

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

magisterské kombinované studium

2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jana Plecháčová

Současné formy a metody vyučování na základní škole se zřetelem
na integraci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Renata Kreuzová

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined (Part-Time) Studies

2010 – 2012

DIPLOMA THESIS

Jana Plecháčová

Current forms and methods of teaching at primary school with
respect to the integration of children with special educational needs

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Renata Kreuzová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. 3. 2012

Jana Plecháčová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Renatě Kreuzové za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce. Poděkování též náleží pedagogům ze základních škol Mgr. Jitce Predigerové, PhDr. Pavlu Ostapovi, Bc. Vendulce Tustové, Mgr. Václavu Havelkovi, Mgr. Lence Vyhnalové, Mgr. Daně Uhrové, Mgr. Lence Hlavsové, Bc. Jakubu Šolcovi, DiS. a Marii Bou-Rjeili za ochotnou prezentaci výukových metod a umožnění návštěv ve vyučovacím procesu.

Anotace

Diplomová práce „Současné formy a metody ve vyučování na základní škole se zřetelem na integraci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami“ pojednává o různých druzích metod, forem a přístupů ve vzdělávacím procesu na základních školách. Cílem práce je utvořit přehled užívaných metod práce zařazených dle svého zaměření do příslušných skupin a dále pak aplikovat teoretické poznatky do přímého vzdělávacího procesu. Metodami práce při zpracovávání toho tématu jsou studium odborné literatury, pozorování ve vyučovacích hodinách, rozhovory a ankety s účastníky vzdělávacího procesu – tedy učiteli i žáky a dotazníky určené ředitelům základních škol. Teoretická část se zabývá především dělením a popisem jednotlivých metod a forem výuky, věnuje se jejich charakteristice, vhodnosti využití, zásadám práce i konkrétním tipům na práci s danými postupy. Rovněž se dotýká problému integrace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a vhodným přístupem k těmto žákům. Praktická část je zaměřena na poznatky vyplývající z přímé praxe.

Klíčové pojmy

moderní výukové přístupy
organizační formy výuky
pedagogická integrace
projektové vyučování
skupinové vyučování
výuková metoda
základní školství
žáci se specifickými vzdělávacími potřebami

Annotation

This thesis „Current forms and methods of teaching at primary school with respect to the integration of children with special educational needs“ deals with different kinds of methods, forms and approaches in education in elementary schools. The aim is to form an overview of methods of work divided into the groups by its focus and then apply theoretical knowledge to the direct educational process. The methods of the processing of the topic are study of literature, classroom observation, interviews and questionnaires with participants of the educational process – the teachers and students and questionnaires for the directors of primary schools. The theoretical part is mainly concerned on the division and description of methods and forms of work, deals with the characterization, using, principles of work and specific tips on working with the processes. It also touches on the problem of integration of children with special educational needs and appropriate approach to these students. The practical part is aimed at information from direct practice.

Key words

group lessons
modern teaching approaches
organizational forms of education
pedagogical integration
primary education
project teaching
students with special educational needs
teaching method

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Základní školství	11
2. Formy a metody výuky dříve a dnes	12
3. Výukové metody	15
3.1 Klasifikace výukových metod	17
3.1.1 Klasické výukové metody	18
3.1.2 Aktivizující výukové metody	25
3.1.3 Komplexní výukové metody	29
3.2 Alternativní školy	46
4. Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	52
5. Pomůcky ve vyučování	54
6. Postavení učitele a žáka v nových formách výuky	55
PRAKTICKÁ ČÁST	
7. Moderní formy a metody výuky	57
7.1 Vymezení cíle	58
7.2 Metody práce	59
7.3 Příprava a realizace dotazníkového šetření	60
7.4 Zpracování a hodnocení výsledků šetření	61
7.5 Výukové metody v praxi	63
7.5.1 Klasické výukové metody	64
7.5.2 Aktivující výukové metody	94
7.5.3 Komplexní výukové metody	97
ZÁVĚR	117
SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ	120
SEZNAM PŘÍLOH	124

ÚVOD

Název této diplomové práce Současné formy a metody ve vyučování na základní škole se zřetelem na integraci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami sestává z několika termínů. Pojdme se tedy hned v úvodu zamyslet nad jejich významem.

Charakterizovat slovo současnost není vůbec jednoduché, závisí vždy na úhlu pohledu, co pro nás současnost představuje. Pakliže hovoříme o současnosti v souvislosti s metodami výuky, budeme se odrážet od jistého mezníku, kterým byl rok 1989 a kdy začaly do našeho školství pronikat inovace a repertoár užívaných vyučovací metod a organizačních forem práce se značně rozšířil.

Termín forma výuky je podle Pedagogického slovníku způsobem organizace výuky, který se vztahuje k uspořádání prostředí a způsobům činnosti učitele a žáků. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003)

Pojem „methodos“ je slovo řeckého původu a jeho význam je cesta, postup a směřuje k vytyčenému cíli. (SKALKOVÁ, 2007)

Vyučovací metoda charakterizuje činnost učitele, který vede činnost žáka tak, aby bylo dosaženo stanovených vzdělávacích cílů. Vyučovací metody můžeme klasifikovat podle různých kritérií. Např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech), nebo podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky (frontální, skupinové, individuální). (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003)

Systémem teoretických principů, metod a způsobů popisu, analýzy a objasňování pedagogických jevů se zabývá metodologie pedagogiky. Ta zahrnuje i praktické otázky plánování, realizace a publikování výzkumných prací, normy a etické principy vědecké práce. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003)

Vyučování můžeme obecně chápat jako vše, co se odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny. V didaktických teoriích znamená druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky takovým způsobem, aby u nich docházelo k učení. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003)

Základní školství chápeme jako systém vzdělávání zahrnující povinnou školní docházku, dle současné legislativy devítiletou. (více viz níže)

O integrovaném vzdělávání hovoříme, jestliže jsou ve výuce užívány takové přístupy a způsoby, v nichž zapojujeme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání a do běžných škol. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003)

Termín speciální vzdělávací potřeby vyjadřuje to, že vedle majoritní populace žáků, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují i různé skupiny studentů, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické. Moderní pedagogika se snaží v souladu s těmito potřebami vytvářet příslušné vzdělávací programy. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003)

Tato diplomová práce se bude zabývat organizačními formami výuky a vyučovacími metodami, s jakými se můžeme v současnosti setkat na základních školách.

Důvod k volbě tohoto tématu byl osobní, vycházející ze zájmu o tuto tematiku, ale zároveň se na volbě tématu podílely faktory profesionální, tedy působiště zaměstnání a každodenní konfrontace s touto problematikou.

Cílem práce je utvořit přehled vyučovacích metod a forem práce v současném základním školství a aplikovat teoretické poznatky do přímého vyučovacího procesu.

Při sběru informací budou používány tyto metody: teoretická část bude převážně čerpat ze studia odborné literatury vztahující se k tematice, v části praktické budou zhodnoceny výsledky přímého pozorování ve vyučování a zpracovány informace z dotazníků, anket či rozhovorů uskutečněných s účastníky pedagogického procesu, tedy pedagogy i žáky.

Teoretická část podložená informacemi z odborné literatury se bude snažit o vytvoření co možná nejúplnějšího přehledu vyučovacích metod užívaných v současné době na základních školách.

Praktická část bude zaměřena hlavně na přímý vyučovací proces využívající různé formy a metody práce.

1. ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ

V České republice je pojem základní školství označením pro všeobecně vzdělávací školy, v nichž mládež zahajuje povinnou školní docházku ve věku 6 let. V současné době má 9 ročníků, které jsou rozděleny na 1. stupeň (1. - 5. ročník) a 2. stupeň (6. - 9. ročník). Na prvním stupni vyučuje všechny předměty, nebo alespoň většinu, jeden vyučující. Na druhém stupni mají různé předměty různí vyučující s odpovídající aprobací. Vzdělávání v české základní škole se realizuje podle Standardu základního vzdělávání a z něho vycházejících vzdělávacích programů. Podle zákona základní škola poskytuje základní vzdělání, zabezpečuje rozumovou výchovu a poskytuje mravní, estetickou, pracovní, zdravotní, tělesnou výchovu a ekologickou výchovu žáků, umožňuje rovněž výchovu náboženskou, dále pak připravuje žáky na další studium a praxi. Do roku 1989 měly naše základní školy charakter převážně jednotné vnitřně málo diferencované školy. Nyní jsou školy diferencovány prostřednictvím volitelných a nepovinných předmětů a možností škol upravovat časové dotace na výuku některých předmětů. (PRŮCHA, 1999 in PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003)

Za základní procesy vzdělávacího působení a to nejen na základní škole považujeme vyučování – tedy činnost pedagoga a učení – tedy činnost žáka nebo studenta. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Vyučování na běžných základních školách sestává z vyučovacích hodin. Každé vyučovací hodině by měla předcházet promyšlená příprava ve smyslu dosažení maximálně možného efektu. Prvořadým úkolem je stanovení cíle výuky. Výukové cíle říkají, co se mají žáci naučit, mají na sebe vzájemně navazovat, aby docházelo ke stálému rozšiřování vědomostí a dovedností žáků. Dalším bodem přípravy je výběr obsahu hodiny. Tedy tématu, které bude v hodině probíráno. V závislosti na tématu plánuje učitel výběr činností. Ten se řídí jednak potřebami žáků v konkrétní třídě, dále pak denní dobou, kdy vyučovací hodina probíhá a v neposlední řadě dostupností potřebných pomůcek. (KYRIACOU, 1991)

2. FORMY A METODY VÝUKY DŘÍVE A DNES

Vyučovací metody se v průběhu dějin vyvíjely a měnily. Vliv na ně měly společenskohistorické podmínky vyučování.

Vývoj metod:

nácvik pohybových a pracovních dovedností na základě *Nápodoby* (období zahrnující nejstarší civilizace)

Přednáška (Démostenés 384 – 322 p.n.l.)

Rozhovor (Sokrates 469 – 399)

Metody slovní – memorování církevních textů (středověk)

Práce s knihou (17. století)

Přirozená metoda vzdělávání (Komenský 1592 – 1670)

Analýza, syntéza, srovnávání (Pestalozzi 1746 - 1827)

Herbartovská metoda (19. století)

Alternativní metody (SKALKOVÁ, 2007)

Stejně jako metody vyučování doznaly v průběhu dějin velké změny i formy vyučování. Ve starověku a středověku se setkáváme s výukou individuální. Komenský zavedl vyučování ve třídách, čímž chtěl zajistit vyučování pro širší okruh populace. Herbart prosazoval frontální výuku nehledě na charakter učiva nebo potřeby žáků. Od 19. století se opět ozývaly názory týkající se potřeby naučit žáky samostatné práci (Diesterweg, Ušinskij aj.) Po vlně kritiky frontální výuky v 19. století následoval rozvoj reformních škol a s ním i rozvoj nových forem výuky. Takže od 20. století se můžeme setkat s vyučováním otevřeným, projektovým, s laboratorními pracemi, praktickými činnostmi, hrou, dramatizací, výukou na exkurzích atd. (SKALKOVÁ, 2007)

Revoluční byla idea veřejné školy společné pro všechny. Byl to Komenský, kdo zavedl vyučování ve třídách jako protipól středověké formy vzdělávání, kdy se učitelé zabývali každým žákem zvlášť, což bylo nejen velmi náročné, ale i málo efektivní. Komenský vypracoval pravidla, podle nichž se

vyučování mohlo vést snadno, důkladně a příjemně. Vyučování nemělo být založeno na bázi nucení proti vůli dětí, ale na podněcování jejich zájmu. Pro podporu zájmu dětí o výuku vypracoval Komenský řadu zásad platných dodnes. (KASPER – KASPEROVÁ, 2008)

Roku 1774 byla zavedena povinná školní docházka pro děti od 6 do 12 let. Tento krok byl učiněn především v zájmu dětí, jejichž rodiče neměli peníze na domácího učitele. Významnou postavou v rámci tereziánských reforem ve školství byl opat Johann Ignác Felbinger, který vypracoval nové metody vyučování. Metoda byla zaměřena na efektivitu vyučování a učení. Metoda tabelární – pomocí tabulky – byla vhodná převážně k opakování učiva a spočívala v tom, že učitel redukoval hlavní myšlenky a zapisoval je na tabulku. Postupně zapisoval jen počáteční slabiky a závěrem už jen počáteční písmena řazena za sebou. Ze zásad Komenského i Felbinger propagoval názornost. Vyzdvihoval význam smyslového vnímání při učení. Rovněž práce v hodině neměla být jednolitá, monotónní, ale mělo docházet k častému střídání aktivit. Z pomůcek hrála důležitou úlohu učebnice. Vyučování bylo uzpůsobeno nově zavedenému rozvrhu hodin a rozdělení žáků do tříd se řídilo jejich schopnostmi a věkem. (KASPER – KASPEROVÁ, 2008)

Tzv. říšským školním zákonem z roku 1869 byla zavedena nejen povinná osmiletá školní docházka, ale zavedly se i nové předměty, což bylo následkem rozvoje věd. Významnou osobností mající vliv na pedagogickou teorii a praxi byl filosof Johann Friedrich Herbart – původně domácí učitel. Podle Herbartova sestává vyučování ze čtyř stupňů. Prvním stupněm je jasnost, následována asociací. Ta přechází v systematizaci a posledním stupněm je metoda. (KASPER – KASPEROVÁ, 2008)

Mezi hlavní znaky reformní pedagogiky z počátku 20. století patří: pedocentrismus (pozornost soustředěna na dítě), kritika tradiční školy, svobodná výchova dítěte (respektování a podpora přirozeného vývoje dítěte), respekt k dítěti a k jeho individualitě, skupinové kooperativní vyučování, problémové a projektové vyučování. (KASPER – KASPEROVÁ, 2008)

V současné době se nabízí učitelům mnoho možností z pestré škály

různých vyučovacích metod. (SKALKOVÁ, 2007)

Školství tedy v průběhu dějin prodělalo a do dnešních dnů stále prodělává četné změny. Ty jsou podmíněny působením několika důležitých faktorů.

