbooků časově velice náročná. Nesporné ovšem zůstává, že při stříhání, lepení a vpisování textů k obrázkům, si žáci nové informace zopakovali a třídili.

Nedílnou součástí integrované tematické výuky je formativní hodnocení. Normativní hodnocení by bylo příliš obtížné, je těžko hodnotit výkony, postoje, zkušenosti, to vše v heterogenní skupině. Poskytovala jsem dětem neustálou zpětnou vazbu o průběhu práce, a to jak verbálně, tak i nonverbálně. Průběžně jsem práci kontrolovala, i její dílčí pokroky. Závěrem děti vždy společně zhodnotily postup při práci a výsledky práce.

Prvňák, pro správné pochopení psaných pokynů, a třeták, se specifickými vzdělávacími potřebami, pracovali s pomocí asistenta pedagoga a třetákovi bylo v některých případech umožněno pracovat s dětmi druhého ročníku.

Podtémata v různých předmětech odpovídala výběrem učiva daným tematickým okruhům vzdělávacích oblastí. Cíle projektu byly pomocí jednotlivých podtémat v rámci integrovaných předmětů naplněny, směřovaly ke splnění klíčových kompetencí.

8.4.1.3. Splnění kognitivních cílů na základě pozorování

Jedním z cílů této diplomové práce je zhodnocení splnění kognitivních cílů prostřednictvím integrované tematické výuky na základě pozorování. Pozorování je přirozenou činností pedagoga při práci s dětmi. Pro strukturované pozorování jsem použila předem připravené pozorovací schéma (viz příloha 3). Pro každý ročník a každý kognitivní cíl jsem zaznamenávala způsob, jakým jej děti dosahovaly v průběhu práce. Po skončení výuky jsem tyto záznamy doplnila o závěrečné hodnocení. Vycházela jsem ze zásad pro stanovení celkového hodnocení žáka v případě použití slovního hodnocení.

O formulaci svých myšlenek, postojů a názorů se pokoušely především děti starší (4. – 5. ročník). Písemné úkoly většinou zpracovávaly ve dvojicích nebo v celé skupině s tím, že jedno z dětí působilo v roli zapisovatele. U mladších dětí byla schopnost formulace nepřesná, ale v průběhu činností docházelo k zlepšení.

Všichni žáci v projektu uplatňovali při řešení úkolů svou fantazii, tvořivost a originalitu. Každý se projevil tímto způsobem alespoň v několika úkolech. Zpočátku se neprojevovala

u nejmladších žáků, prvňáků a druháků, ale v průběhu práce se jejich tvořivý přístup zlepšil.

Také vysvětlení a popis myšlenkového postupu při řešení problémů prováděly pouze děti starší. Třetíáci se o vysvětlení pokoušeli dost nepřesně, čtvrtáci a pátáci celkem přesně, občas s pomocí. Na této dovednosti je třeba neustále pracovat, mnohé děti ještě nedokáží přesně slovně zformulovat své myšlenky.

S řešením problémových úloh se potýkali všichni, ale především žáci 4. a 5. ročníku. Pracovali buď samostatně, nebo s pomocí učitelky, obtíže překonávali snadno a dopouštěli se spíše menších chyb. Žáci 1. až 3. ročníku pracovali spíše jenom s pomocí.

Co se týká uplatnění známých jevů a algoritmů, bylo učivo vhodně zvoleno tak, aby navazovalo na předchozí zkušenosti. Starší děti je ovládaly bezpečně a mladší děti v podstatě také, jenom více využívaly možnost poradit se. Nejméně je uměli využívat třetíáci, což souvisí s jejich celkovou úrovní. K největšímu posunu došlo u pátáků, kteří se radili o správném řešení a poté hned aplikovali.

Při práci s pracovními listy či jakýmkoli jiným psaným textem se odrážela schopnost porozumění čtenému textu. Zatímco prvňák pracoval s pomocí, druháci byli nejistí a chybovali více zpočátku než na konci, pracovali s menšími chybami. Po objasnění úkolů druháci i třetíáci pracovali samostatně a dopouštěli se méně chyb. Čtvrtáci a pátáci pracovali samostatně a poměrně přesně. Neúplnost a nepřesnosti vysvětlují obavami z chyby a problémy se slovní zásobou dnešních dětí.

8.4.1.4. Splnění kognitivních cílů na základě testů

Po seznámení s tématem výuky vyplnily děti vstupní pretest. Připravila jsem jej ve dvou variantách obtížnosti pro mladší žáky 1. – 3. ročníku a pro starší žáky 4. a 5. ročníku. Děti byly seznámeny s pravidly pro vyplnění testu. Testy byly anonymní a sloužily pouze k informačním účelům o znalostech, které děti k tématu mají. Děti pracovaly samostatně, s pomocí učitelky pracoval pouze žák první třídy a žák třetí třídy s vrozenou vývojovou vadou pracoval s asistentkou pedagoga.

Přestože děti pracovaly v příjemné atmosféře, od začátku vyplňování bylo jasné, že mají obavy test vyplnit. Nebyly připravené, naopak spíše nepříjemně překvapené tím, co po nich chci. Projevilo se to právě opakovaným ujišťováním, že test nebude klasifikován známkou, utvrzováním se ve správnosti pochopení úkolu a nejistotou v odpovědích. Téměř všichni žáci v otázkách s výběrem chybovali, v otevřených otázkách odpovídali velice stručně a neobratně, často vůbec, někdy natolik subjektivně, až mě to překvapilo. Chyběly i odpovědi u otázek, které

se prakticky týkaly místa bydliště nebo obce, kam děti chodí několik let do školy, na které by běžně ústně odpověděly bez problémů. Dokládá to i práce prvňáka, který pracoval sice s pomocí, ale odpovědi vybíral nebo vytvářel sám a jeho test dopadl lépe než starších žáků.

S odstupem čtrnácti dnů po skončení výuky dostaly děti k vyplnění závěrečný didaktický test. Ten jim byl předložen podle věku opět ve dvou úrovních obtížnosti a to pro 1. - 3. třídu (viz příloha 4) a pro 4. a 5. třídu (viz příloha 5) stejně jako v případě pretestu. Téměř všechny otázky v testech byly zodpovězeny správně. Docházelo spíše k chybám plynoucích z jazykové neobratnosti. Bylo vidět, že i se čtrnáctidenním odstupem děti vpisovaly odpovědi hbitě a bez váhání. Protože si byly v odpovědích jisté, nedocházelo k utvrzování o správném pochopení smyslu otázky. Odpovědi otevřených otázek na názor byly pojaty globálněji, nebyly pouze subjektivní.

8.4.2. Integrovaná tematická výuka č. 2

Téma: Náš dům

Podtémata: Kde se vzal dům

Jak je dům velký

Co je v domě

Kdo v domě žije

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Jazyk a jazyková komunikace

Matematika a její aplikace

Umění a kultura

Informační a komunikační technologie

Člověk a svět práce

Dramatická výchova

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Multikulturní výchova

Mediální výchova

Integrované předměty: Prvouka

Matematika

Český jazyk

Anglický jazyk

Výtvarná výchova

Organizace: Žáci pracují individuálně i ve skupinách. Skupiny jsou předem určené, ale jejich složení se v průběhu může podle potřeb měnit. Činnosti se odehrávají ve třídě.

Cíle projektu:

a) Kognitivní

- dokáží formulovat své myšlenky, zkušenosti, postoje a názory (1. – 5. ročník)
- uplatňují při řešení úkolů fantazii, tvořivost a originalitu (3. – 5. ročník)
- řeší problémové úlohy (1. – 5. ročník)
- vysvětlí a popíše svůj myšlenkový postup při řešení problému (4. – 5. ročník)
- vybírají informace na základě dříve pochopených souvislostí (4. – 5. ročník)
- používají správně probrané mluvnické jevy (2. – 5. ročník)
- zdůvodňují správnost psaného projevu na základě pochopení probraných mluvnických jevů (3. – 5. ročník)
- používají známé matematické operace a algoritmy v aplikačních úlohách (1. – 5. ročník)
- pracují s pracovními listy a zaznamenávají do nich informace (1. – 5. ročník)

b) Psychomotorické

- orientují se v plánu (3. – 5. ročník)
- načrtnou jednoduchý plán domu (3. – 5. ročník)
- rýsují podle vzoru
- vyhledávají informace z různých zdrojů (3. – 5. ročník)
- staví z kostek dům (1. – 2. ročník)
- skládají slova z písmen abecedy (1. ročník)
- manipulují s pojmy a obrazovým materiálem (1. – 5. ročník)
- poznávají předměty po hmatu (1. – 5. ročník)

- poznávají činnosti podle sluchu (1. – 5. ročník)
- používají anglicko-český slovník (3. – 5. ročník)
- tvoří rodokmen své rodiny (1. – 5. ročník)
- zpracují grafické prvky do obrazové podoby (1. – 5. ročník)
- ztvárňují dramatizací zadané situace

d) Afektivní (1. – 5. ročník)

- dodržují stanovená pravidla práce
- projevují vlastní názor
- tolerují názory druhých
- diskutují o názorech svých a názorech druhých
- pomáhají ostatním
- hodnotí práci vlastní i práci druhých

Časová dotace: 3 dny (13 vyučovacích hodin)

Ročník: 1. – 5.

Počet žáků: 10

Plán realizace:

8. Úvod - seznámení s tématem, seznámení s podtématy, přiblížení průběhu práce, seznámení s výstupem práce.
9. Pravidla pro společnou práci.
10. Test před výukou.
11. Realizace aplikačních úloh.
12. Hodnocení jednotlivých bloků výuky dětmi.
13. Závěrečné společné hodnocení.
14. Závěrečný didaktický test.

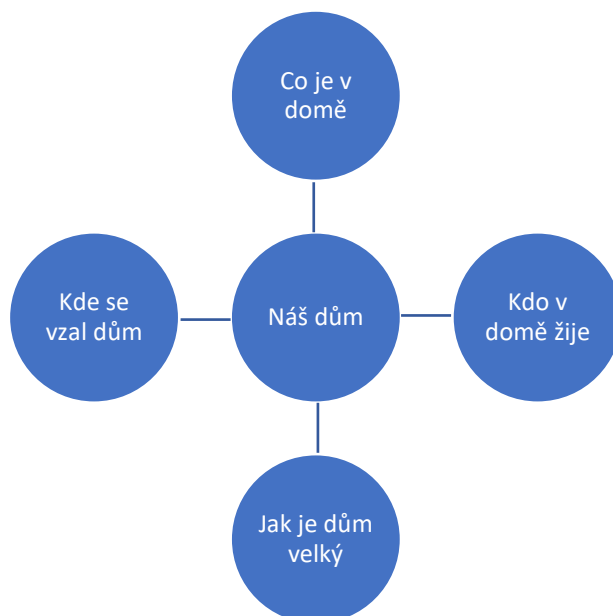
Úvod:

Každý z nás má domov, každý z nás někde bydlí. Domov je bezpečné místo, je to náš úkryt. Tak jako mají své domovy lidé, mají svá obydlí i živočichové. Veverka žije v dutině stromu, liška v noře, zajíc má svůj pelech, pták své hnízdo, .. Lidé si staví domy.

Téma dnešní výuky je dům.

Zapsala jsem na tabuli název tematické výuky a vyzvala žáky, aby mi pomohli vytvořit myšlenkovou mapu.

Co vše by nás mohlo k tématu dům zajímat?



Myšlenkovou mapu jsme ponechali na tabuli po celou dobu trvání výuky. Děti měly přehled, jaká podtémata nás ještě čekají.

Pretest č. 2

Následovalo vyplnění pretestu, stejně jako v předešlém případě ve dvou úrovních obtížnosti a to pro 1. -3. třídu (viz příloha 6) a pro 4. a 5. třídu (viz příloha 7). Děti pracovaly samostatně, s pomocí učitelky pracoval pouze žák první třídy a žák třetí třídy s vrozenou vývojovou vadou pracoval s asistentkou pedagoga.

Aplikační úlohy:

Podtéma: **Kde se vzal dům?**

Předmět: Prvouka

Tematický okruh: Místo, kde žijeme

Učivo: Domov

Kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní

Pomůcky: kartičky s obrázky povolání, kartičky s názvy povolání, kartičky s charakteristikou povolání

- *Na to, aby si lidé mohli postavit dům, potřebují odborníky. Odborníci jsou lidé, kteří své práci velice dobře rozumí a umí ji zrealizovat.*

Které povolání vás napadá, když mluvíme o stavbě domu?

Co tento řemeslník umí?

Co ke své práci používá?

Děti do skupin dostaly lístečky s obrázky povolání. Zkusily společně všechna povolání pojmenovat. Dále dostaly kartičky s charakteristikou činností určitého řemeslníka nebo odborného povolání. Měly společně povolání pojmenovat. Nakonec dostaly kartičky s názvy povolání a měly za úkol správně je k textům a obrázkům přiřadit.

Po prezentaci přiřazených pojmů a textů předváděly skupiny povolání pantomimou. Zástupce jedné skupiny předváděl, druhá skupina hádala a naopak.

Podtéma: **Jak je dům velký?**

Předmět: Matematika

Tematický okruh: Čísla a početní operace

Závislosti, vztahy a práce s daty

Geometrie v rovině a prostoru

Nestandardní aplikační úlohy

Učivo 1. ročník:	Měření délky
	Orientace v prostoru
	Porovnávání
	Stavby podle fantazie i předlohy
Učivo 2. ročník:	Praktické měření délky
	Orientace v prostoru
	Porovnávání
	Stavby podle fantazie i předlohy

Názorné zavedení násobilky 1, 2, 5, 10, 3, 4, které je odvozeno z opakovaného přičítání stejných čísel

Rozvoj prostorové představivosti

Učivo 3. ročník: Praktické měření délky
Rozlišování jednotek délky
Vytváření představ o velikosti jednotek délky
Modeluje jednoduché souměrné útvary v rovině
Násobení v oboru násobílek do 100

Učivo 4. a 5. ročník Praktické měření délky
Převody jednotek délky
Úsudkové počítání
Řešení slovních úloh z praktického života
Určení obvodu čtyřúhelníků sečtením délek stran
Úlohy k rozvoji prostorové představivosti
Výpočet obsahu čtverce a obdélníku, základní jednotky obsahu.

Kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

Pomůcky: psací potřeby, metry, křídly, čtverečkové papíry, rýsovací potřeby, vzorový plán domu, internet

- *Představme si, že každá vaše skupina je jedna rodina. Rozhodli jste se, že si postavíte dům. Nejdříve potřebujeme mít místo – parcelu, kde dům postavíte. Udává se, že pozemek by měl mít alespoň 400m^2 . Záleží na tom, zda dům bude patrový – jeho obvod bude menší nebo zda se bude jednat o dům přízemní – rozlehlý.*

Rozhodněte se, jestli váš dům bude přízemní nebo patrový.

Zahrajte si na projektanty a navrhnete plán domu, který byste si přáli, který se bude celé rodině líbit. Co musíte udělat nejdřív? Sepište názvy místností, které v domě chcete mít a napište, kolik kterých místností bude.

Pokud víte, jaké místnosti v domě budou, vezměte si metr a křídu a naznačte si na podlaze velikost jednotlivých místností. Velikost každé místnosti si zapište.

1.,2. třída

Děti si postavily společný dům z kostek. Dodržely počty místností a to, která místnost je největší a nejmenší.

Společně děti některé místnosti stejně velkými kostkami „vydláždily“.

1.třída Nejmenší žáci pokračovali samostatně v práci s kostkami ve vybavování domu.

Nakresli váš dům přes celý papír. Může vypadat podle tvé fantazie, jinak než ve skutečnosti. Použij barvy, které se ti líbí.

2.třída

Spočítejte kolik kusů „dlažby“ jste spotřebovali. Znázorněte vydlážděné místnosti na čtverečkováném papíře. Zapište příklady. Použijte různé početní operace.

Nakresli váš dům přes celý papír. Může vypadat podle tvé fantazie, jinak než ve skutečnosti. Použij barvy, které se ti líbí.

3.,4.,5.třída

Nyní je třeba narýsovat plánec, jak budou místnosti v domě umístěny.

Pro představu dostaly všechny starší děti ukázkou plánu domu.

Narýsujte plánec, jak budou místnosti v domě umístěny. Každý ve skupině si zkusí plánec nejprve načrtnout. Poté si náčrtky projděte a jeden vyberte.

Do zvoleného náčrtku vepište rozměry místností tak, abyste mohli spočítat délku obvodových zdí vašeho domu.

Spočítejte délku stran domu a narýsujte obvod domu. Rýsujte tak, aby 1 m odpovídal 1 cm na papíře, tedy v poměru 1m:1cm.

3.třída

Rýsujte na čtverečkový papír. 1m odpovídá dvěma čtverečkům. Podle náčrtku narýsujte jednotlivé místnosti.

V kuchyni a koupelně chcete nechat položit dlažbu. Místnosti vybarvěte a spočítejte, kolik dlaždic bude na vydláždění třeba. Jeden čtvereček v našem případě odpovídá velikosti jedné dlaždice. Zapište pomocí příkladů.

4.,5.třída

Narysujte podle náčrtku jednotlivé místnosti s dodržením měřítka.

Dále děti vypočítaly obsah přízemí domu. Zjistily tak, zda jim bude stačit pozemek o 400m². Pokud jim nestačil, navrhly velikost pozemku, určily délky stran pozemku a nově spočítaly jeho obsah.

Co potřebujeme znát, abychom mohli pozemek oplotit?

Kolik m² má pozemek okolo domu, který budete užívat jako zahradu?

Děti vypočítaly obsah plochy podlah v místnostech, např. v koupelně a v kuchyni.

V kuchyni a koupelně chcete nechat položit dlažbu. Vypočítejte plochu jednotlivých místností, kde chcete nechat dlažbu položit.

Podtéma: Co je v domě?

Předmět: Český jazyk

Učivo: 1. ročník – čtení slov, skládání slov z písmen skládací abecedy, plnění jednoduchých pokynů propojením s učivem prvouky.

2. ročník – psaní slov, doplňování ú/ů do slov, doplňování i/í,y/ý po měkkých a tvrdých souhláskách, rozlišování názvů osob, zvířat a věcí.