V první řadě je to vzdělávací politika státu, která se snaží vzdělávání uzpůsobit potřebám společnosti.

Iniciativa učitelů – sami učitelé posuzují a snaží se zlepšit nedostatky ve školském systému.

Mezinárodní srovnávání – je zacíleno na získávání inspirace u vyspělejších, dokonaleji fungujících školských systémů.

Pokroky ve vzdělávacích technologiích.

Změny ve způsobu života lidí a v jejich hodnotovém žebříčku – vzdělání hraje stále důležitější roli.

Požadavky samotných studentů. (HELUS, 2007)

Se vstupem do různých organizací se členské státy zavazují k dodržování různých pravidel závazných pro všechny, ať už se jedná o EU, či UNESCO. Vzdělávání je jednou ze základních oblastí.

UNESCO je zkratka pro United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, tedy organizaci spojující národy v oblasti vzdělávání, vědy a kultury.

V materiálech UNESCO (článek 12 z roku 1974) nalezneme toto vyjádření: „Členské státy by měly ve spolupráci s žáky, rodiči, příslušnými organizacemi a společenstvím učitelů směřovat k používání takových vyučovacích metod, které podněcují v dětech a mládeži tvůrčí fantazii a podporují aktivní sociální jednání, na které se připravují pro využívání vlastních práv a svobod na jedné straně a k uznávání a respektování práv ostatních a k převzetí sociální zodpovědnosti na straně druhé.“ (in BALVÍN, 2008, s. 86)

3. VÝUKOVÉ METODY

„Výuková metoda představuje ve výuce určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem.“ (MAŇÁK – ŠVEC, 2003, s.9)

Výukovou metodu chápeme jako cestu, po níž se ubírá ve škole žák. V tradičním pojetí je považována zejména za činnost učitele, jehož úkolem je organizace práce žáků, konkretizace cílů, jichž by měli dosáhnout a rovněž určení, jakými postupy by měli k oněm cílům dojít. Alternativní pojetí hovoří v tomto případě o aktivitě žáka a role učitele při vedení žáka je druhořadá. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Stěžejní funkcí výukových metod je zprostředkovávání vědomostí a dovedností. Mezi další funkce, které jsou pro výukové metody charakteristické patří:

funkce aktivizační – jejím úkolem je žáky motivovat, učit je ovládat různé postupy, úkony atd.

funkce komunikační (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Učitel volí vhodnou vyučovací metodu podle několika kritérií. Podle cíle práce, kterého chtějí v dané vyučovací hodině dosáhnout, podle charakteru probírané látky, podle potřeb a možností žáků a samozřejmě i podle možností školy. (SKALKOVÁ, 2007)

Petty (1996) říká, že vyučování je dvousměrný proces. Oboustrannou komunikaci však znesnadňují určité problémy. Jednou z možných překážek je přílišná náročnost nebo naopak přílišná snadnost práce. Učivo i jeho předávání by mělo odpovídat možnostem a schopnostem žáků, aby nebyla nikterak narušována jejich motivace, ale naopak byla podporována a aby každý měl pocit, že každá hodina vede k určitému “výsledku“.

Další překážkou mohou být odborné termíny. Odborníci používající specifickou terminologii charakteristickou pro svou oblast vědění si mnohdy

ani neuvědomí, že laická veřejnost jim nemusí vždy rozumět. Obdobně je tomu i v komunikaci mezi žákem a učitelem. I když má učitel vysvětlování tzv. v popisu práce, může se stát, že užije dětem neznámý výraz. Děti by měly být poučeny o tom, že zaslechnou-li termín, který jim nic neříká, ozvou se a nechají si jej vysvětlit. Vhodné je, když se takový nový výraz napíše na tabuli, aby děti měly vnímání auditivního vysvětlení podpořeno zrakovou kontrolou. Pochopení výrazu je vhodné ověřit například v závěru hodiny zpětnou vazbou. (PETTY, 1996)

Na průběhu vyučování a komunikaci mezi učitelem a žáky se podílí mnoho různých faktorů, mezi ně patří i prostředí, ve kterém proces probíhá. Mezi nepříjemnými faktory, které znesnadňují výuku a vzájemnou komunikaci, můžeme řadit např. hluk doléhající do učebny nebo nevýhodné časové souvislosti, kupříkladu poslední vyučovací hodina na konci týdne. Při plánování výuky a zvažování metod i organizačních forem je potřeba všechny tyto nepřízně zohlednit a snad jim i vyučování přizpůsobit. (PETTY, 1996)

Každá vyučovací hodina by se měla řídit určitými zásadami. Učitelé znalí pedagogické problematiky dobře vědí, že principy, které propagoval již Komenský jsou platné dodnes. Tyto zásady dodržujeme, chceme-li, aby naše vyučování bylo efektivní a úspěšné. Mezi hlavní principy je řazen:

Princip názornosti

Princip uvědomělosti

Princip přiměřenosti

Princip soustavnosti

Princip trvalosti (HOUŠKA, 1991)

3.1 Klasifikace výukových metod

Někteří autoři klasifikují odděleně formy výuky a metody výuky. Např: Solfrong (1995) dělí formy vyučování do následujících skupin. Individuální, hromadné, individualizované, kolektivní, projektové, diferencované, skupinové, týmové a programové. (in PRŮCHA, 2001)

My budeme vycházet z klasifikace profesorů Maňáka a Švece (2003), kde jsou formy a metody výuky klasifikovány společně. Jsou zde rozděleny do tří hlavních skupin, které se dále dělí na konkrétní metody a formy.

Klasické výukové metody

Metody slovní

vyprávění

vysvětlování

přednáška

práce s textem

rozhovor

Metody názorně demonstrační

předvádění a pozorování

práce s obrazem

instruktáž

Metody dovednostně praktické

napodobování

manipulování, laborování, experimentování

vytváření dovedností

produkční metody

Aktivizující metody

Metody diskusní

Metody heuristické a řešení problémů

Metody situační

Metody inscenační

didaktické hry

Komplexní výukové metody

Frontální výuka

Skupinová a kooperativní výuka

Partnerská výuka

Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

Kritické myšlení

Brainstorming

Projektová výuka

Výuka dramatem

Otevřené učení

Učení v životních situacích

Televizní výuka

Výuka podporovaná počítačem

Sugestopedie a superlearning

Hypnopedie (MAŇÁK – ŠVEC, 2003, s.49)

K dosažení uspokojivých výsledků z vyučovacího procesu je třeba neužívat jen jednu metodu, ale naopak různé metody i v průběhu jedné vyučovací hodiny střídat. (SKALKOVÁ, 2007)

3.1.1 Klasické výukové metody

METODY SLOVNÍ

Metody slovní lze použít buď samostatně nebo jako doplněk pro metody jiné, např. pro pozorování, praktické činnosti atd. Pro tuto metodu je velmi důležitá úroveň řečového projevu učitele, měl by mluvit jasně a srozumitelně a přiměřeným tempem. (SKALKOVÁ, 2007)

Vyprávění

Vyprávění si udržuje svou pozici mezi výukovými metodami již od počátku existence záměrného edukačního procesu. Lidé od pradávna rádi vyprávěli své zážitky a zkušenosti, přičemž vždy k holým faktům připojili své pocity a postoje, čímž sdělované informace nabyly na zajímavosti. Stejně oblíbeně se vždy těšil i opak sdělování, tedy naslouchání různých zážitků a příběhů. Metoda vyprávění se od ostatních metod užívaných ve vzdělávacím procesu liší jakýmsi emocionálním nábojem společného prožitku z příběhu. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Vyprávění řadíme mezi monologické slovní metody, které se vyznačují ponejvíce jednosměrným tokem informací a to od učitele směrem k žákům, i když není vyloučena možnost doplňkových a upřesňujících otázek se strany naslouchajících. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Schopnost vyprávět poutavě nějaký příběh se všemi prvky, které k takovému vyprávění patří je dar, kterým nedisponují automaticky všichni pedagogové. Je to schopnost, kterou musí mít člověk tak zvaně “v sobě“.

Vysvětlování

„Metoda vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup při zprostředkovávání učiva žákům“. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003, s. 57)

Při vysvětlování je nutno respektovat věk žáka a jeho dosavadní vědomosti. Umí-li učitel látku dobře vysvětlit, je svými žáky vysoce ceněn. Funkce vysvětlování tkví v tom, že žák vykládané téma pochopí a osvojí si jej. Při vysvětlování je vhodné řídit se Komenského zásadami – tedy postupovat od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému a od jednoduchého ke složitějšímu. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Správné vysvětlování by mělo být stručné a logicky uspořádané, nemělo by obsahovat nadbytečné informace. Mělo by být postaveno na zákových znalostech a být žákům přizpůsobeno i za cenu vynechání některých faktů. Učitel by se měl vždy vyjadřovat jednoznačně. (PETTY, 1996)

Přednáška

Tato metoda je uplatňována převážně u starších žáků, např. studentů na vysokých školách. Tento způsob vyučování patří k nejnáročnějším – klade vysoké požadavky na řečové schopnosti přednášejícího. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Řečnictví jako disciplína pěstovaná již od starého Řecka (nemožno nezmínit tak významné osobnosti oboru jako byli Seneca, Cicero či Quantilianus) má velkou tradici a dodnes je považováno za nezbytnou součást určitých profesí – kromě učitelů i politici, soudci, kněží atd. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Nevýhodou přednášky je pasivní postavení posluchačů. Přednáška však dodnes splňuje některé nenahraditelné funkce – rychlé zprostředkování informací, přehledné uspořádání učiva, ale i emocionální zážitek z mluveného slova – že přes různé kritiky si uchovala své postavení mezi vyučovacími metodami. Zvládnout tuto metodu klade na přednášejícího velké nároky. Kromě schopnosti hovořit z paměti je důležité postavení řečníka. Není vhodné sezení, ale přiměřený pohyb. Též nutný je alespoň oční kontakt s “publikem“, přiměřená síla hlasu a tempo mluvy. Úkolem řečníka není své posluchače “uspat“, ale zaujmout a to nejen tématem samotným, ale i způsobem jeho podání – vtipem, řečnickými otázkami atd. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Práce s textem

Práce s textem je obvykle chápána jako metoda stojící na zpracovávání informací z textu. Cílem této práce je, aby si žáci osvojili nové informace. Na rozdíl od přednášky, kde je hlavní aktivitou řeč učitele, zde se jedná o hlavní činnost žáka, tedy jeho učení. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Jako nejčastější příklad materiálů pro tuto metodu můžeme jmenovat školní učebnice. Vhodné jsou především svým uzpůsobením pro určitý věk žáka. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Rozhovor

Rozhovor je vlastně běžnou technikou sdělování mezi lidmi. Jedná se o komunikaci dvou stran. Ve školním prostředí tedy komunikaci učitel – žák. Rozhovor ve škole se od toho běžného liší tím, že má předem dané téma a cíl. Výhodou této metody je aktivizace žáků, kteří musí nejen soustředit svou pozornost, ale rovněž se na dialogu aktivně podílet. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Rozhovor ve vyučování může být veden různými způsoby:

Učitel pokládá otázku konkrétnímu žákovi.

Učitel pokládá otázku do “pléna“, někdo z žáků odpoví.

Učitelova otázka rozpoutá rozhovor, výměnu názorů mezi žáky. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Učitel by při rozhovoru s dětmi měl klást správné otázky. Znakem těch nesprávných je, že neposouvají žákovo myšlení kupředu, ale naopak jej mohou omezovat či oslabovat. Mezi špatné otázky patří například otázky hloupé, tedy takové, které byly vysloveny bez uvážení a nejsou vhodné pro danou situaci nebo otázky příliš složité, tedy otázky, které neodpovídají věku a schopnostem dětí. Naopak dobrá otázka podporuje myšlení a touhu po vysvětlení. (FISHER, 1997)

S dialogem jako metodou vyučování se setkáváme již u Platona. Při užití této techniky musí být jasně vymezeno téma, na které se dialog povede. Pro dialog bychom si měly vyhradit dostatečný časový prostor. Od této metody neočekáváme jednu konkrétní a správnou odpověď. Při dialogu musí být dodržována určitá pravidla. Účastníci si nesmějí navzájem skákat do řeči, každý se vyjadřuje tehdy, když na něj dojde řada. Dialog je metoda vhodná k tomu, abychom naučili žáky argumentovat, ale i přijímat názory druhých, což je velmi dobře využitelné i v běžném životě. (HOUŠKA, 1991)

Dialogická metoda má významný motivační charakter, neboť správná odpověď, kterou žák dá učiteli na jeho dotaz a je za ni pochválen, přináší velké vnitřní uspokojení. Mezi další výhody této metody patří, že nutí žáky k logickému uvažování a nejen mechanickému zapamatování. Dále pak

poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a umožňuje tempo výuky přizpůsobit možnostem žáků. Nevýhody této metody jsou například časová náročnost, náročnost pro učitele a neopomenutelným faktem je i to, že se obtížně zapojují všichni žáci a aktivita zůstává na několika jedincích. Výběr žáků vyvolávaných častěji k rozhovoru je dán tzv. „centrem zorného pole učitele“ (s. 157), které tvoří oblast prvních tří řad lavic u dveří a uprostřed. (PETTY, 1996)

Petty (1996) uvádí desatero kladení otázek.

Ptát se tak, aby měli žáci možnost správně odpovědět.

Ponechávat žákům čas na přemýšlení.

Vyzývat svou řečí těla (oční kontakt, úsměv, pokývnutí hlavou atd.) žáky k odpovědi.

Pochválit nebo jinak oceňovat každou správnou odpověď.

Dohlédnout na to, aby žákova odpověď nikdy nebyla zesměšňována.

Pokud se učitel nedočká odpovědi, měl by umět zeptat se jednodušeji a přivést tak žáky k odpovědi na původní otázku.

Ptát se jasně a krátce. Užívat přitom slova, kterým žáci dobře rozumějí.

Dávat pozor, aby se učitel neomezoval jen na otázky po faktech.

Umět otázky rozdělovat mezi co největší počet žáků.

Učitel by měl být schopen při výkladu klást asi dvě otázky za minutu.

METODY NÁZORNĚ DEMONSTRATIVNÍ

Při aplikaci této metody žáci přicházejí přímo do styku s poznáváním skutečností. (SKALKOVÁ, 2007)

Předvádění a pozorování

Tato metoda vyučování a učení patří k těm nejstarším. Užívala se od pradávna k předávání zkušeností z generace na generaci. Je vhodné, aby učitel

své předvádění doplňoval slovním doprovodem. Žák pozoruje, zapojuje své smysly, pomocí nichž vnímá, jak na něj objekt pozorování působí. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Práce s obrazem

Rovněž práce s obrazem je metoda sahající svými kořeny až do doby antiky. Pro nás je asi nejznámější dílo zabývající se touto tematikou Komenského Orbis pictus, tedy Svět v obrazech. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

„Didaktický (školní) obraz se chápe jako zobrazení nějakého jevu pro využití v edukačním procesu.“ (s. 83) Mezi didaktické obrazy řadíme např. ilustrace, které nalezneme v učebnicích, kde dokreslují dané téma. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Instruktaž

Pod pojmem instruktaž máme na mysli metodu výuky, která přináší žákům podněty v oblasti zrakového, sluchového a hmatového vnímání doplňující jejich praktickou činnost. Je tedy využitelná při činnostech jako je tělesná výchova, pracovní vyučování, laboratorní činnosti atd. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

METODY DOVEDNOSTNĚ PRAKTICKÉ

Napodobování

„Napodobování se vymezuje jako proces přibírání určitých způsobů chování od jiných, zejména starších lidí, kteří mají autoritu.“ (ĎURIČ – BRATSKÁ a kol., 1997, s. 194 in MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Manipulování, laborování, experimentování

Manipulace s předměty patří k oblíbeným činnostem dětí. Po vstupu do školy je však tato aktivita ve výuce vyloučena. Neboť tato činnost náleží k dětské přirozenosti, zabývali se někteří pedagogové tím, jak hru začlenit do vyučovacího procesu. Jako příklad můžeme uvést alternativní směr vyučování podle M. Montessori, kde je práce s hračkami a předměty součástí výchovného systému. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

V přírodovědných předmětech jako je fyzika nebo chemie se setkáváme s oblíbenou formou výuky a tou je laborování. Tato technika se většinou uskutečňuje při skupinovém uspořádání třídy, žáci se střídají, rozdělují si zadanou práci atd. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Laboratorní práce můžeme rozdělit na 3 typy:

ilustrační typ – jedná se o učivo, které děti znají již z výkladu

aplikační typ – se zaměřuje na aplikaci osvojené teorie

heuristický typ – spočívá v problémovém řešení úloh nebo objevování nových fakt. (SKALKOVÁ, 2007)

Experiment je pro děti velmi atraktivní disciplína. Kromě toho, že se velmi rády podílejí na vlastním objevování a pochopení různých věcí, je tato metoda právě díky aktivnímu přístupu dětí rovněž velmi efektivní. (HOUŠKA, 1991)

Vytváření dovedností

Mnozí autoři se přiklánějí k názoru, že dovednost můžeme chápat jako připravenost k nějaké činnosti (ke psaní, k počítání, ke zpívání atd.). Této připravenosti je možno dosáhnout aplikujeme-li teoretické poznatky do praktických úloh. Vývoj dovedností pak závisí na opakování, procvičování či tréninku. Při vytváření dovedností je vždy důležité, aby si žáci uvědomili význam dané dovednosti pro svůj další život, aby byla podpořena jejich motivace. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Produkční metody

Jedná se o fyzickou práci prováděnou rukou nebo pohyby těla. Při této činnosti vzniká nějaký produkt. Setkáváme se s ní při pracovních činnostech, ručních pracích, výtvarné výchově atd. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

3.1.2 Aktivizující metody

Metody diskusí

Při této metodě se jedná o vzájemnou výměnu názorů na konkrétní téma, která probíhá mezi učitelem a žáky, nebo žáky navzájem. Vyžaduje argumentování podložené znalostmi týkajícími se tématu. Jejím cílem je dobrat se společně k vyřešení nějakého problému. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Metoda je vhodná k vyjádření vlastních názorů a k jejich obhájení, stejně jako k nácviku naučit se poslouchat názory druhých. Diskusí je možno též zhodnotit právě vykonanou práci nebo aktivitu. Funkce učitele při diskusi spočívá v jejím samotném vedení, korigování a podněcování diskuse vhodně volenými otázkami. Učitel by měl umět argumentovat, což předpokládá znalost alespoň základních informací k diskutovanému tématu. Diskuse by měla mít předem daná jasná pravidla. (BURYÁNEK a kol. 2002,2004)

Při diskusi je důležité rozmístění lavic a židlí tak, aby na sebe žáci vzájemně viděli a dobře se slyšeli. Na zvažení pedagoga pak zůstává, bude-li diskusi řídit, či ponechá-li žákům prostor bez přílišných zásahů a do diskuse vstoupí pouze v nutném případě. (KYRIACOU, 1991)

Pravidly diskuse za zabývali např. Kolář, Šikulová (2007)

Mluví vždy jen jeden člověk, nikdo se nesnaží druhého přerušovat nebo bránit mu ve vyjádření.

Účastníci vstupují do diskuse s ochotou vyslechnout názory druhých.

Diskutující říkají jen to, o čem jsou sami přesvědčení, že je pravda.

Netoleruje se shazování druhých, posměch atd.

Všichni zúčastnění mají rovnou příležitost k tomu, aby projevili své názory a řekli, co si myslí.

Diskuse není možná bez vzájemné úcty a respektu.

Na začátku diskuse by si účastníci měli připustit možnost, že vlivem argumentů druhých lidí mohou případně svůj vlastní názor změnit.

Postavení učitele při diskusi může být trojí. Může zaujímat postavení odborníka, tedy člověka, který diskusi řídí, radí dětem atd. Zvolí-li si učitel roli prostředníka, je jeho hlavním úkolem zvládnout organizační záležitosti. A konečně může být učitel sám účastníkem diskuse, kdy diskusi usměrňuje, klade otázky atd. (FISHER, 1997)

Diskuse je velmi oblíbenou aktivitou a to nejen ve školním prostředí, ale napříč celou společností. Stačí si pustit televizi či rádio, různé druhy diskusí na různá témata jsou zde prakticky každodenní záležitosti. I ve škole však diskuse neprobíhá pouze v případě, že je vytyčena jako výuková metoda pro danou vyučovací hodinu. Setkáváme se s ní prakticky neustále. Jedná se vlastně o „volně plynoucí konverzaci, při níž mají žáci možnost vyjádřit své názory a myšlenky a vyslechnout, co říkají ostatní.“ (PETTY, 1996, s. 165)

Metodu diskuse je vhodné použít jestliže:

chce učitel znát názory a zkušenosti žáků vztahující se určitému problému

je-li téma spíše rázu duchovního – postoje, pocity, hodnoty

chce-li učitel v žácích probudit schopnost utvořit si vlastní názor

Diskusí, kterou učitel se žáky vede, jim mimo jiné sděluje, že si váží jejich názorů a zkušeností a že se o ně zajímá. (PETTY, 1996)

K výhodám diskuse patří vyhýbání se pasivitě žáků a podpora samostatného myšlení. Je dobrým doplňkem např. přednášky. Její nevýhody

spatřujeme například v tom, že k jejímu uskutečnění je potřeba optimální velikost skupiny, tedy nesmí být ani velká ani malá, dále pak nebezpečí častého odbočení od tématu a v neposlední řadě i omezení týkající se nutnosti dostatečných vědomostí posluchačů. (THROWBRIDGE, 1994)

Metody heuristické, řešení problémů

„Heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení, tj. způsob řešení problémů.“ (MAŇÁK – ŠVEC, 2003, s. 113)

V rámci této činnosti vede učitel své žáky k samostatné práci s využitím různých technik. Samostatné objevování je velmi významným procesem při osvojování nových poznatků. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Metody situační

Situační hra je „netradiční forma výchovně vzdělávací činnosti, založená na kolektivní hře žáků.“ (BALVÍN, 2008, s. 100)

V rámci této metody učitel vytváří záměrně určitou situaci a snaží se vést žáka k jejímu řešení. Kromě rozumu a citů rozvíjí tato aktivita i tvořivost a fantazii. Žáci se při hře sami rozhodují, mají možnost své vlastní volby. Volba probíhá mezi možnostmi z hlediska dvou základních etických kategorií – dobra a zla. Dobro a zlo ale nemusí být přesně vyhraněné, což není ani v reálném životě. Cílem práce je rozvoj schopnosti správného rozhodování a mravní výchova dětí. Důležitým úkolem této metody, kterou by učitel neměl při zadávání hry opomenout, je přiblížení teorie každodenní praxi. Je-li metoda užívána úspěšně, na jejím konci bychom měli dojít k celkové kultivaci osobnosti žáka, rozvoji jeho komunikačních schopností, zlepšení vzájemných vztahů v třídním kolektivu a vztahů mezi učitelem a žáky. (BALVÍN, 2008)

Metody inscenační

Hlavním prvkem této metody je hraní rolí, z čehož vyplývá, že tato metoda nemá daleko k dramatizaci. Žáci dostanou přidělené role, se kterými se pokusí se ztotožnit a ve své roli se stávají účastníky nějaké skutečné situace, která je může potkat v každodenním životě. Přínosem této metody je např. rozvoj komunikačních dovedností a rovněž pomoc učiteli při řešení výchovných problémů ve třídě. (KOLÁŘ – ŠIKULOVÁ, 2007)

Didaktické hry

Didaktické hry dělí Meyer (2000 in MAŇÁK – ŠVEC, 2003) dle jejich obsahu a cílů:

a) Interakční hry

svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi atd.)