3., 4. ročník – poznávání sloves, užití vybraných slov ve větách.

5. ročník – slova příbuzná, pravopis po obojetných souhláskách – automatizace učiva, rozlišování slovních druhů, skloňování podstatných jmen, čtení s porozuměním.

Kompetence: k učení, k řešení problémů

Pomůcky: pracovní listy s texty, soubor obrázků s vybavením domu, skládací abeceda

- 1.třída Děti dostaly soubor obrázků vybavení bytu a skládají z písmen jejich názvy.

Skládejte z písmenek slova např. postel, stůl, lampa,..

Skládejte vybavení bytu na obrázcích do vašeho obrázku domu podle zadání. Např. křeslo je vpravo od televize, lampa je vlevo od okna,..

Obrázky do svého domu nalepte.

2.třída

Podle souboru obrázků napiš jednotlivá slova vybavení domu. Mezi slovy piš čárky.

Přečti a doplň následující text z učebnice (Alter, Český jazyk 2, str. 74).

JAK SE STAVÍ D - M

NEJPRVE PŘ - VEZE ZÁVOZN - K C - HLY. POTOM PŘIJEDOU ZEDN - CI. TESAŘ - POLOŽÍ TRÁMY. ZVEDNOU KROV. NAHORU NASADÍ POKR - VAČ ČEPICI Z ČERVEN - CH TAŠEK. STĚNY KRÁSNĚ VYMALUJÍ MALÍŘI. NĚKDO POSTAVÍ DO OKNA KVĚTINÁČ S MUŠKÁTEM. A ŠŤASTNÝ DŮM ČEKÁ NA MÁMU, TÁTU A DĚTI.

Podtrhni v textu všechna podstatná jména.

Vybarvi zeleně podstatná jména, která označují názvy osob.

Vybarvi žlutě podstatná jména, která vyjadřují názvy zvířat.

Vybarvi modře podstatná jména, která vyjadřují názvy věcí.

3.,4.třída

Vybarvi políčka, ve kterých jsou slovesa.

<i>Stavba</i>	<i>maluje</i>	<i>sběr</i>	<i>čisté</i>	<i>psát</i>
<i>natírání</i>	<i>základy</i>	<i>měřit</i>	<i>pozemek</i>	<i>většina</i>
<i>dílna</i>	<i>vedle</i>	<i>nový</i>	<i>rýsoval</i>	<i>okolo</i>
<i>náš</i>	<i>dům</i>	<i>minule</i>	<i>pěkně</i>	<i>kopat</i>
<i>kladivo</i>	<i>zatloukat</i>	<i>lidé</i>	<i>staví</i>	<i>mnoho</i>

Vybarvená slovesa použij ve větách. Věty napiš.

5.třída

Z textu s názvem Byt z knihy Vyjmenovaná čtení o ledasčem vypiš všechna slova příbuzná slovu byt. Urči u nich slovní druh. U podstatných jmen urči rod, číslo a pád.

- Kimovy hry

Pomůcky: soubor obrázků s vybavením domu, krabice, šátek, předměty, které používají řemeslníci

Použila jsem soubor obrázků vybavení domu z předchozích aktivit. Po prohlédnutí dětmi jsem změnila umístění obrázků nebo jeden obrázek schováme. Děti určují, co se změnilo nebo co chybí.

Poté jsem ukázala dětem látkou přikryté předměty v krabici. Děti sahaly do krabice a přes látku ohmatávaly a hádaly každý vždy jeden ukrytý předmět. Z důvodu bezpečnosti byly předměty pod látkou, např. kladívko, šroubovák, matička, šroub, kleště, různé druhy metrů,..

Předmět: Výtvarná výchova

Tematický okruh: Svět dětské fantazie – výtvarná hra a experiment

Učivo: členění plochy s využitím grafických prvků

Kompetence: k řešení problému, pracovní

Pomůcky: psací potřeby – pera nebo popisovače, kreslicí čtvrtky, ukázky kaligramů

- *Slyšeli jste někdy slovo kaligram? Ukážu vám, co to je. Jsou to obrázky vytvořené ze písmen, slov, vět či celých básní. Starší děti mohou použít báseň*

Vytvořte obrázek, který se bude týkat domu. Může to být dům samotný, něco, co najdeme v něm nebo co je třeba na jeho stavbu.

Můžete použít lidovou báseň Byl jeden domeček.

*Byl jeden domeček,
v tom domečku stoleček,
na stolečku mistička,
na mističce vodička,
v té vodičce rybička.
Kde je ta ryba?
Kočka ji snédla.
Kde je ta kočka?
V lesy zaběhla.
Kde jsou ty lesy?*

Na prach shořely.

Kde je ten prach?

Voda ho vzala.

Kde je ta voda?

Voli ji vypili.

Kde jsou ti voli?

Páni je snědli.

Kde jsou ti páni?

Na hřbitově zakopáni.

Zdroj: <https://www.predskolaci.cz/byl-jeden-domecek/8654>

Předmět: Anglický jazyk

Učivo: člen jako součást podstatného jména, množné číslo pravidelných podstatných jmen, spojení číslovky a podstatného jména, základní předložky

Kompetence: k učení, komunikativní

Pomůcky: kartičky s názvy částí a vybavení domu, česko- anglické slovníky, internet

3.,4.,5. ročník

- *Let's draw a picture.*

Děti dostaly kartičky s anglickými názvy částí a vybavení domu. O významu slov se mohly radit, pokud význam neznaly, vyhledaly slovo ve slovníku. Měly za úkol vše nakreslit do jednoho většího obrázku.

Každý žák dostal na listu napsaná použitá anglická slova. Slova si rozstříhal a vlepil na správná místa do svého obrázku.

Obrázek si každý mohl dokreslit. Další objekty a jejich názvy si každý, pokud nevěděl, našel ve slovníku a do obrázku napsal.

Let's watch a film.

Pustili jsme si krátký film o tom, v jakých domech žijí lidé po celém světě.

House Types

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=TbfaacV1s6k>

Podívali jsme se na pohádku O třech malých prasátkách.

The Three Little Pigs

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=NnQzOZRkx4>

KDO V DOMĚ ŽIJE?

Předmět: Český jazyk – čtení

Učivo: Správné a plynulé čtení, nácvik správného dýchání při čtení, čtení s porozuměním, důraz na intonaci, přednes básně, výtvarné ztvárnění básně, předvídání textu, vyhledávání informací v textu.

Kompetence: k řešení problému, pracovní

Pomůcky: psací potřeby – pera nebo popisovače, kreslicí čtvrtky, ukázky kaligramů

- Přečetli jsme si báseň Domov od Dagmar Vysoké. Dbali jsme na plynulost čtení, správné dýchání a správnou intonaci. Po prvním přečtení jsme si povídali, o čem básnička je. Při opakovaném čtení se děti střídaly. Podle věku se naučily část básničky, někteří svou část básně zarecitovaly. Nakreslily, o čem báseň vypráví.

Za lesem je kopeček,
na něm stojí domeček.
U domečku zahrádka,
na ní žijí zvířátka.

V domečku já domov mám.

Nežiju tam ale sám.

Lidí je tam jako smetí:
máma s tátou, plno dětí,

bráškové a sestřičky,
taky obě babičky.

Dědové tam taky jsou,
občas na nás hudrujou.

Je nám tam všem hodně prima
ať je léto, nebo zima.

Občas přijdou kamarádi,
máme se tam všichni rádi.

- Hádanka:

Čtyři rohy,
žádné nohy,
chaloupkou to pohne?
(šnek)

- Seznámili jsme se s knihou Zlobilky od paní Marty Drijverové. Přečetli jsme si pohádku „Holčička a domeček“.

Aktivita před čtením:

Najděte po třídě rozmístěných osm slov. Na základě významu nalezených slov zkuste vymyslet, o čem by příběh mohl být.

Aktivita během čtení:

Zahraj si na spisovatele a napiš, jak příběh podle tebe skončí.

Následovalo společné sdílení zakončení příběhu s odůvodněním úvah a společné dočtení skutečného konce příběhu.

Aktivita po čtení:

Doplň pětilístek – doplň informace z příběhu podle vlastního uvážení.

Předmět: Prvouka

Tematický okruh: Lidé kolem nás

Učivo: Příbuzenské vztahy v rodině, vztahy mezi příbuznými, tolerance k odlišnostem.

Kompetence: k učení, k řešení problému, pracovní, komunikativní, sociální a personální

Pomůcky: obrázek stromu, pracovní list,

- *Co znamená citát: „Dům vytvoříš rukama. Domov jedině srdcem.“*

V domě žije rodina. Většinou v domě žijí rodiče a děti, někdy s nimi bydlí babička a dědeček. Rodinu ale tvoří i širší příbuzenstvo. To jsou tety, strýcové, bratrance, sestřenice..

Co si představíte, když se řekne rodina?

Děti chodily střídavě k tabuli a zapisovaly jednotlivá slova, která je napadla, mohla se i opakovat. Když všichni napsali své nápady, vyhodnotili a doplnili jsme společně nejdůležitější pojmy.

Nakreslíme si strom naší rodiny – rodokmen.