sportovní a skupinové hry

hry s pravidly

společenské hry

myšlenkové a strategické hry

učební hry

b) Simulační hry

hraní rolí

řešení případů

konfliktní hry

loutky, maňásci

c) Scénické hry – divadelní představení (jeviště, herci, rekvizity, oblečení)

Hra jako vyučovací metoda posiluje zájem žáků o výuku, motivuje je, rozvíjí jejich organizační a komunikační dovednosti. (SKALKOVÁ, 2007)

3.1.3 Komplexní výukové metody

Frontální výuka

Hlavními znaky tzv. frontální výuky je učitel stojící před třídou – u tabule, za katedrou, na stupínku a žáci sedící v lavicích uspořádaných do řad. Přestože nalezneme jisté výhody, které tato metoda skýtá, je nutné upozornit, že má rovněž i řadu nevýhod. Mezi těmi můžeme jmenovat např. malou aktivitu žáků, hromadné zadávání úkolů (chybí individuální přístup k žákům) atd. (PRŮCHA, 2003)

Další nevýhody této formy výuky spatřujeme v možné jednotvárnosti, která může vést ke ztrátě zájmu a aktivity ze strany dětí. Ve výčtu nedostatků nesmíme opominout ani to, že učitel se orientuje na průměr a žáci podprůměrní, ale i nadprůměrní nejsou ve středu jeho pozornosti. Přesto bychom neměli tuto formu práce striktně odmítat, ale propojovat ji i s ostatními formami vyučování, což povede k dosažení vyšší kvality vyučovacího procesu. (SKALKOVÁ, 2007)

Učitel tedy pracuje s celou třídou hromadně a to podle rozvrhu hodin. V každé hodině je vytyčen dílčí cíl, který je dán tematickým plánem. V hodině byl měl učitel udržovat kontakt i se třídou jako celkem i s každým žákem zvlášť. Systém výuky ve vyučovacích hodinách podle rozvrhu hodin je často kritizován. Tradiční vyučovací hodina v trvání 45 minut může být pro malé děti příliš dlouhá a pro ty větší naopak příliš krátká. (SKALKOVÁ, 2007)

Při této formě výuky má učitel ve třídě dominantní postavení, řídí veškerou činnost žáků a cílem je, aby si žáci osvojili co největší množství poznatků. Typický průběh vyučovací hodiny při využití frontálního přístupu:

zahájení hodiny

opakování minulé látky

výklad látky nové

procvičování a upevňování učiva

zadávání domácích úkolů

zakončení hodiny (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Skupinová a kooperativní výuka

Myšlenka spolupráce při vzdělávání je velmi stará. Můžeme se s ní setkat již v dílech antických filosofů Platona, či Aristotela. Ani v pozdějších dobách neztratila nic na své aktuálnosti, zabývali se jí např. Tomáš Akvinský nebo Jan Amos Komenský. (KASÍKOVÁ, 2004)

Při skupinové výuce nehraje úlohu jen rozsazení dětí do různě velkých skupin, hlavním znakem skupinové práce je zadání – téma úlohy, která umožňuje spolupráci mezi dětmi. Skupinové vyučování se vyznačuje charakteristickými znaky. Kromě toho, že žáci vzájemně spolupracují na řešení úlohy, jejich úkolem je i si práci mezi sebou rozdělovat. Ve skupině si pak žáci mezi sebou vyměňují názory a zkušenosti a jsou odpovědní za práci celé skupiny. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Mezi členy každé skupiny se rozvíjí sociální interakce a chování každého člena zvlášť je podřízeno společnému cíli. (KASÍKOVÁ, 2004)

Velikost skupin:

Tvoří-li skupinu dva žáci, hovoříme o tzv. párové výuce. Malou skupinou označujeme přítomnost 3 – 5 žáků ve skupině. Ideální velikost skupiny se řídí mnoha faktory – cílem výuky, časovými možnostmi, počtem dětí ve třídě atd. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Kritéria pro vytváření skupin:

podle výkonnosti skupina homogenní

skupina heterogenní

podle sociálních vztahů – kdo s kým chce být

podle zájmů žáků

náhodný výběr – výsledky losování atd. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Výhodou skupinové formy vyučování je lepší zapojení jednotlivců, kteří v malém kolektivu nemají takovou trému a nemusí se stydět, jako by tomu mohlo být, měli-li by vystupovat před celou třídou. (BURYÁNEK a kol. 2002, 2004)

Při vytvoření výkonnostně heterogenní skupiny se můžeme setkat s nežádoucím efektem tzv. „free rider efekt“ (KERR, BRUUN, 1983), kdy dochází k tomu, že méně schopní členové skupinovým děním jen tak „proplouvají“ a ponechávají splnění úkolu na schopnějším jedinci. (in KASÍKOVÁ, 2004)

Úloha učitele při skupinovém vyučování tkví jednak v samotném uspořádání skupin a zadávání úkolu, dále pak v nezanedbatelné motivaci žáků, průběžném sledování jejich činnosti, podpoře jejich vzájemné spolupráce, v případě potřeby i pomoci a samozřejmě v závěrečném hodnocení. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Při realizaci skupinové výuky je možno ve skupině rozdělit funkce – vedoucí, zapisovatel, mluvčí atd. Na počátku práce může učitel jednotlivým skupinám pomoci, ale v okamžiku, kdy žáci zadání zcela pochopí, nechává skupinu již pracovat samostatně. Ve skupině by měla probíhat průběžná diskuse, která by se měla týkat následujících bodů.

Co je podstatou práce, o co vlastně jde?

Návrhy možných řešení.

Uvědomit si, co dosud nevíme.

Naplánovat, co je potřeba dořešit.

Konstatovat, co je nám již podařilo.

Závěrečné zhodnocení vlastní práce.

Závěrečnou fází skupinové práce by měla být prezentace, která může být uskutečněna buď formou ústní, nebo i formou písemnou, kde je potřeba výsledky své práce v písemné podobě nakopírovat ostatním skupinám. (SOLFRONG, 1995 in PRŮCHA, 2001)

Metoda sněhové koule:

Jedním z typů skupinové výuky je metoda sněhové koule. Ta spočívá v tom, že se zadaný problém začne řešit ve dvojicích, po určitém čase se vždy dvě dvojice spojí, vytvoří čtveřici a řeší společně dál. Nakonec se ještě pospojují čtveřice a výsledky činnosti jsou prodiskutovávány ve skupinách o osmi členech. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Proč vlastně užívat skupinovou formu práce? Její výhoda tkví mimo jiné v jakési lidské přirozenosti spoluúčasti na činnostech – ty činnosti, které nás baví, budou ve skupině ještě zábavnější, ty, které nás nebaví, pro nás ve skupině budou jistě snesitelnější a příjemnější. Ale učitelé neužívají skupin jen pro zábavu, i když práce ve skupině vlastně zábavná je. K užití této formy vyučování vedou její další a důležitější vlastnosti. Je to především aktivita, kterou skupinová práce v žácích probouzí, i ti žáci, kteří jsou nesmělí a před celou třídou by si netroufli prezentovat své názory, se obvykle k aktivitě ve skupině nechají strhnout. Žáci se snaží vzájemně si pomáhat a vytvářet pozitivní pracovní atmosféru. Kromě toho mají žáci možnost se ve skupině se svými spolužáky vzájemně lépe poznat. (PETTY, 1996)

Petty (1996) rovněž navrhuje činnosti, které jsou vhodné pro skupinovou práci:

Skupiny dostanou jeden úkol (nebo řadu po sobě následujících úkolů) a to buď všechny skupiny stejný nebo různý.

Mnoho dětí rádo soutěží a proč tedy tohoto předpokladu nevyužít a nezadat skupině takový úkol, při němž mohou vzájemně soupeřit.

Pokud vycházíme z omezeného množství pracovních pomůcek, můžeme využít systém střídavého zadávání, kdy všechny skupiny plní tytéž zadané úkoly, ale každá z nich v jiném pořadí.

Diskusní skupiny mohou tvořit dvojice nebo trojice a prodiskutovávat určité téma. Na konci své výměny názorů by měli být schopni odpovědět na zadanou otázku či navrhnout řešení nějakého problému.

Pyramidový způsob označuje činnost, kdy diskuse probíhá nejprve ve

dvojicích, poté ve čtveřicích, případně dále i ve skupinách po osmi.

Brainstorming

Vzájemná kontrola a pomoc není ničím výjimečným ani v jiných formách výuky kupříkladu v domácí přípravě, vypracovávání domácího úkolu. Při této metodě však učitel žáky k pomoci a vzájemné kontrole sám vyzývá. Po dokončení zadaného úkolu si žáci své práce vymění a překontrolují. Ke kontrole je vedou učitelovy instrukce.

Skupinové semináře – s tímto termínem se nejčastěji setkáváme v souvislosti s vysokoškolským studiem. V rámci základní školy však mohou semináře rovněž probíhat a její nejobvyklejší aktivitou jsou referáty.

V případě obhajoby se jedná o metodu, kdy je nastolen určitý problém nebo sporná otázka, žáci se o ni přou a vzájemně argumentují. Po krátké době si své role vymění a zastávají opačný názor než prvně.

Při empatii se žáci snaží vcítit do nějaké určité role.

Partnerská výuka

Partnerskou výuku chápeme jako vzájemnou spolupráci dvou žáků při učení. Učební jednotku tvoří nejčastěji sousedé v lavici. Žáci si při této metodě vzájemně pomáhají, vyměňují si své názory, srovnávají je, opravují své chyby atd. Tato metoda bohužel dle zkušeností není ke škodě všech účastníků pedagogického procesu využívána v takové míře, v jaké by si díky své jednoduchosti a efektivitě zasloužila. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

Individuální výuku můžeme chápat buď jako samostatnou práci žáka v rámci třídy, kdy je poskytnut určitý časový prostor, zadán společný úkol a žáci na něm pracují každý zvlášť, nebo jako výuku jednoho žáka jedním učitelem. To se děje např. při doučování, výuce jazyků, či hry na nějaký hudební nástroj. Při individuální práci žáka v běžném vyučování bývá nejčastěji zachována

frontální forma výuky. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Studium dítěte ukazuje, že jednotlivci se od sebe významně liší a to co do schopností, tak i výkonnosti. Toto poznání ovlivnilo i způsob školní práce. Individuální vyučování má ve školní praxi dlouhou tradici, v dnešní době byla tato technika úspěšně přepracována. I tak však má i své zápory. (KASPER – KASPEROVÁ, 2008)

Individuální výuka tedy vychází z odlišností mezi jednotlivými žáky i stejného věku. „Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností.“ (SKALKOVÁ, 2007, s. 229)

Naproti tomu individualizovaná výuka je pojem, se kterým se často setkáváme ve spojitosti s alternativními školami. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003) Individualizace souvisí s diferenciací. Individualizovanou výukou nechápeme model, kdy všichni žáci individuálně zpracovávají tentýž úkol. Je to forma práce založená na odlišném přístupu ke každému žákovi, respektování jeho individuálních možností, tempa, schopností atd. (SKALKOVÁ, 2007)

Kritické myšlení

Pod označením kritické myšlení nenalezneme konkrétní metodu. Je to jakýsi cíl, kterého chceme dosáhnout u svých žáků. Tato dovednost je dobře uplatnitelná v průběhu celé studijní dráhy a to v různých oborech. Jako příklad bychom mohli uvést práci s textem, kde děti vlivem vlastního kritického myšlení rozhodují o tom, co jsou v textu nejpodstatnější informace, co jsou fakta, co jsou jen názory. Mohou vyjádřit, s čím v textu se sami ztotožňují, s čím naopak nesouhlasí, co je pro ně známé a co je pro ně nové. (BURYÁNEK a kol. 2002, 2004)

Brainstorming

Názvem brainstorming označujeme metodu, jejímž hlavním cílem je rychlé shromáždění nápadů a informací. Tato aktivita směřuje k získání

maximálního množství myšlenek v co nejkratším čase. (BURYÁNEK a kol. 2002, 2004)

Brainstorming patří mezi tzv. techniky tvůrčí práce. Tyto techniky značně zefektivňují proces řešení problémů. Autorem této metody je Alex Osborn. Jedná se o metodu týmového řešení problémů. Složení týmu by mělo být různorodé. (HOUŠKA, 1991)

I ve školním prostředí se setkáváme s požadovanou různorodostí účastníků. Tým tvoří dívky i chlapci, děti s různým prospěchem, s různými zájmy.

Podle Houšky (1991) je nepříznivější dobou řešení problému pomocí brainstormingu 10. hodina dopolední, což odpovídá 3. vyučovací hodině ve školním rozvrhu. Ne, že by snad v jiný čas nebylo možno tuto metodu aplikovat, ale v doporučenou hodinu jsou naše mozky naprogramované na co nejefektivnější výkon.

Na začátku se nesmí opominout jasná a přesná otázka, která je návodem k produkci nápadů vedoucí v optimálním případě k vyřešení problému. Všechny nápady v průběhu sezení by měla zapisovat osoba k tomu určená a to na viditelné místo – na tabuli, fixem na balicí papír na zdi. Důležitou postavou je tzv. moderátor, který vybízí zúčastněné k co největší aktivitě a produkci nápadů. (HOUŠKA, 1991)

Pravidla brainstormingu:

Zvolíme-li ve vyučování metodu brainstormingu, musíme všechny zúčastněné seznámit s pravidly, jimiž je třeba se v průběhu práce řídit.

Nepřipouští se kritika – hodnocení jednotlivých nápadů a návrhů se odsouvá do fáze k tomu určené.

Volnost při vymýšlení nápadů – pro zajištění je nutná příjemná tvořivá atmosféra ve třídě.

Každý návrh je potřeba zaznamenat.

Žáci se mohou inspirovat navzájem svými nápady. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Postup brainstormingu:

V první fázi jsou všichni zúčastnění seznámeni s problémem. Téma je napsané na tabuli a utváří jakousi výzvu, např: Hledáme možnosti, jak...

V druhé fázi již začíná samotná tvořivá aktivita žáků, kdy podávají své návrhy. Tato část práce může probíhat buď strukturovaně, tedy že hovoří jeden žák po druhém (po lavicích, v kruhu) nebo nestrukturovaně, kdy pořadí žáků není určeno a svůj názor vyslovuje jakýkoliv žák. Současně s produkcí nápadů se vše vyslovené zapisuje. Tohoto úkolu se zhostí osoba k tomu předem určená.

V poslední fázi dochází k hodnocení jednotlivých nápadů a v ideálním případě k vyhledání a určení toho nejlepšího. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Brainstorming, stejně jako skupinové vyučování, nabízí některé ověřené konkrétní postupy:

Metoda Phillips 66 – třída je rozdělena na šestičlenné skupiny, v rámci kterých je prostor 6 minut k řešení zadané úlohy. Po uplynutí tohoto časového úseku následuje diskuse v celé třídě.

Metoda 365 – je obdobou, kdy každý člen skupiny musí vymyslet 3 nápady, skupiny mají rovněž 6 členů, ale doba na produkci nápadů je 5 minut. (VAVREČKA, 1995 in MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Metoda podobná brainstormingu je tzv. Brainwriting, který je vlastně písemnou formou brainstormingu. Probíhá tak, že se ve skupině nechá kolovat papír, na nějž žáci píší své nápady. Cílem je, aby dané téma nebo problém vyvolalo co největší množství nápadů. Při zapisování si spolupracovníci předávají list papíru vždy po uplynutí určitého časového limitu, který měli vymezený pro zapsání své idey. Každý člen týmu si vždy přečte předchozí zápisy a teprve poté přidá svůj. Vystřídají se všichni členové skupiny. Zaplněné papíry se vystaví na viditelné místo a nastává prostor pro diskusi. (KOLÁŘ – ŠIKULOVÁ, 2007)

Projektová výuka

Projekt můžeme definovat jako: „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“ (MAŇÁK – ŠVEC, 2003, s. 168)

Projektovou metodu, jako způsob řešení problémů, rozpracoval roku 1918 W. H. Kilpatrick. Tato metoda podněcuje zájem žáků, rozvíjí jejich aktivitu, tvořivost, schopnost plánovat, zručnost atd., což přispívá ke komplexnímu rozvoji žáka. (ALEXOVIČOVÁ, 2007)

Projektová výuka nebývá ohraničena začátkem a koncem jedné vyučovací hodiny. Jedná se o dlouhodobější práci studenta, skupiny, třídy nebo i celé školy. Zvláště v začátcích užívání této metody, kdy studenti s její realizací nemají dostatečné zkušenosti, je vhodné, aby učitel navrhl studentům plán projektu a jejich dílčí pokroky a výsledky s nimi konzultoval. (BURYÁNEK a kol. 2002, 2004)

Projektová metoda vychází ze skupinového a problémového vyučování. Zadané úkoly překračují hranice jednotlivých vyučovacích předmětů a mnohdy i školy – směřují do přírody, do společnosti. (SOLFRONG, 1995 in PRŮCHA, 2001)

Smazání hranic mezi jednotlivými předměty umožňuje žákům objevovat souvislosti tam, kde by je v rámci oddělených předmětů ani nehledali. Předpokladem takového stylu výuky je ovšem zájem žáků a jejich ochota zapojit se do projektu a spolupracovat s ostatními. (ČERNOCHOVÁ – KOMRSKA – NOVÁK, 1998)

V projektové výuce je častou aktivitou bádání a zkoumání. To přináší nejen získané vědomosti a poznatky, ale i osvojování si metod poznávání. Hlavní podmínku úspěšného projektového vyučování je zvolení tématu, které bude pro dítě zajímavé a přitažlivé a celou akci dobře naplánovat a zvládnout organizačně. (ČERNOCHOVÁ – KOMRSKA – NOVÁK, 1998)

Tento způsob výuky by měl probíhat podle stanoveného plánu, kde je v

první řadě potřeba stanovení cíle, dále pak utvoření plánu práce, poté následuje samotná realizace a závěrečné hodnocení. (SOLFRONG, 1995 in PRŮCHA, 2001)

Podle časového rozsahu projekty dělíme na:

krátkodobé – v době trvání 2 – několik hodin

střednědobé – pokrývající svým rozsahem 1 – 2 dny

dlouhodobé – trvající asi týden

mimořádně dlouhodobé – projekt probíhá po dobu několika týdnů nebo i měsíců paralelně s běžnou výukou. (SOLFRONG, 1995 in PRŮCHA, 2001)

Projekty můžeme podle jejich zaměření rozdělit na:

problémové – zaměřují se na řešení problémů ze života

tvořivé – soustředí se na tvorbu něčeho nového

hodnotící – posuzují a hodnotí

nácvikové – osvojení (ZELINA, 2002, in ALEXOVIČOVÁ, 2007)

Výuka dramatem

Mluvíme-li o dramatizaci, nemáme na mysli metodu novou, ale naopak metodu prověřenou staletími. Setkáváme se s ní např. u Komenského v jeho díle Schola ludus. U mladších dětí je vhodná k procvičování paměti a rozvoje tvořivosti, u starších dětí poslouží jako pomocník a zpestřující prvek při probírání literárních děl, historických událostí atd. Žáci se pomocí dramatizace učí vystupovat před ostatními, procvičují své komunikační schopnosti a jiné další dovednosti. (SKALKOVÁ, 2007)

Tato metoda se podobá již zmíněným inscenačním metodám a přispívá k rozvoji kritického myšlení. Kořeny této metody nalezneme v divadle, na rozdíl od něho je však výrazně edukačně zaměřena. Úloha učitele v dramatické akci je neobvyklá svým rozdvojením. Na jedné straně je sám účastníkem a aktérem dramatu, na straně druhé žáky sleduje při jejich získávání nových

zkušeností. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Dramatizace rovněž rozvíjí tvořivost žáků a to formou pro ně nejpřijatelnější a velmi atraktivní, tedy formou hry. Je založena na hraní rolí. Sžívání se s rozličnými charaktery postav poskytuje dostatek prostoru k rozvoji schopnosti empatie. (BURYÁNEK a kol. 2002, 2004)

Je třeba ovšem rozlišovat mezi dramatizací a sociodramatem. Zatímco sociodrama vede k řešení problému, dramatizace má předem daný text a obsah a slouží k rozvíjení komunikačních dovedností. (HOUŠKA, 1991)

Otevřené učení

Záměrem tohoto přístupu je, aby škola byla otevřena mimoškolnímu prostředí a mimoškolní veřejnost měla možnost kontrolovat a kritizovat v rámci demokratického přístupu výsledky školní práce. Ale jeho význam není jen jednosměrný, současně má poskytnout škole příležitost k tomu, aby se vyjádřila k různým aktuálním jevům a problémům. (MEYER, 2000 in MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

K charakteristickým znakům otevřeného vyučování náleží v první řadě jakási víceúčelová “otevřenost“. Týká se žáků, jimž je umožněna jejich aktivita a samostatná práce, dále pak o otevřenosti hovoříme v souvislosti s mezipředmětovými vztahy, kde umožňuje spolupráci mezi jednotlivými předměty a v neposlední řadě zde vystupuje otevřenost vůči faktorům vně školy – rodině, komunitě atd. Právě kontakt s rodinou je podstatným znakem tohoto přístupu. Rodina sehrává ve výchovně vzdělávacím procesu úlohu partnera školy. Rodiče nejsou jen pasivními přihlížejícími, ale aktivně si účastní různých činností školy. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Učení v životních situacích

Učení v životních situacích má svým charakterem nejbližší k metodám problémového či projektového vyučování a též se vyznačuje některými společnými znaky s vyučováním otevřeným. Vzhledem k množství vlivů, které

se podílely na tomto přístupu se učení v životních situacích „nevyprofilovalo v jasně vymezenou koncepci“ (s.178) a tak je považováno spíše za jakousi neformální formu výuky. Hlavním cílem této metody je snaha „přiblížit školu životu a nebo spíše opačně umožnit životu proniknout do školy“ (s.178). Důležitým momentem při realizaci tohoto postupu je zvolení vhodného učiva, které je postavenou valnou měrou na životních zkušenostech, přičemž přímý styk s realitou je velmi důležitý. Jako příklad využití této formy můžeme jmenovat tematický školní výlet, který představuje jakousi cestu za poznáním přímo v reálném prostředí a nejen prostřednictvím knih a jiných školních pomůcek. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Exkurze je forma výuky, která se odehrává mimo školní prostředí. Tento způsob výuky by měl probíhat v několika fázích.

Příprava – žáci jsou seznámeni s cílem exkurse, s místem jejího konání a s literaturou vhodnou k prostudování před samotnou exkurzí.

Realizace – v této fázi je velmi důležitá organizace. Spočívá ve výkladu, kladení otázek, udržování pozornosti dětí a jejich motivaci.

Zhodnocení – tato fáze probíhá obvykle již zpátky ve škole, žáci hodnotí přínos exkurze, nově získané poznatky, zpracovávají projekty atd. (SKALKOVÁ, 2007)

Exkurzi rozlišujeme orientační, kdy se jedná například o návštěvu knihovny a nebo intenzivní, která souvisí s konkrétními poznatky vztahujícími se k probírané látce v daném vyučovacím předmětu. (SKALKOVÁ, 2007)

Televizní výuka

Mohlo by se zdát, že sledování nahrávky či televize bude snadnou metodou, ale děti, které jsou navyklé mít televizi puštěnou denně i jen jako kulisu a psát i u ní úkoly, povídat si, hrát si atd., nepřijmou jednoduše sledování televize ve škole jako výukovou metodu. Učiteli dá hodně práce, aby naučil žáky na promítaný pořad soustředit pozornost a učit se z něj. (PETTY, 1996)

Výuka podporovaná počítačem

Počítačovou gramotnost považujeme za jeden ze stěžejních atributů vzdělání člověka v moderní době. (MAŇÁK – ŠVEC, 2003)

Počítače do škol vstoupily koncem 70. let. Tehdy však bylo jejich využití obtížnější v tom, že uživatel musel zvládat i základy programování. S příchodem osobních počítačů tato obtíž odpadla a kromě dřívější hrstky odborníků, kteří vyučovali předmět výpočetní technika, byl rázem počítač využitelný i pro výuku dalších předmětů – biologie, fyzika, matematika, cizí jazyky, český jazyk atd. (ČERNOCHOVÁ – KOMRSKA – NOVÁK, 1998)

Výuka pomocí počítačů je pro děti velice přitažlivá. Skýtá nemalé výhody, žák pracuje svým tempem, nemusí se bát výsměchu třídy při neúspěchu a žákům s neúhledným písmem pomůže vytvářet přehledné a bezchybné texty. (ČERNOCHOVÁ – KOMRSKA – NOVÁK, 1998)

Počítačové programy zaměřené na výuku jsou vhodné již od věku tří let, kdy učí děti mluvit, číst a psát. Nezanedbatelnou součástí dnešních počítačů je rovněž internet, díky němuž žáci získávají různé informace. Učí se je vyhledávat, třídit, srovnávat a v neposlední řadě internet slouží též k rozvoji komunikace. (ČERNOCHOVÁ – KOMRSKA – NOVÁK, 1998)

Kdy je vhodné začít na základní škole s výukou počítačů?