Děti dostaly papír s obrázkem stromu. Svou práci začaly na kmeni slovem *já*, směrem nahoru se strom větví a děti vpisovaly slova *máma, táta, babička, dědeček*. Starší žáci dopsali i sourozence rodičů. Kdo znal, doplnil i jména svých příbuzných.

Jakou roli v rodině zastáváte? Zakroužkujte slova, která platí.

SYN – DCERA, MÁMA – TÁTA, VNUK – VNUČKA, NETEŘ – SYNOVEC, SESTRĚNICE – BRATRANEC, TETA – STRÝC, PRAVNUK – PRAVNUČKA.

Rodina je důležité společenství lidí. Rodina tvoří domov. V rodině si pomáháme, trávíme spolu volný čas, společně oslavujeme svátky a narozeniny, navštěvujeme se s příbuznými a kamarády. Máme se rádi.

- Vzdělávací oblast: Dramatická výchova

Pomůcky: nádoba, lístečky se situací v rodině.

Děti si losovaly téma a dramatizací ztvárnily běžné situace v rodině (viz příloha).

- *Jaké zvuky slyšíme v domě?*

Děti hádaly zvuky z poslechového CD z knihy *Michal doma s mámou* od Michala Nesvadby.

Reflexe žáků

Žáci opět hodnotili své činnosti po proběhnutí činnostních aktivit. Hodnocení probíhalo stejně jako v případě první výuky ve skupině v kruhu formou neformální skupinové diskuse. Každé dítě mělo nejdříve za úkol shrnout, co se v této části výuky naučilo. Děti uváděly konkrétní vědomosti a dovednosti. Dokázaly zformulovat, co jim činilo největší potíže.

K celkovému zhodnocení druhé integrované tematické výuky jsme opět využili hodnocení barevnou škálou kuliček a kelímků. Všechny děti hodnotily výuku zelenou barvou. Shodly se

na podobných přednostech výuky jako v předešlém případě výuky. Uváděly většinou střídání různých úkolů, komunikaci, spolupráci a možnost volného pohybu v rámci třídy.

8.4.2.1. Hodnocení modulu integrované tematické výuky č. 2

Na předcházející téma *Domov* logicky navázalo téma druhé integrované tematické výuky *Náš dům*. Toto téma je opět blízké i nejmladším žákům, přesto je dost široké, aby se činnostmi podtémat zabývali i nejstarší žáci 5. ročníku.

Tentokrát jsem si lépe připravila jednotlivé činnosti s ohledem na časový plán. Zařadila jsem střídavě delší a kratší činnosti, náročnější úkoly a úkoly hravého charakteru. Výuka byla naplánována s časovou dotací 3 dny po čtyřech a poslední den po pěti vyučovacích hodinách, celkem 13 vyučovacích hodin. První den byl řešením geometrických a matematických úkolů nejnáročnější, v dalších dvou dnech docházelo ke střídání spíše kratších a různorodějších úkolů. Stejně jako v první výuce si obě skupiny dětí vytvářely z nashromážděných materiálů výstavku, která byla jediným hmatatelným produktem této výuky. Střídání různých činností vedlo k udržení motivace a k relaxaci dětí. Děti byly tentokrát méně unavené. Pracovaly ochotně a se zájmem, byly aktivní po celou dobu výuky. Cíle výuky byly podle plánu vybraného učiva splněny. Pro pedagogy plně organizovaných škol je možnost využít z tohoto modulu integrované tematické výuky pouze části vztahující se k určitému ročníku.

8.4.2.2. Hodnocení činností

Po seznámení dětí s tématem výuky jsem vyzvala děti, aby mi pomohly vytvořit myšlenkovou mapu. Činnost jsem uvedla otázkou, co vše by nás k tématu *Náš dům* mohlo zajímat. Děti navrhovaly podtémata a já jsem je zapisovala na tabuli. Směřovala jsem děti k vytvoření čtyř mnou předem naplánovaných podtémat, což se povedlo. Myšlenková mapa byla na tabuli po celou dobu výuky a děti měly přehled, co je splněno a co je ještě čeká.

Následovalo vyplnění pretestu. Znaly už pravidla pro vyplňování a po zkušenosti s prvním testem pracovaly hbitěji a uvolněněji. Prvňák a jeden třeták pracovali s pomocí asistentky pedagoga. Ve třídě byla příjemná atmosféra. Skupiny i pravidla pro práci jsme nechali stejná jako v případě první výuky.

První aplikační úloha byla k podtématu *Kde se vzal dům?*. Děti ve dvou skupinách pracovaly se stejným obrazovým materiálem a texty. Od obrázků se propracovaly ke správným souvisejícím pojmům. Výsledky přiřazování si vzájemně odprezentovaly. Následně si skupiny

pantomimou předváděly domluvená řemesla a hádaly, o jaká zaměstnání se jedná. Tato činnost děti velice bavila, dva chlapci odmítli předvádět, pouze hádali.

Navazoval předmět matematika k podtématu *Jak je dům velký?*. Jednalo se o sled praktických problémových úloh, při nichž se obzvláště dobře projevilo, kdo ve skupině zastává jakou roli. Děti se staly nadšenými projektanty. Líbilo se mi, že starší děti akceptovaly názory mladších, všichni si pomáhali a snažili se, aby pracoval každý ze skupiny. Poté, co se děti rozdělily k činnostem podle ročníků, pracovali všichni na svých úkolech se stejným nadšením a spolupracovali. Občas jsem jim poskytla pomoc. Tato aktivita trvala poměrně dlouho, ve zbývajícím čase jsme si zahráli Kimovu hru se šátkem a potřebami řemeslníků. Některé předměty jako dlátko nebo hasák viděly některé děti, nejen ty nejmladší, poprvé. Hra dobře posloužila k zapamatování předmětů, v jejím průběhu byl i prostor uvědomit si, kdo které nářadí používá.

Český jazyk a podtéma *Co je v domě?* navazovalo volně na činnosti v matematice. Aktivita nebyly časově náročné a odpovídaly probíranému učivu předmětu v daném ročníku. Děti pracovaly samostatně, bez větších obtíží. Pro odlehčení následovaly opět Kimovy hry, tentokrát s využitím obrázků s vybavením domu z předcházejících činností 1. a 2. ročníku.

Tvorba kaligramu plynule navázala na český jazyk. Děti nejdříve nevěděly, o co se jedná. Po zhlédnutí několika obrázků si velice pěkně poradily s tvorbou vlastního kaligramu a rozčleněním pracovní plochy výkresu grafickými prvky. Tato činnost některé zaujala tak, že v ní pokračovaly v družině několik dalších dnů.

Podtéma *Kdo v domě žije?* bylo realizováno s ohledem na afektivní cíle. Četba básně od Dagmar Vysoké umožnila uvědomit si znovu význam domova, lidí a prostředí, které náš domov tvoří. O básni jsme hovořili, opakovaně jsme ji četli, kratší či delší část si děti zkusily zapamatovat a zrecitovat a nakonec si ji zkusily volnou technikou namalovat. Většina dětí volila fixy a vznikly krásné barevné obrázky. Jeden žák do obrázku nápaditě zakomponoval roční období a jeho dům v zahradě v koloběhu času působil téměř symbolicky.

Prvouku jsem uvedla citátem *Dům vytvoříš rukama. Domov jedině srdcem*. Děti vysvětlily každý svým způsobem význam citátu. Dostaly jsme se k rodině. Na tabuli děti zapisovaly, co si pod pojmem rodina představují. Do obrázku stromu zapisovaly rodokmen své rodiny. Zde bylo patrné, jaké jsou bez ohledu na věk rozdíly mezi povědomím dětí o své vlastní rodině. Zatímco prvňák znal s přehledem křestní jména tet, strýců a prarodičů, třetíáci neznali ani křestní jména rodičů. Výsledek se dětem líbil, někdo si stihl svůj strom i barevně vyzdobit.

Protože je rodina důležité společenství lidí, odehrávají se v ní některé běžné situace, které by měl umět školák řešit. Dramatizací děti ztvárnily vylosované situace. Některým dětem

předvádění v centru pozornosti nebylo příjemné, proto jsem vybírala děti, které se samy přihlásily. Pro někoho bylo obtížné volit správná slova a jasně se přirozeným způsobem vyjádřit.

Zajímavou závěrečnou aktivitou pro všechny bylo hádání zvuků domova z poslechového CD Michala Nesvadby. Hádání děti bavilo natolik, že nechtěly končit.

Se třetíáky, čtvrtáky a pátáky jsme se v rámci angličtiny vrátili k podtématům *Kde se vzal dům?* a *Co je v domě?*. Ve skupinkách po ročnících vytvořily děti nákres části bytu. Dostaly soubor vytištěných názvů vybavení bytu a měly za úkol vlepít je do svých obrázků na správná místa nebo název vepsat. Pracovaly se slovníkem. K výuce jsem měla do angličtiny připravené ještě dva krátké filmy o tom, jak žijí lidé po celém světě a pohádku O třech malých prasátkách. Z časových důvodů jsme je zhlédli až následující den po skončení tematické výuky.

Během výuky jsem s dětmi komunikovala, abych jim zajistila zpětnou vazbu. Kontrolovala jsem průběžně dílčí pokroky i výsledky jejich práce. Po každé aktivitě měly děti za úkol zhodnotit průběh a výsledky svého počínání.