Většina dětí, přicházející do základních škol, je již vybavena základními znalostmi týkajícími se práce s počítači. Mnoho škol nabízí již od 1. ročníku možnost navštěvovat kroužek zaměřený na práci s počítačem. Na druhém stupni základní školy je pak již informatika součástí povinných předmětů. Praxe však hovoří tak, že i žáci prvního stupně mohou pracovat v hodinách na počítači, je-li škola vybavena vhodnými výukovými programy a vyučující vládne alespoň základními znalostmi práce s počítačem. Výuka se zapojením počítačů může probíhat buď ve speciální učebně vybavené počítači pro každého žáka, nebo v běžné učebně s alespoň jedním počítačem. V druhém případě je vhodné mít zajištěnou možnost projekce pro celou třídu. (ČERNOCHOVÁ – KOMRSKA – NOVÁK, 1998)

V současné době je na trhu velké množství programů k výuce a to buď jako software nebo ve formě CD romu. Uvedme tedy alespoň některé z nich.

ČESKÝ JAZYK

- program Pyramida slouží k procvičování měkkých a tvrdých souhlásek, znělých a neznělých souhlásek, vyjmenovaných slov, velkých a malých písmen, předpon a přípon atd.

- slovník spisovné češtiny

- česká literatura atd ...

MATEMATIKA

- program Rybolov je zaměřený na procvičování jevů jako sčítání, násobení, zaokrouhlování, převody jednotek, desetinná čísla atd.

- Geom je program zaměřený na výuku geometrie a technického kreslení.

PŘÍRODOVĚDA, BIOLOGIE

- Naše příroda krok za krokem – encyklopedie zvířat a rostlin

- Putování světem rostlin

- Lidské tělo

CHEMIE

- Kyseliny a zásady

FYZIKA

- Astro 2001

- Encyklopedie vesmíru

DĚJEPIS

- České hrady

- Kdo byl kdo v našich dějinách

- Královská cesta

- Karel IV. a jeho doba

ZEMĚPIS

- Praha
- Šumava
- Státy a jejich představitelé

HUDEBNÍ VÝHCOVA

- Skladatelé světové hudby
- Musical instruments

ANGLICKÝ JAZYK

- Lingua Land (i pro další jazyky – NJ, FJ, ŠJ)
- LANG Master

a mnoho dalších. (ČERNOCHOVÁ – KOMRSKA – NOVÁK, 1998)

Náměty na práci s počítačem:

Elementární etudy – jsou vhodné do běžné vyučovací hodiny. Jedná se o jednoduché aktivity orientované na osvojení a procvičování základních dovedností na počítači.

Umisťování obrázků do notové osnovy. Místo klasických not můžeme použít zvířátka, kytičky, věci atd.

Hra na vizážistu. Děti navrhují vlastní účesy , brýle, klobouky atd. a umisťují je na různé tvary obličejů.

Hra na redaktora. Děti opravují záměrně udělané chyby v připraveném textu.

Kresba vlastního jména co nejhezčím a nejzajímavějším způsobem.

Náměty na vyučování

Dějepis – hrady a zámky, které jsme navštívili.

Matematika – každý žák se změří – výška, délka chodila, paže a udá svou váhu. Všichni pak vypočítávají průměrnou výšku a další parametry dětí ve třídě.

Zeměpis – děti mají napsat a nakreslit, jak si představují život dětí v jiné zemi, v jiném světadílu (např. američtí indiáni)

Český jazyk – každý vymyslí básničku či rýmovačku, jednotlivé příspěvky jsou nakonec sloučeny do jediného kusu – knihu, kterou je možno v grafickém editoru doplnit o ilustrace.

Projekty

Rodokmen

Galerie a muzea

Návštěva ZOO

Slavní Češi

Turistický průvodce(ČERNOCHOVÁ – KOMRSKA – NOVÁK, 1998)

Mezi metodu výuky podporované počítačem bychom zařadili i v současné době tak oblíbenou a stále se rozšiřující práci s interaktivní tabulí.

Jako interaktivní jsou označovány ty systémy, které „umožňují aktivní podíl uživatele na řízení průběhu jednotlivých procesů – např. umožňují žákovi výběr variant, přizpůsobují se jeho požadavkům, kladou nebo zodpovídají otázky atd.“ (BETRAN, 1997, s. 92 in SKALKOVÁ, 2007)

Jako příklad interaktivní výuky můžeme uvést jazykové programy, v rámci kterých se procvičují všechny stránky jazyka – gramatika, slovní zásoba, překlady, výslovnost atd. (PRŮCHA, 2003)

Sugestopedie a superlearning

Superlearning je název užívaný pro sugestopedii v USA. Tato metoda je vhodná například pro učení se cizím jazykům. Vychází z možnosti využití podvědomí při nabývání nových vědomostí. (SKALKOVÁ, 2007)

Hypnopedie

Základním předpokladem této metody je přesvědčení, že všechny vjemy působící na člověka jsou ukládány do paměti, a to nejen ve stavu hypnózy, ale kdykoliv. K zapamatování pak dochází bez zbytečné námahy. Pro učební aktivitu je proto podstatné zejména trénování reprodukční schopnosti, aby si člověk mohl libovolně dle potřeby vyvolat určitý obsah paměti. (SKALKOVÁ, 2007)

Koučink

V základním rozdělení výukových metod dle Maňáka a Švece se sice s touto metodou nesetkáváme, ale vzhledem k její aktuálnosti a efektivitě by neměla být rozhodně opominuta ani v této práci.

„Koučování je nedirektivní způsob řízení, resp. styl vedení lidí, který je protipólem příkazování a kontroly. Je to specifická a dlouhodobá péče o člověka a jeho růst v profesionálním a osobním životě.“ (HORSKÁ, 2009, s.13)

Vedení lidí je možné provádět čtyřmi základními způsoby:

Mentoring – hlavní součástí tohoto způsobu vedení je předání zkušeností, poskytování zpětné vazby (např. nově nastupujícímu zaměstnanci).

Delegování – zde se jedná o situaci, kdy je již zaměstnanec částečně zaškolen. Cíl práce má stanoven, ale může si sám zvolit způsob jeho dosažení – je zde již tedy jistá míra samostatnosti, i když vedoucí pracovník má stále právo na schválení či neschválení způsobu práce.

Participace – zde se zaměstnanec již sám účastní stanovování cílů a podílí se na způsobu řešení problémů.

Koučink – zaměstnanec si může sám zvolit cíl i způsob, jakým úkol splní. (HORSKÁ, 2009)

Kouč je člověk, který by měl splňovat určité předpoklady. Kromě disponování komunikačními schopnostmi, by měl rovněž umět naslouchat,

správně se ptát, být trpělivý, empatický a tvořivý. Jeho osobnost by měla vzbuzovat přirozený respekt a měl by být schopen motivovat druhé. (HORSKÁ, 2009)

Příklad je uveden na situaci zaměstnanec – zaměstnavatel, ale koučink lze velmi efektivně aplikovat i do školní praxe a to do jejího každodenního života.

Koučink ve škole může mít formu skupinovou nebo individuální. Možnosti využití koučinku ve škole jsou opravdu pestré, od výchovy ke zdraví (změna stravovacích návyků, hubnutí, cvičení) přes tělesnou výchovu (zlepšení vlastního výkonu) až po výuku jazyka. V první fázi vybízí kouč svými otázkami žáky k řešení problematiky cíle daného úkolu. Stanoví priority a uspořádá přibližný časový plán. Ve druhé fázi motivuje kouč žáky otázkami, které se týkají konkrétního řešení problému, nejasností a obtíží kolem něj, pracovního postupu, způsobu řešení problému atd. Ve třetí fázi jsou otázky kouče zaměřeny na konkrétní cíl a to, co je potřeba k jeho dosažení. Ve čtvrté fázi jsou dotazy orientovány na konkrétní dosažení cíle. Velmi vhodné je tuto metodu uplatnit při profesní orientaci – volbě povolání. (HORSKÁ, 2009)

3.2 Alternativní školy

Podle Balvína (2008) můžeme výukové metody rozdělit na tradiční a alternativní, přičemž alternativu chápe jako možnost výběru nebo volby. Rozvoj alternativních metod a škol u nás nastal po roce 1989.

Pedagogický slovník vysvětluje pojem alternativní školy jako takové školy, které mají společný rys v tom, že se liší od hlavního proudu běžných, standardních škol. Lišit se mohou vzdělávacím obsahem, organizačními formami a metodami výuky či hodnocením žáků. (PRŮCHA – WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003)

Vzdělávání ve školství se mění vlivem vývoje v komunikaci,

informacích a ekonomice. Ke změnám dochází nejen ve struktuře předmětů, ale i v jejich obsahu. Inovace se uskutečňují na základě nespokojenosti především rodičů a učitelů, ale i politiků a konečně i samotných dětí. Do skupiny tzv. alternativních škol zahrnujeme takové školy, které, nehledě na zřizovatele (tím může být např. církev, soukromník či stát), se odlišují od škol standardních. Rozdílů si můžeme všimnout v organizaci výuky, v obsahu i cílech vzdělávání, v hodnocení a ve vztazích mezi účastníky školního života. Alternativní školy vznikaly v důsledku reformního hnutí a to především ve 20. a 30. letech 20. století. Hlavním důvodem byla kritika dosavadního způsobu vyučování. (PRŮCHA, 2001)

V České republice nikoho v předrevoluční době ani nenapadlo, že by školství mohlo vypadat jinak, než jaké bylo, tedy jednotné, řízené státem. Po roce 1989 se však i u nás začaly objevovat vlaštovky tzv. alternativních škol. Mnozí odpůrci namítali, že není dobré přijímat něco, co vzniklo ve zcela jiných společenských podmínkách a u národa s jinou mentalitou, než je ta naše, ale pohledem na něco, co je již zažitě a funguje, bychom se mohli minimálně inspirovat. (HOUŠKA, 1991)

Waldorfská škola:

Zakladatelem Waldorfské školy byl Rudolf Steiner. Hlavními myšlenkami tohoto alternativního směru je poskytnutí maximální svobody potřebné k rozvoji individuálních schopností. Vyučování se odehrává v tzv. blocích. Pro výuku nejsou stanoveny osnovy. Obsah výuky určuje učitel. Místo klasického hodnocení jsou používány charakteristiky žáků. (PRŮCHA, 2001)

Východiskem Waldorfské pedagogiky je tzv. Antroposofie (z řeckého antropos – člověk, sofia – moudrost), což je soustava filosofických názorů, věda pojednávající o podstatě člověka.

Název školy pochází z místa, kde byla zřízena 1. škola tohoto typu. Bylo to v Německu, v obci Waldorf. Škola je rozdělena na MŠ, základní stupeň

(1.- 8.r.), střední stupeň (9. -12.r.) a 13. ročník umožňující maturitu.

Jak již bylo řečeno, učební plány, s jakými se můžeme setkat na běžných školách, zde nejsou, škola se řídí plány rámcovými. Důraz je kladen ne na probranou látku, ale na získané vědomosti, které nejsou od sebe izolovány, jako součást jednotlivých vyučovacích předmětů, ale vzájemně se prolínají.

Další zvláštností je výuka v epochách, což je vyučovací jednotka naplněná určitým obsahem. Děti se soustředí vždy jen na jednu věc. Epocha je vlastně spojení 2 - 3 vyučovacích hodin, jejichž náplní je jeden vyučovací předmět a ten se probírá 3 - 6 týdnů v kuse.

Vyučování bývá zahájeno uměleckými aktivitami, které plynule přechází do vyučování v epoše. Poté se děti věnují hudbě, zpěvu, cizím jazykům a dalším výchovám. (SVOBODOVÁ, 1995)

Montessoriovská škola:

Škola podle italské lékařky Marie Montessori je charakteristická tím, že poskytuje žákům speciálně upravené prostředí s mnoha podněty pro jejich rozvoj. Hlavním úkolem školy je upoutat pozornost žáků. (PRŮCHA, 2001)

Ústřední myšlenkou tohoto typu školy je nový pohled na dítě, na které je pohlíženo jako na aktivní bytost, která si samostatně buduje svou osobnost, pakliže má k tomu vhodně přizpůsobené prostředí.