Prvňák, pro správné pochopení psaných pokynů, a třetíák, se specifickými vzdělávacími potřebami, pracovali s pomocí asistenta pedagoga a třetíákovi bylo v některých případech umožněno pracovat s dětmi druhého ročníku.

Podtémata v různých předmětech odpovídala výběrem učiva daným tematickým okruhům vzdělávacích oblastí. Cíle projektu byly pomocí jednotlivých podtémat v rámci integrovaných předmětů naplněny a směřovaly ke splnění klíčových kompetencí.

8.4.2.3. Splnění kognitivních cílů na základě pozorování

Jedním z cílů této diplomové práce je zhodnocení splnění kognitivních cílů prostřednictvím integrované tematické výuky na základě pozorování. Pro strukturované pozorování jsem použila předem připravené pozorovací schéma (viz příloha 8). Postupovala jsem stejně, jako v první integrované tematické výuce.

O formulaci svých myšlenek, postojů a názorů se pokoušely všechny děti celkem výstižně, prvňák ne dost přesně nebo celkem výstižně. Všichni žáci v projektu uplatňovali při řešení úkolů svou fantazii, tvořivost a originalitu. O formulace postupu řešení problémů se pokoušely pouze děti starší a to celkem přesně. Nevýhodou byly ne moc dobré vyjadřovací schopnosti a malá slovní zásoba některých dětí.

S řešením problémových úloh se potýkali všichni žáci. Pracovali ve skupinách, spolupracovali a obtíže překonávali celkem snadno, občas s pomocí.

Co se týká uplatnění známých jevů a algoritmů, bylo učivo vhodně zvoleno v návaznosti na učivo probrané. V kooperativních činnostech je uplatňovaly celkem bezpečně, v samostatných úkolech je mladší žáci uplatňovaly spíše s pomocí, pátáci celkem bezpečně.

Při práci s pracovními listy se projevila míra dětí porozumět čtenému textu. Prvníák pracoval s pomocí asistenta pedagoga, druháci byli nejistí a potřebovali pomoc při objasnění úkolu a větší kontrolu, stejně tak třetíáci. Všichni tito žáci potřebovali občasnou pomoc. Čtvrtáci a pátáci pracovali samostatně a poměrně přesně.

8.4.2.4. Splnění kognitivních cílů na základě testů

Po seznámení s tématem výuky a sestavení myšlenkové mapy vyplnily děti vstupní pretest. Připravila jsem jej ve dvou variantách obtížnosti pro mladší žáky 1. – 3. ročníku a pro starší žáky 4. a 5. ročníku. Testy byly anonymní a sloužily pouze k informačním účelům o znalostech, které děti k tématu mají. Děti pracovaly samostatně, s pomocí učitelky pracoval pouze žák první třídy a žák třetí třídy s vrozenou vývojovou vadou pracoval s asistentkou pedagoga.

V pretestu bylo ve variantě pro 1. – 3. ročník pouze šest otázek. Děti chybovaly v otázkách povolání i příbuzenských vztahů. Ve variantě pro 4. – 5. ročník bylo osm otázek. Nejčastější chyby byly v otázkách týkajících se povolání, obvodu a obsahu ploch čtverce a obdélníku. Nechybovaly v otázkách příbuzenských vztahů.

S odstupem 14 dnů dostaly děti k vyplnění závěrečný didaktický test. Ten předložen podle věku opět ve dvou úrovních obtížnosti a to pro 1. - 3. třídu (viz příloha 9) a pro 4. a 5. třídu (viz příloha 10). Více chybovaly děti 1. – 3. ročníku. Starší děti odpovídaly téměř bezchybně. Všechny pracovaly samostatně a bez větších zaváhání.

8.5. Shrnutí praktické části

Hlavním cílem diplomové práce je zhodnocení splnění kognitivních cílů jednotlivých odučených modulů ITV na základě pozorování, pretestů a závěrečných didaktických testů a vyhodnocení efektivitu aktivizujících metod výuky v prouce v podmínkách malotřídní školy. Mezi současné zajímavé metody, kdy se děti aktivně zapojují do procesu učení, patří integrovaná tematická výuka. Tento typ výuky mně během studia zaujal jako metoda vhodná pro výuku na malotřídní škole. Sama jsem s ní dosud neměla zkušenosti. Vytvořila jsem dva logicky navazující moduly integrované výuky. Snažila jsem se, aby témata vycházela ze života

a byla blízká dětem od 1. do 5. ročníku. Nebylo snadné zpracovat téma tak, aby bylo určené pro všechny zúčastněné věkové kategorie. U prvního modulu jsem nedokázala předem výuku časově dobře naplánovat. Vymezená doba byla nedostačující a celá výuka byla o den prodloužena. Tvorba lapbooku byla časově také náročná. Vzhledem k tomu, že výstupem integrované výuky není produkt, byla prací navíc a příště bych od kreativního výstupu upustila. Samotná příprava výuky byla náročná a její realizace byla nelehká pro mě jako pedagoga i pro děti. Děti práce bavila, ale byly ke konci výuky unavené. Při realizaci druhého modulu jsem se více soustředila na střídání různě dlouhých činností a povedlo si mi je lépe časově zkoordinovat. Děti byly méně unavené. Vymezený čas byl dostačující a jako přehledný výstup se mi osvědčilo shromažďování materiálů každé skupiny na jednom viditelném místě. Děti pracovaly aktivně se zájmem po celou dobu obou realizovaných výuk, ale při druhé výuce byla atmosféra uvolněnější. Příkládám to také zkušenostem, které děti získaly během první výuky. Sled činností ve druhé výuce byl zvolen lépe, byl různorodější a motivoval děti k další práci. Mohu říci, že cíle obou výuk byly splněny.

Během realizace obou výukových celků byla ve třídě příjemná přátelská atmosféra. V průběhu první integrované výuky chyběly dětem zkušenosti, byly nejisté a méně otevřené. Vyplňování pretestů bylo dětem nepříjemné. Ačkoli věděly o tom, že test nebude hodnocen, obávaly se, že jejich odpovědi nebudou správné. Pozitivně hodnotím vztahy v kolektivu, kde nebylo problémem vytvořit dvě věkově vyrovnané skupinky dětí podle mého vlastního uvážení. Celkově mohu zhodnotit, že v průběhu první výuky pracovaly děti s větším ostychem než v průběhu výuky druhé. Tam pracovaly v mluveném i psaném projevu uvolněněji, samostatněji s větší sebedůvěrou a hbitěji. Toto se projevilo ve splnění kognitivních cílů.

Splnění kognitivních cílů jsem hodnotila na základě pozorování a na základě mnou připravených didaktických testů – pretestu a testu závěrečného. Pro strukturované pozorování jsem si předem připravila pro obě výuky stejné pozorovací schéma. Výsledky pozorování jsem zapisovala ke každému ročníku a kognitivnímu cíli v průběhu práce a po jejím skončení. V oblasti formulace myšlenek, postojů a názorů došlo ke zlepšení už v průběhu první výuky a to u téměř všech dětí. Nejvýraznější byl rozdíl v projevu u mladších dětí 1. a 2. ročníku. Ten se projevil ještě v průběhu druhé výuky. Fantazii, tvořivost a originalitu uplatňovaly všechny děti po celou dobu první i druhé výuky. Zpočátku jsem ji nepozorovala u prvňáků a druháků, což příkládám nedostatku školních zkušeností. V průběhu činností se jejich projev v tomto směru výrazně zlepšil v návaznosti na typu úlohy. Projevily se tvořivěji při aktivitách hravějšího rázu, s ohledem na své zájmy a v souvislosti s charakterovými vlastnostmi a individualitou. Formulaci postupu řešení jsem předem očekávala u dětí od 3. ročníku.

Všechny děti dokázaly postup řešení zformulovat celkem přesně, jenom o něco hůře se vyjadřovali oproti starším spolužákům třetáci. Řešení problémových úloh zvládali prvňáci a druháci s pomocí, ostatní žáci se při řešení dopouštěli menších chyb. Zlepšení jsem pozorovala u druháků, kteří se v průběhu činností stali samostatnějšími. Při uplatňování známých jevů a algoritmů byli viditelně nejlepší pátáci, nejhůře si vedli třetáci, ale to i s ohledem na běžně podávané školní výsledky a možnosti těchto dětí. V podstatě všechny děti ale uplatňování algoritmů ovládaly dobře. Při práci s pracovními listy se projevila úroveň čtenářské gramotnosti žáků. Prvňáci a druháci potřebovali často pomoc při pochopení úkolu, třetáci potřebovali občas pomoc s objasněním úkolu, čtvrtáci a pátáci pracovali samostatně. K posunu k lepšímu došlo u druháků a třetáků, kteří nakonec s menšími chybami pracovali samostatně.

Celkově došlo k nejvýraznějšímu zlepšení v oblasti formulace myšlenek, postojů a názorů, na druhém místě v oblasti fantazie, tvořivosti a originality a nakonec v oblasti práce s pracovními listy.

Již k prvnímu závěrečnému testu přistoupily děti sebejistěji než k pretestu. V obou závěrečných testech, které byly dětem předloženy se čtrnáctidenním odstupem od výuky, děti odpovídaly téměř správně. Chyby, kterých se dopustily, plynuly spíše z jazykové neobratnosti. U otevřených otázek týkajících se vlastního názoru jsem ocenila posun od subjektivního pohledu ke globálnějšímu.

Základním smyslem školy je připravovat děti na život. Hledáme cesty, aby se z dítěte stala samostatně myslící bytost, která své dovednosti používá v praktickém životě. Posledním cílem mé práce bylo vyhodnocení přínosu, použitelnosti a efektivity aktivizujících metod výuky v prouce v prostředí malotřídní školy. Aktivizující výukové metody umožňují dětem podílet se aktivně na výuce a rozšiřují kompetence dětí tak, aby je ve svém životě uplatňovaly. Ve skutečném světě je zapotřebí umět chápat věci v souvislostech, řešit problémy, umět reagovat na různé podněty, být schopen spolupracovat s ostatními. Právě integrovaná tematická výuka poskytuje pro tyto činnosti velký prostor. Model integrované tematické výuky se dá snadno použít v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Negativem je pro učitele časová náročnost na přípravu. Pozitivy jsou mezipředmětová integrace, propojení témat s reálným životem žáků, využívání skupinové práce, individuální přístup k žákům, formativní hodnocení, sebereflexe a radost z učení. Po zrealizování integrované tematické výuky mohu říci, že se v prostředí jednotřídky tato metoda osvědčila jako efektivní a přínosná. Osobně ji hodnotím jako velmi vhodnou aktivizující metodu výuky v heterogenní skupině žáků malotřídní školy pro předměty vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Po zkušenosti s odučenými výukovými

celky bych ale v běžné praxi volila pravidelně zařazované jednodenní téma. Předpokladem mé práce bylo využití integrované tematické výuky jako jedné z mnoha možností využití aktivizujících metod ve výuce na malotřídní škole a to jako metody, která výuku na malotřídní škole zefektivní. Můj předpoklad byl správný a všechny cíle mé diplomové práce byly naplněny.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala využitím aktivizujících metod výuky v prvouce na malotřídní škole. Zaměřila jsem se na využití integrované tematické výuky a to ze dvou důvodů. Ačkoli jsem s ní neměla zkušenosti, vše co jsem se o metodě dozvěděla během studia, mi připadalo zajímavé a chtěla jsem se tedy o této metodě dozvědět více. Zadruhé jsem předpokládala, že v podmínkách malotřídní školy by se tato metoda mohla skvěle uplatnit, protože propojuje předměty a propojuje učivo s reálným životem. Požadavek integrace učiva plyne ze školních vzdělávacích programů a učivo prvního stupně je pro integraci velice vhodné.

V první části své diplomové práce jsem zpracovala teoretická východiska z aktuální odborné literatury k problematice využití aktivizujících metod ve výuce prvouky na malotřídní škole. Pro praktickou část mé práce jsem sestavila dvě logicky navazující metodické přípravy integrované tematické výuky a vyhodnotila jsem splnění kognitivních cílů v jednotlivých ročnících na základě pozorování a testů. Zrealizováním aktivizující metody, integrované tematické výuky, jsem ověřila její výukový potenciál – přínos, použitelnost a efektivitu v prvouce v podmínkách malotřídní školy. Předpokládala jsem, že tato aktivizující metoda se projeví jako vhodná metoda pro výuku prvouky na malotřídní škole. Cíle mé práce byly naplněny a můj předpoklad se potvrdil.

Tato diplomová práce má pro mě velký význam z hlediska mého přístupu k vyučování. Dle mého názoru je důležité do výuky aktivizující metody zařazovat. Učení je pro děti přirozenější, smysluplnější, motivující a zábavné. Prostřednictvím těchto metod získávají nové zkušenosti, návyky a dovednosti, klíčové kompetence pro život. Model integrované tematické výuky se mi v prvouce na malotřídní škole velmi osvědčil. Tam, kde třídní učitel učí všechny nebo většinu předmětů, je vhodné spojovat hodiny do jednoho vyučovacího celku, využívat mezipředmětových vztahů a propojovat učivo se skutečným životem žáků. Osobně bych se integrované tematické výuce chtěla věnovat i nadále a využívat ji v praxi.

Seznam zdrojů

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.
- GAVORA, Peter. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*. 1992, **42**(1), 95-102.
- HORKÁ, Hana. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-85-0.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOVALIK, Susan a Karen D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. 2. opr. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-1-5.
- KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-244-0294-7.
- LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. Zkušenosti, nápady, inspirace. ISBN 80-7238-157-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [on-line] Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-programpro-zakladni-vzdelavani>

RAŠKOVÁ, Miluše. *Člověk a jeho svět – didaktika prvouky*. Skriptum. Olomouc: PFUP, 2016.
SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

STOLINSKÁ, Dominika. *Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání. (Doktorská disertace)*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2012.

STOLINSKÁ, Dominika. *Teoretický exkurz do obecné pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2013. ISBN 978-80-86768-72-4.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Model ITV (integrované tematické výuky) naděje i pro naše školství*. In: Respektovani.com [online]. 1995. Dostupné z: <https://www.respektovani.com/detailc.php?idc=63>

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

Seznam příloh

Příloha 1: Pretest integrované tematické výuky č. 1 (ukázka 1. - 3. ročník)

Příloha 2: Pretest integrované tematické výuky č. 1 (ukázka 4. - 5. ročník)

Příloha 3: Pozorovací schéma integrované tematické výuky č. 1

Příloha 4: Závěrečný test integrované tematické výuky č. 1 (ukázka 1. - 3. ročník)

Příloha 5: Závěrečný test integrované tematické výuky č. 1 (ukázka 4. - 5. ročník)

Příloha 6: Pretest integrované tematické výuky č. 2 (ukázka 1. - 3. ročník)

Příloha 7: Pretest integrované tematické výuky č. 2 (ukázka 4. - 5. ročník)

Příloha 8: Pozorovací schéma integrované tematické výuky č. 2

Příloha 9: Závěrečný test integrované tematické výuky č. 2 (ukázka 1. - 3. ročník)

Příloha 10: Závěrečný test integrované tematické výuky č. 2 (ukázka 4. - 5. ročník)

Příloha 1: Pretest integrované tematické výuky č. 1 (ukázka 1. – 3. ročník)

1) Slož slovo z přeházených písmenek: D – E – B – Č – U

Buděj

2) Podtrhni názvy měst, které leží blízko naší obce.

DAČICE, JEMNICE, BRNO, TELČ, JIHLAVA, PRAHA.

3) Zakroužkuj obrázek, který odpovídá krajině v našem okolí.

a) Rovina



b) Pahorkatina

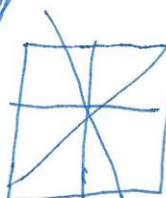


c) Hory



4) Jak se jmenuje česká státní hymna? *Kde domov můj*

5) Pokud znáš nějaké státní symboly, napiš je nebo nakresli.



6) Co se v Budči vyrábí? *léky*

7) Jaké jsou v naší obci historické stavby? *kostel*

8) Představ si, že můžeš v Budči nechat vybudovat cokoli podle svých představ.
nebo nakresli, co by to bylo. *PIZZERII*

9) Co se ti v obci líbí nejvíce? *škola*

Příloha 2: Pretest integrované tematické výuky č. 1 (ukázka 4. - 5. ročník)

- 1) Představ si, že se tě někdo zeptá, kde leží obec Budeč. Co bys mu dokázal o poloze obce říct?
Je v České Republice a je na hraně jihočeského kraje poblíž Dačic.
- 2) Napiš některá z blízkých měst.
Dačice, Jemnice, Třebíč, Telč
- 3) Vyber správnou větu:
 - a) Obec leží v krajině, která je rovinatá.
 - b) Obec leží v pahorkatině.
 - c) Obec leží v hornaté krajině.
- 4) Jak se jmenuje starosta obce?
- 5) Má Budeč svůj obecní znak?
Ano
- 6) Jak se jmenuje česká státní hymna?
Kde domov můj.
- 7) Patří hymna mezi státní symboly?
Ne
- 8) Pokud znáš nějaké státní symboly, napiš je.
Vlajka Česká
- 9) Co se v Budeči vyrábí?
Lik.

10) Jsou zde nějaké historicky významné stavby? Napiš, které znáš.

Zámek, pomník, starý pivovar

11) Představ si, že můžeš v Budči nechat vybudovat cokoli podle svých představ.

Napiš nebo nakresli, co by to bylo.

Nechal bych tu vybudovat nové domy.

12) Zkus odhadnout, kolik žije v obci obyvatel:

- a) Méně než 100.
- b) Více než 100.
- c) Více než 200.
- d) Více než 300.
- e) Více než 500.

13) Jaká je podle tebe vzdálenost z Budče do hlavního města Prahy?

- a) Asi 100 kilometrů.
- b) Asi 200 kilometrů.
- c) Asi 300 kilometrů.

14) Co se ti v obci líbí nejvíce?

Je to pěkná krajina.

15) Kdybys byl kouzelník a mohl bys něco v Budči změnit, co by to bylo a proč?