Autorka dělí přirozený vývoj dítěte do 4 stupňů:

Období od narození do 6 let – období tvorby společenských vztahů a vztahů s dospělými (Dětský dům)

Období od 7 do 12 let – období růstu, vyspívání, navazování dalších společenských kontaktů, snahy o chápání společenských norem, morálky a řádu světa (Montessoriovská škola)

Období od 12 do 18 let – období kulturního vývoje (Zkušenostní škola)

Období od 18 let do ukončení vysoké školy – období sebenalézání,

osamostatňování se a vlastního rozhodování (Univerzita)

Hlavním atributem pedagogiky podle M. Montessori je upravené a podnětné prostředí. To musí být uzpůsobené dětskému věku, neboť dle myšlenky tohoto alternativního směru je pro dítě prostředí dospělých nepřiměřené. V takto uzpůsobeném prostředí můžeme vidět lehký nábytek vhodné velikosti pro snadnou manipulaci samotných dětí, snížené umístění klik na dveřích, tabulí na stěnách atd. Další důležitou ideou je tzv. aktivní disciplína, což znamená, že žáci zachovávají pravidla slušného chování, ale jejich pohybová aktivita není nijak omezována. (SVOBODOVÁ, 1995)

Náš současný pocit, že soukromé školy jsou jen pro děti z “lepších rodin“ je ve své podstatě mylný, neboť právě školy typu Montessori byly v prvopočátku založeny naopak pro děti chudé. Často školu navštěvují i děti s různým typem postižení. Jejich integrace má hluboký psychologický přínos, neboť učí všechny děti žít společně bez problémů. Děti v této škole nepropadají, ani nemohou neprospívat, každý postupuje svým tempem a na jejich individuálních schopnostech záleží, kam za léta školní docházky dojdou. Jakousi volnost ve škole podporují i typické znaky těchto škol, tedy zrušené zvonění, není zasedací pořádek, učebny vybaveny bohatým didaktickým materiálem, koberci na zemi (možnost provádět mnoho aktivit na zemi) a dostupnými hudebními nástroji. (HOUŠKA, 1991)

Jenská škola:

Škola zakladatele Petera Petersona staví svou organizaci na utvoření dobrovolných skupin žáků, které se vyučují v kurzech podle týdenního plánu. Hodnocení žáků probíhá též formou charakteristiky. (PRŮCHA, 2001)

Peter Peterson (1884 – 1952), profesor pedagogiky na Univerzitě v Jeně, se pokusil udělat průsečík mezi reformní a experimentální pedagogikou. Hlavní důraz Jenské pedagogiky je kladen na rozvoj dětské osobnosti. Klasická třída je v tomto programu nahrazena přirozenou skupinou vzniklou dle dobrovolného a svobodného seskupení dětí. Desetiletá školní docházka je

rozdělena do čtyř věkových skupin dětí na nižší skupinu, střední skupinu, vyšší skupinu a mládež. (JÚVA, 1995)

Hodnocení na této škole se uskutečňuje ne klasickou známkou, ale detailním slovním hodnocením, což přináší pro rodiče výhodu v tom, že jsou mnohem lépe informováni o výsledcích svého dítěte ve škole a pro děti pak takovýto typ hodnocení přináší většinou povzbuzení.

V Jenské škole se dbá na to, aby jeden učitel zůstal se třídou co nejdéle, aby se všichni vzájemně mohli lépe poznat a vytvořit si vzájemný blízký vztah. (HOUŠKA, 1991)

Daltonská škola:

Tento koncept vyšel z potřeby vyučovat žáky ze všech ročníků pod vedením jednoho učitele. Jednalo se hlavně o venkovské školy v USA na počátku 19. století, kdy byly pouze jednotřídky.

Zakladatelkou Daltonského plánu byla americká učitelka Helen Parkhurstová (1887 – 1959), která založila roku 1919 střední experimentální školu v Daltonu - odtud název celého směru, ve státu Massachusetts.

Hlavní myšlenka Daltonské pedagogiky je absence tradičního konceptu školství, tzn. žáci rozdělení ve třídách dle věku, vyučování ve vyučovacích hodinách. Autorka „rozdělila učebnu do předmětových okrásků podle ročníků a vybavila je potřebnými pomůckami.“ (s. 33) Při své práci se žáci učí samostatně podle plánů. Učitel má funkci poradce.

Hlavním atributem Daltonského vzdělávání je svoboda, neboť je ponecháno na samotném žákovi, aby si zvolil téma, které bude zkoumat a v práci může postupovat svým tempem. Žáci by ovšem měli být obeznámeni s každoměsíčním úkolem (plánem), aby pak mohli rozložit své síly a naplánovat si svou individuální činnost.

Jako nedostatek v této koncepci výuky spatřujeme malý prostor pro opakování a upevňování učiva, dále pak spoléhání se na žakovu aktivitu. (SVOBODOVÁ, 1995)

Daltonský plán je kolébkou dnes velmi oblíbené projektové metody. Daltonská škola je vlastně jakýsi komplex laboratoří, knihoven, heren atd. Od běžné školy se mimo jiné liší i tím, že si žáci s učiteli tykají a autorita vychází jaksi přirozeně z osobnosti učitele, není tedy nařízena. (HOUŠKA, 1991)

Všechny alternativní školy mají společný jeden rys. Nenalezneme zde tolik kritizovanou frontální výuku žáků, učitele jako zprostředkovatele informací a žáka jako jejich pasivního příjemce. Názory na alternativní školství se různí. Někteří odborníci vyzdvihují jejich klady, jiní na nich hledají nedostatky. Pravda bude asi někde uprostřed. Stejně jako v běžném školství jsou vzdělávací postupy a postoje úspěšné a následováníhodné, ale i ty méně zdařilé či dokonce nefunkční, tak i zde nalezneme mnoho dobrého, ale i věci hovořící v jejich neprospěch.

4. INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V poslední době se s pojmy integrace a inkluze setkáváme poměrně často. Pojem integrace (spojování částí v celek) se používá v mnoha oblastech a tak mnozí odborníci volí často pojem inkluze pro akt začleňování jedince do skupiny – do společnosti, do školy. Toto začleňování se děje za přímé spoluúčasti samotných jedinců s nějakým typem handicapu. Inkluzivní prostředí pak představuje společnost, která je charakteristická různorodostí, rozličností, jinakostí, která skýtá možnost všem, bez ohledu na jejich individuální odlišnosti, plně rozvinout jejich osobní potenciál. Jesenský (1998) charakterizuje pedagogickou integraci jako dynamický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci a kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranném aktivním podílení se na řešení výchovně vzdělávacích situací. Pedagogický slovník (2001) tuto tematiku definuje jako přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání a do běžných škol. (ZEZULKOVÁ, 2009)

V 70. letech ve světě vypuklo hnutí, které usilovalo o zařazení znevýhodněných dětí do “normálních“ podmínek. V USA byl roku 1975 přijat zákon, který vyžadoval zařazení (mainstreaming) dětí se speciálními potřebami do společnosti. V 80. letech zintenzivňovali tento trend sami rodiče dětí se speciálními potřebami. V okruhu pedagogů se většina přiklání k názoru, že děti se speciálními potřebami mají právo na vzdělávání v běžných třídách se svými vrstevníky. Mezi nesporné výhody inkluze patří například možnost využití vrstevnického vyučování (peer tutoring), kdy žák – instruktor, který dobře chápe vyučovací látku pomáhá žákovi se speciálními potřebami. (LANG – BERBERICHOVÁ, 1998)

Integrace žáků a individuální přístup k nim v rámci běžné třídy na

základní škole se týká spíše dětí s rysy specifických vývojových poruch školních dovedností než dětí skutečně postižených. Mezi nejobvyklejší specifické vývojové poruchy školních dovedností řadíme dyslexii – specifickou poruchu čtení, dysgrafii – specifickou poruchu psaní, dysortografii – specifickou poruchu pravopisu, dyskalkulii – specifickou poruchu matematických dovedností. (ZELINKOVÁ, 1994)

Integrovaní žáci pracují na základě individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který zpracovává třídní učitel ve spolupráci s ostatními kantory, výchovným poradcem i pedagogicko-psychologickou poradnou. Tento plán nakonec jako souhlas s jeho realizací podepíše třídní učitel, ředitel školy a rodiče žáka.

IVP se soustřeďuje na konkrétní specifika týkající se daného žáka, např. co dokáže, co nedokáže, co potřebuje, kde jsou hranice jeho možností, jak mají vypadat vyučovací hodiny s ohledem na jeho potřeby atd. (LANG – BERBERICHOVÁ, 1998)

„Integrované vyučování na všech stupních škol je od roku 1992 zabezpečováno metodickými pokyny MŠMT ČR. Metodické pokyny stanovují závazné úkoly pro jednotlivé účastníky, kteří mají zabezpečovat organizačně, odborně i materiálně integrované vzdělávání na všech typech a stupních škol. Závazné úkoly jsou v metodickém pokynu dávány řediteli školy, speciálně pedagogickému centru nebo pedagogicko-psychologické poradně a školskému úřadu.“ (PIPEKOVÁ in VÍTKOVÁ a kol., 1998, s.29)

Příkladem uvedení myšlenek školské integrace do praxe je například projekt “Férová škola“. V tomto projektu je chápán pojem inkluze jako automatické právo na zařazení dítěte do běžné ZŠ a to nejlépe již od 1. třídy a v místě bydliště. Hlavní myšlenkou tohoto projektu je rovný přístup ke všem žákům. Taková škola nediskriminuje žádné žáky, ale naopak podporuje vzdělávání všech žáků dohromady. (TANNENBERGOVÁ – KRAHULOVÁ, 2010)

5. POMŮCKY VE VÝUCE

Pomůcky ve výuce přispívají ke zkvalitnění školní práce, usnadňují vyučujícímu výklad a žákům pochopení a osvojení si nových poznatků. Pomůcky podporují zásadu názornosti. (SKALKOVÁ, 2007)

Maňák (1993) dělí pomůcky na:

skutečné předměty – přírodniny, výrobky

modely - statické (fotografie, projekce) a dynamické (televize, video)

zvukové – hudební nástroje, nahrávky na cd

dotykové – reliéfové obrazy, slepecké písmo

literární – učebnice, příručky, atlasy, texty

programy – počítače (in SKALKOVÁ, 2007)

Vizuální pomůcky

Vzhledem k tomu, že 87% informací přijímáme očima, je užití vizuálních pomůcek velmi efektivní. Jejich výhody spočívají v tom, že upoutají pozornost žáků, vzbuzují zájem a přinášejí změnu, pomáhají lépe v porozumění a žáci si je lépe zapamatují.

Typy vizuálních pomůcek:

kopírované materiály – pracovní listy, fotografie, obrázky atd.

zpětný projektor – v dnešní době již užíván zřídka díky pokrokovějším pomůckám, většinou nahrazován počítačem, interaktivní tabulí..

tabule – slouží pro poznámky, případně zápis hodiny, různé nákresy atd.

modely – výhodou modelů je, že si je žáci mohou vzít do ruky, to přispívá k tomu, že působí mnohem více než slova nebo obrázky.

tabulky, vývěsky, grafy, schémata, plakáty atd.

video, dvd. (PETTY, 1996)

6. POSTAVENÍ UČITELE A ŽÁKA V NOVÝCH FORMÁCH VÝUKY

V současné době se stále častěji ve školní praxi setkáváme s tím, že „student není pouze pasivním objektem výuky. Student je zdrojem nápadů a informací, aktérem, jenž ovlivňuje, modifikuje, obohacuje a v některých případech i sám vede výuku.“ (BURYÁNEK a kol. 2002,2004, s. 18)

Jedním ze zásadních úkolů školy je rozvíjet osobnost žáka. Bohužel se tak často neděje a činnost školy vůči žákovi se omezuje na zprostředkovávání informací, které jsou obecně považovány za důležité a přimět žáka k jejich osvojení. (HOUŠKA, 1991)

Osobnost učitele by měla být pro děti dobrým vzorem. Už proto, že se mnohé děti s učitelem rády identifikují. Měly by mít tedy před sebou osobnost, která je takovéto identifikace hodna. Hlavním předpokladem je, aby učitele jeho práce bavila, aby nedocházel do školy jen proto, že za to dostane zapláceno. Měl by do vyučování dát něco sám ze sebe a ne hrát divadlo za jakousi maskou, kterou vždy ráno před vyučováním nasadí a odloží ji až se zamknutím školních vrat. (HOUŠKA, 1991)

V současné době musí učitel velmi flexibilně reagovat na požadavky společnosti, které se rychle mění, získávat stále nové poznatky v oblasti všeobecného kulturního rozhledu, zajímat se o všemožné výdobytky vědy a techniky. Na těchto základech pak stavět svou profesionalitu i sebevědomí, díky nimž si může získat autoritu u dětí, jejich rodičů i širší veřejnosti. (NELEŠOVSKÁ, 2005)

Nové styly výuky, které stále více vstupují do popředí, předpokládají, že žák bude středem vyučovací strategie a to vyžaduje tvořivý přístup ze strany učitele. Takový učitel se stále konfrontuje se svými učebními postupy, je schopen přizpůsobovat výuku potřebám žáků, hodnotí a inovuje používané materiály a pomůcky, podporuje rozvoj učebních metod a snaží se nezabřednout do šedi rutiny. (NELEŠOVSKÁ, 2005)

Veškerá vybavenost učitele týkající se jeho odborných i všeobecných znalostí je pak základem k jeho komunikaci se žáky. Ta se nemalou měrou podílí na jeho vyučovacím stylu a zvolených formách a metodách práce. (NELEŠOVSKÁ, 2005)

I přes měnící se společnost má učitel stále ve svém postavení moc ovlivňovat své žáky a tím vlastně i se podílet na utváření budoucího světa. (NELEŠOVSKÁ, 2005)

Role učitele prochází mnohými změnami. Přestože si tato profese stále zachovává úlohu “učení“, tedy přednášení, zkoušení, vysvětlování atd., je v moderním světě stále více považována za jakéhosi průvodce žáků, který koriguje a organizuje jejich činnost a vytváří aktivity k jejich rozvoji. (HORKÁ, 1998 in NELEŠOVSKÁ, 2005)

Vztah mezi učitelem a žákem je podstatnou složkou procesu nejen vzdělávacího, ale i výchovného. Učitel není jen tím, kdo odpřednáší zadané učivo, ale stále více proniká do života žáků a ovlivňuje je. (NELEŠOVSKÁ, 2005)

Důležitým faktorem ve vztahu žáků k učení je docílit situace, kdy se žáci prostě učit chtějí. A jak tedy tohoto stavu dosáhnout?