Aby sem lidi chodili do hostela.

Příloha 3: Pozorovací schéma integrované tematické výuky č. 1

ITV č. 1 - Pozorovací schéma zaměřené na kognitivní cíle

ROČNÍK	FORMULACE MYSLENEK, POSTOJŮ A NÁZORŮ	FANTAZIE, TVORIVOST, ORIGINALITA	FORMULACE POSTUPU ŘEŠENÍ	ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÝCH ÚLOH	UPLATNĚNÍ ZNÁMÝCH JEVŮ A ALGORITMŮ	PRÁCE S PRACOVNÍMI LISTY
1. V PRŮBĚHU PRÁCE	napřesoma'	neuplathnjije	—	o pomasoi palkonoinoi otkise	orkaidai'	no dyiameni li lobi nomotabne
ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ	me slook přesomai	uplathnjije	—	o pomasoi amachor palkonoinoi otkise	orkaidai'	no dyiameni nomotabne
2. V PRŮBĚHU PRÁCE	napřesoma'	neuplathnjije	—	dopovisti re menaiči avje	orkaidai'	nomotabne o menaičini obiamne
ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ	me slook přesomai	uplathnjije	—	dopovisti re menaiči avje	orkaidai'	no dyiameni li lobi nomotabne
3. V PRŮBĚHU PRÁCE	napřesoma'	uplathnjije	meně přesomai	dopovisti re menaiči avje	n podabati orkaidai'	nomotabne o menaičini obiamne
ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ	me dost přesomai	uplathnjije	meně přesomai	dopovisti re menaiči avje	n podabati orkaidai'	nomotabne o menaičini obiamne
4. V PRŮBĚHU PRÁCE	celbam nplisomai	uplathnjije	celbam přesomai	dopovisti re menaiči avje	orkaidai'	nomotabne
ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ	celbam nplisomai	uplathnjije	celbam přesomai	dopovisti re menaiči avje	orkaidai'	nomotabne
5. V PRŮBĚHU PRÁCE	celbam nplisomai	uplathnjije	celbam přesomai	dopovisti re menaiči avje	orkaidai'	nomotabne
ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ	celbam nplisomai	uplathnjije	celbam přesomai	dopovisti re menaiči avje	orkaidai' bejpacne	nomotabne

Příloha 4: Závěrečný test integrované tematické výuky č. 1 (ukázka 1. - 3. ročník)

- 1) Naše okresní město se jmenuje

J I N D Ů Ř L C H Ů V H R A D E C

- 2) Vyznač na mapě České republiky místo, kde se přibližně nacházíme.



- 3) Podtrhni město, které leží nejbližně naší obci.

DAČICE, JEMNICE, BRNO, TELČ, JIHLAVA, PRAHA.

- 4) Vyber správnou větu:

- a) Obec leží v krajině, která je rovinatá.
b) Obec leží v pahorkatině.
c) Obec leží v hornaté krajině.

- 5) Vyber znak obce a vybarvi jej.

a)



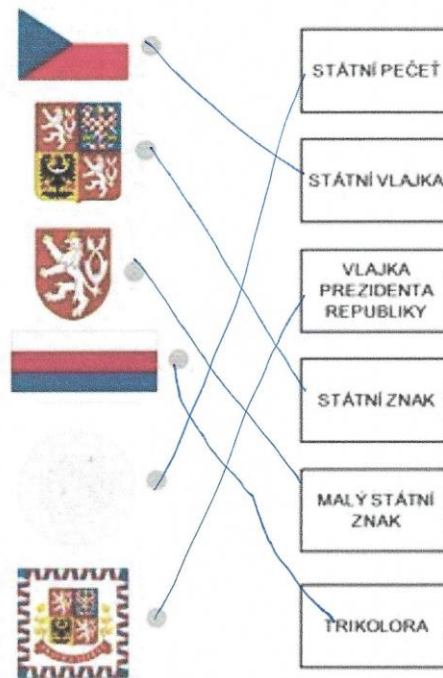
b)



c)



6) Spoj k sobě správně státní symboly České republiky.



7) Patří ke státním symbolům i naše hymna? *ano*

Jak se tato píseň nazývá? *Kde domov můj?*

8) Co se v naší obci vyrábí? *líh*

9) Jaké jsou v naší obci historicky významné stavby? *sáme k kostel*

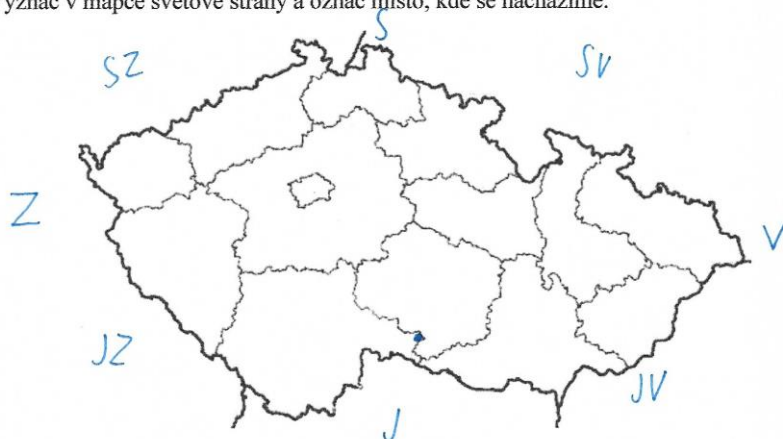
10) Co by podle tvého názoru bylo třeba v Budči vybudovat nebo opravit?

znovu vysáset les

Příloha 5: Závěrečný test integrované tematické výuky č. 1 (ukázka 4. - 5. ročník)

1) Obec Budeč se nachází v okrese... JINDŘICHŮV... HRADEC.....
v kraji... JIHOČESKÉM.....

2) Vyznač v mapce světové strany a označ místo, kde se nacházíme.



3) Napiš názvy tří nejbližších měst.

DEČICE, JEMNICE, TELČ

4) Vyber správnou větu:

d) Obec leží v krajině, která je rovinatá.

e) Obec leží v pahorkatině.

f) Obec leží v hornaté krajině.

5) Krajina v okolí obce je

a) zemědělská

b) lesní

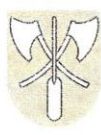
c) průmyslová

6) Vyber znak obce a vybarvi jej.

b)



b)

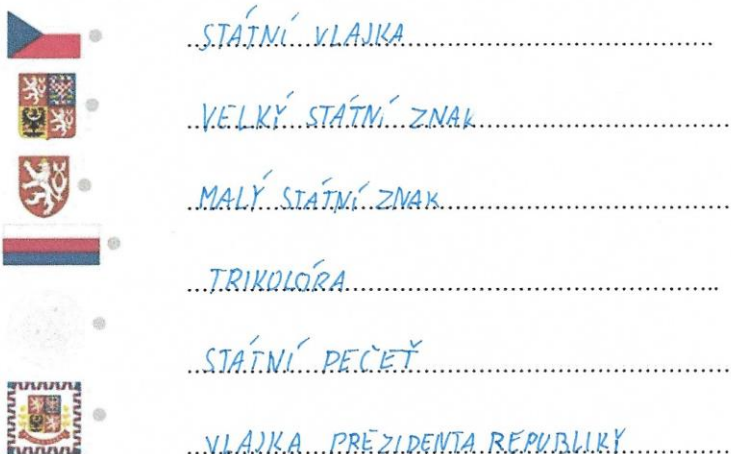


c)



- 7) Autoři naší státní hymny jsou
- a) František Škroup a Josef Jaromír Erben
 - b) František Šroub a Josef Kajetán Tyl
 - c) František Škroup a Josef Kajetán Tyl

- 8) Napiš, které české státní symboly jsou na obrázcích.



- 9) Který ze státních symbolů v předešlém úkolu chybí?

..STÁTNÍ HYMNA.....

- 10) V Budči se vyrábí ..PERMÍKY A LÍH.....

- 11) Historicky významné objekty v naší obci jsou

..KOSTEL...ZVĚŠTOVÁNÍ...PANNY MARIE
 ..FARA.....
 ..ZÁMEK.....

- 12) V Budči žije

- a) méně než 100 obyvatel.
- b) okolo 200 obyvatel.
- c) okolo 300 obyvatel.

- 13) Co by podle tvého názoru bylo třeba v Budči vybudovat nebo opravit?

..CHTĚLA BYCH OPRAVIT KULTURNÍ DŮM, FARU A ŠKOLU.
 ..VYBUDOVAT BYCH CHTĚLA BAZÉN.....

Příloha 6: Pretest integrované tematické výuky č. 2 (ukázka 1. - 3. ročník)

1. Která povolání jsou třeba ke stavbě domu?

ZÍDEKN *stodník*

ŘATES *lesák*

TĚNAČAR

2. Znáš nějaká další povolání, bez kterých se při stavbě domu neobejdeme?

stavitel

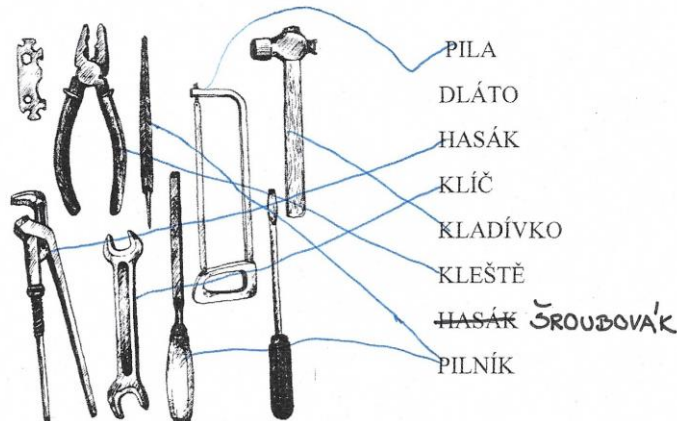
3. Velikost místností v domě měříme v:

a) centimetrech

b) decimetrech

c) metrech

4. Spoj obrázky s názvy předmětů (jeden předmět zbyde bez názvu):



5. Co si představíš, když se řekne rodina? *domov*

6. Maminka mého tatínka je moje *matka*.....

Sestra mé maminky je moje *sestra*.....

Bratr mého tatínka je můj *bratřev*.....

Syn mé tety je můj

Já jsem své babičky a dědy.

Příloha 7: Pretest integrované tematické výuky č. 2 (ukázka 4. - 5. ročník)

1. Napiš, čím se zabývá

Klempíř

Instalatér *instaluje elektrické věci*

Obkladač *obkládá koupelny dlaždičkama*

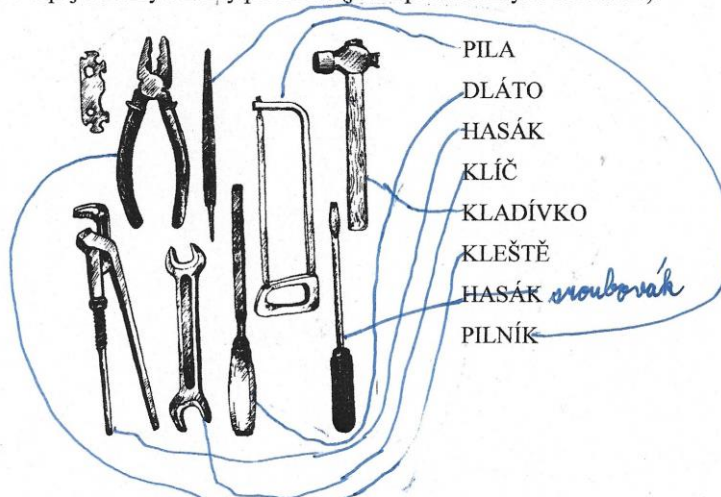
2. Jak vypočítáme obvod čtyřúhelníku o délce strany 3 metry?

3. Jak vypočítáme obsah čtyřúhelníku o délce strany 3 metry?

4. Pokud v plánu odpovídá jeden centimetr jednomu metru, je měřítko plánu 1 : 100?

ANO / NE

5. Spoj obrázky s názvy předmětů (jeden předmět zbyde bez názvu):



6. Co si představíš, když se řekne rodina?

rodice příbuzní

7. Maminka mého tatínka je moje *babička*.....

Bratr mého tatínka je můj *bratr*.....

Syn mé tety je můj *bratranec*.....

Já jsem *vnouče*..... své babičky a dědy.

Dcera mých rodičů je moje *sestra*.....

8. Zamysli se a napiš příklady, kde a v jakých typech domů mohou žít lidé z různých částí světa.

dižni, byt, garsonka

Příloha 8: Pozorovací schéma integrované tematické výuky č. 2

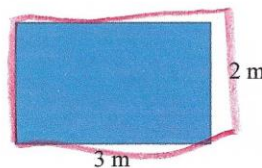
ITV č. 2 - Pozorovací schéma zaměřené na kognitivní cíle

ROČNÍK	FORMULACE MYŠLENEK, POSTOJŮ A NÁZORŮ	FANTAZIE, TVORIVOST, ORIGINALITA	FORMULACE POSTUPU ŘEŠENÍ	ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÝCH ÚLOH	UPLATNĚNÍ ZNÁMÝCH JEVŮ A ALGORITMŮ	PRÁCE S PRACOVNÍMI LISTY
1. V PRŮBĚHU PRÁCE	na desk přesma	uplatňuje	/	o pomoc	okládá	po objasnění úkolů samostatně
ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ	celkem uplatňuje	-11-	/	o pomoc	okládá	po objasnění úkolů samostatně
2. V PRŮBĚHU PRÁCE	na desk přesma	-11-	/	o pomoc	okládá	po objasnění úkolů samostatně
ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ	celkem uplatňuje	-11-	/	dopovídky se mnoha úlohy	okládá	samostatně o menšími úlohami
3. V PRŮBĚHU PRÁCE	celkem uplatňuje	-11-	mezi přesma	dopovídky se mnoha úlohy	o podstatě okládá	samostatně o menšími úlohami
ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ	celkem uplatňuje	-11-	mezi přesma	dopovídky se mnoha úlohy	o podstatě okládá	samostatně o menšími úlohami
4. V PRŮBĚHU PRÁCE	celkem uplatňuje	-11-	celkem přesma	dopovídky se mnoha úlohy	okládá	samostatně
ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ	celkem uplatňuje	-11-	celkem přesma	dopovídky se mnoha úlohy	okládá	samostatně
5. V PRŮBĚHU PRÁCE	celkem uplatňuje	-11-	celkem přesma	dopovídky se mnoha úlohy	okládá bezpečně	samostatně
ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ	celkem uplatňuje	-11-	celkem přesma	dopovídky se mnoha úlohy	okládá bezpečně	samostatně

Příloha 9: Závěrečný test integrované tematické výuky č. 2 (ukázka 1. - 3. ročník)

- 1) Jakou práci vykonává tesař? *Tesař střešy.*
- 2) S jakým materiálem pracuje klempíř? *S plechem.*
- 3) Jaké nářadí používá instalatér? *hasák, šroubovák*
- 4) Jaká další povolání potřebná ke stavbě domu znáš? *zedník, malýř, obkladač*
- 5) Čím změříme délky stěn místnosti? *metrem*
- 6) Velikost místnosti se měří v jednotce délky, která se nazývá *metr*

- 7) Obtáhni barevně v obrázku jeho obvod:



- 8) Jak vypočítáš obvod obdélníku z předešlého úkolu? $2 \cdot 3 + 2 \cdot 2 = 10 \text{ m}$

- 9) Zakroužkuj, jakou roli ve tvé širší rodině zastáváš.

SYN - DCERA, MÁMA - TÁTA, VNUK - VNUČKA, NETEŘ - SYNOVEC,
SESTŘENICE - BRATRANEC, TETA - STRÝC, PRAVNUK - PRAVNUČKA.

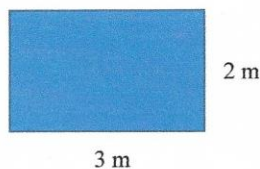
Příloha 10: Závěrečný test integrované tematické výuky č. 2 (ukázka 4. - 5. ročník)

Závěrečný didaktický test pro 4. - 5. ročník č. 2

- 1) Jakou práci vykonává tesař?
dělá stropy na obříchách
- 2) S jakým materiálem pracuje klempíř?
s plechem
- 3) Jaké nářadí používá instalatér?
šroubovák, kladivo, pásák
- 4) Jaká další povolání potřebná ke stavbě domu znáš?
ředník, malíř, obkladec, architekt
- 5) Pokud v plánu odpovídá jeden centimetr jednomu metru ve skutečnosti, je měřítko mapy
 - a) 1 : 1
 - b) 1 : 10
 - c) 1 : 100
- 6) Abychom zjistili, kolik metrů plotu potřebujeme na oplocení zahrady, potřebujeme znát *obvod* zahrady.
- 7) Abychom vypočítali kolik dlažby budeme potřebovat na podlahu v koupelně, potřebujeme znát její *obvoh podlahy*....

- 8) Jak vypočítáme obvod místnosti na obrázku?

$$2 \cdot (2 + 3)$$



- 9) Jak vypočítáme obsah místnosti z předešlého úkolu?

$$2 \cdot 3$$

- 10) Zakroužkuj, jakou roli ve tvé širší rodině zastáváš.

SYN – DCERA, MÁMA – TÁTA, VNUK – VNUČKA, NETEŘ – SYNOVEC,
SESTŘENICE – BRATRANEC, TETA – STRÝC, PRAVNUK – PRAVNUČKA.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Alice Pachrová
Katedra:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Aktivizující metody ve výuce prvouky na malotřídní škole
Název v angličtině:	Activating methods in science education at age-mixed primary classes
Anotace práce:	Diplomová práce prezentuje realizaci dvou modulů integrované tematické výuky na malotřídní škole. Výuka se týká prvouky. K modulům jsou uvedena vyhodnocení jejich použitelnosti a efektivity.
Klíčová slova:	Malotřídní škola, aktivizující metody výuky, integrovaná tematická výuka.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis presents implementation of two modules of integrated thematic instruction at age-mixed primary classes. It relates to science education. To modules are given evaluations of their usability and efficiency.
Klíčová slova v angličtině:	Age-mixed primary classes, activating methods of education, integrated thematic instruction.
Rozsah práce:	95 s.
Jazyk práce:	čeština