Děti se obecně rády učí něco, co se jim hodí. Takže například motivace naučit se cizí jazyk může být podpořena výhledem na snadnou komunikaci na zahraniční dovolené. Žáka motivují vyšší cíle, například vysněné zaměstnání, které je podmíněno dosažením konkrétní kvalifikace. Pro děti je úspěch ve škole atributem zvyšujícím jejich sebevědomí. V návaznosti na to pak dobré výsledky přinášejí i společenskou prestiž. Ale nesmíme zapomenout ani na to zřejmě nejdůležitější, žáka by mělo učení jednoduše bavit. (PETTY, 1996)

7. MODERNÍ FORMY A METODY VÝUKY

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na moderní formy a metody výuky, jejich využívání v běžné praxi a jejich případné modifikace pro potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. S výrazem moderní se setkáváme velmi často v každodenním životě. Je pro nás jakousi představou něčeho, co je aktuální, přitažlivé, funkční, zajímavé či následováníhodné. Jak ale chápat pojem moderní v souvislosti s problematikou výukových metod a organizačních forem práce ve vzdělávání?

Termín moderní bychom mohli zaměnit se synonymy novodobý, novátorský, pokrokový. Modernizace pak znamená vylepšení, přizpůsobení soudobým požadavkům nebo znalostem. (www.slovník-cizích-slov.cz)

Modernizaci výuky můžeme chápat buď jako zavádění didaktické techniky do vyučování s cílem zlepšení učení žáků, ale v širším slova smyslu a v obecnější rovině vnímáme modernizaci jako jakékoliv inovace ve vzdělávání, což je souhrnné označení pro nové pedagogické koncepce a praktická opatření zejména v obsahu vzdělávání, organizaci škol, edukaci, hodnocení žáků, klimatu školy a uplatňování nových technologií ve vzdělávání. (PRŮCHA-WALTEROVÁ-MAREŠ, 2003)

V současné době je kladen důraz na aktivní zapojení žáků ve vyučování. Při aktivním učení se žákům poskytuje značnou měrou samostatnost. Žáci se svobodně rozhodují, jak zadaný úkol budou řešit, jak si svou práci zorganizují. Aktivní učení je protiklad pasivního příjmu informací při výkladu. Klady aktivního učení spatřujeme nejen v tom, že se tento styl těší u žáků obecně velké oblibě, ale i v tom, že si žáci při řešení problémů mnohem lépe osvojují nabyté vědomosti, tedy je tento styl výhodnější i z hlediska efektivity práce učitelů i žáků samotných. Ovšem úloha učitele zůstává nadále zásadní v plnění následujících úkolů: udržují pozornost studentů, stimulují jejich zájem o probírané učivo, aktivně zapojují žáky do vyučování atd. (KYRIACOU, 1991)

7.1 Vymezení cíle

Vymezením cíle této práce stanovíme stěžejní bod praktické části diplomové práce, utvoříme stručný přehled zásadních kroků, jenž při vypracovávání praktické části práce podnikneme k dosažení vytyčených cílů a předpokládaných výstupů.

Cílem předkládané diplomové práce je utvořit přehled vyučovacích metod a forem práce, se kterými se můžeme setkat v současném základním školství, přihlídnout k možným odlišnostem práce při vzdělávání integrovaných žáků a zohlednit jejich specifické vzdělávací potřeby a v neposlední řadě aplikovat teoretické poznatky do praxe. Vzhledem k tomu, že vyučovací styly se liší podle osobnosti učitele, dalo by se říci, že se ve vyučovací praxi setkáváme s nepřeberným množstvím různých metod a forem, neboť naplnění podstaty dané formy či metody ještě neznamená dosažení shodného výsledku práce.

Pokusíme se též zhodnotit navštívené vyučovací hodiny jako celek a budeme se snažit vymezit přínos jednotlivých vyučovacích hodin s ohledem na užité metody, případně zhodnotit náročnost týkající se přípravy či průběhu dané vyučovací metody rovněž z pohledu žáků i vyučujících. V jednotlivých vyučovacích hodinách se rovněž budeme všimát počtu integrovaných žáků, druhu jejich handicapu a specifikům, která přináší práce s těmito žáky.

Pozornost bude věnována zejména těm formám a metodám výuky, které si zaslouží přívlastek moderní, tedy takovým, které se liší od těch, se kterými bylo možno se běžně setkávat na základních školách před určeným mezníkem v současném školství, tedy rokem 1989.

Většina pedagogů se inovacím a moderním přístupům nebrání, naopak mnozí kantoři využívají různé školící programy, přednášky, semináře a další vzdělávací aktivity k obohacení svých vzdělávacích dovedností. Nutno dodat, že flexibilita v oblasti volby vyučovacích metod je i částečně přímo úměrná oblíbě daného vyučovacího předmětu a samozřejmě i samotného vyučujícího.

7.2 Metody práce

Na základě stanoveného cíle byly pro jeho optimální dosažení při zpracovávání praktické části této diplomové práce použity následující explorační metody:

Pozorování – probíhalo ve vyučovacích hodinách různých předmětů na základních školách.

Rozhovor – byl uskutečňován jednak s pedagogickými pracovníky a sloužil k upřesnění sledovaných poznatků z vyučovacího procesu a jednak se samotnými žáky jako dokreslení celkové atmosféry a podmínek v dané vyučovací hodině.

Anketa – sloužila k průzkumu, při němž bylo zapotřebí vyjádření všech zúčastněných žáků.

Dotazník (viz příloha D) – v elektronické podobě rozeslaný vedoucím školským pracovníkům – ředitelům škol

Původní záměr užít v jednotlivých navštívených vyučovacích hodinách standardizovaný dotazník pro učitele a jednotné anketní otázky pro žáky byl přehodnocen a otázky směřované k učitelům a k žákům byly produkovány přímo ve výuce podle jejího vývoje a naplně. Jednotlivé vyučovací hodiny se od sebe svým stylem výuky, užitými metodami a pomůckami značně lišily, takže se nový plán ukázal být skutečně opodstatněným.

Po každé návštěvě vyučovací hodiny byly výsledky pozorování neprodleně zpracovány a jednotliví vyučující s nimi obeznámeni, aby nedocházelo pouze k jednostranné komunikaci, ale jejich práce měla i zpětnou vazbu. U většiny vyučovacích hodin je součástí zpracování i oddíl nazvaný návrhy k zamyšlení a dotazy, k němuž se vyučující měli možnost vyjádřit svou odpovědí nebo názorem buď ve smyslu kladném, přijímajícím návrhy jako obohacení stávající formy výuky nebo ve smyslu záporném z důvodů nemožnosti realizace návrhu (časové, materiální podmínky, jiný náhled na problematiku atd.)

7.3 Příprava a realizace dotazníkového šetření

Dotazníky, které byly určeny ředitelům základních škol, obsahovaly přiměřený počet otázek, které byly v souladu, jak po stránce obsahové, tak i formální, s tématem této diplomové práce.

Dotazník obsahoval 15 otázek. Některé z nich byly formulovány formou uzavřených otázek, u nichž byla možnost zaškrtnutí konkrétní odpovědi, zbylé otázky poskytly možnost volné odpovědi. U takového typu tzv. otevřených otázek byla formulace zvolena tak, aby umožňovala stručnou a snadnou odpověď a neobtěžovala respondenta svým rozsahem případně potřebným rozsahem odpovědi. Otázky byly formulovány zcela jasně a konkrétně, aby nevzbuzovaly nejistotu při volbě odpovědi. Některé otázky dávaly možnost zaškrtnutí většího množství nabízených možností, případně umožňovaly zvolit odpověď jinou, nebyla-li žádná z nabízených možností v souladu s názorem či skutečností týkající se konkrétní školy.

Otázky v dotazníku bychom mohli rozdělit do následujících skupin:

Organizační formy výuky převážně užívané na škole – otázka č. 1

Souvislosti mezi užitými výukovými formami a vyučovacími předměty – otázky č. 2, 3, 4

Charakteristiky projektového vyučování – otázky č. 5, 7, 11, 12, 15

Užívání metod podporovaných počítačem – otázka č. 6

Volba metod výuky – otázka č. 8

Méně obvyklé vyučovací metody – otázky č. 9, 10, 13, 14

Průzkum pomocí dotazníků byl realizován formou rozeslání on-line formulářů pomocí e-mailu. Dotazník byl uložen v příloze a v těle mailu provázen prosbou o spolupráci při získávání informací pro účel vypracování této diplomové práce. Dotazníků bylo rozesláno celkem 200 a to do škol v rámci celé České republiky.

7.4 Zpracování a hodnocení výsledků šetření

Poznámka k návratnosti:

Celkový počet rozeslaných dotazníků	200
Dotazníky, které adresátovi nebylo možno doručit	21
Nevyplněné vrácené dotazníky	2
Dotazníky bez jakékoliv zpětné vazby	149
Vyplněné vrácené dotazníky	28

Výsledek tohoto šetření tedy vychází ze vzorku 28 respondentů

Na zkoumaných školách převládala frontální forma výuky ve 20 případech (tj. 71,4 %). Mnozí respondenti však upozorňovali na to, že přes převládající frontální výuku, není skupinové vyučování či jiná organizační forma práce opomíjena. Jako dominující styl výuky jmenovalo formu skupinovou 8 škol (28,6 %).

Exkurze či výlet byly užívány na většině škol za účelem výuky různých vyučovacích předmětů, z nabízených možností byly voleny nejčastěji všechny varianty.

Užívání skupinové formy výuky by se mohlo u námi zkoumaných škol rozdělit do tří téměř stejně velkých skupin. První skupina upřednostňovala tuto formu práce převážně při výuce jazyků, druhá skupina volila tento styl pro přírodovědné předměty a třetí skupina uváděla, že je skupinové vyučování užíváno rovnoměrně ve všech vyučovacích předmětech.

Projektové vyučování se největší oblibě těšilo téměř ve všech školách pro účely výuky vlastivědy, přírodovědy či prvouky na 1. stupni a dějepisu, občanské výchovy, zeměpisu a přírodopisu na 2. stupni.

5 škol (17,9 %) uvedlo, že u nich neexistují žádné pravidelně se opakující projekty. Na zbývajících 23 školách (82,1 %) již některé projekty doslova “zdomácněly“ a opakují se každoročně. Jako příklady, které některé ze škol

uvedly, můžeme jmenovat: Den jazyků, Den Země, Muzejní den, Vánoční workshop, Europrojekty atd.

Pro práci s počítačem jsou přibližně ve stejném měřítku využívány kupované softwary a vlastní prezentace vyučujících. Školy shodně uváděly kombinaci obou forem materiálů.

Projektová výuka se na školách nejčastěji uskutečňuje v rozsahu několika dní (17 škol, tj.60,7 %). Zbývajících 11 škol (39,3 %) pracuje s projekty v rozsahu několika hodin.

Na zvolení vyučovací metody se v některých případech (uvádělo 10 škol, tj.35,7 %) podílí více vyučujících, například celá předmětová komise. Častěji však (18 škol, tj.64,3 %) využívá tuto kompetenci sám konkrétní vyučující.

Se sugestopeií ani hypnopedií nemají zkoumané školy žádné zkušenosti.

Meziškolní projekty jsou uváděny ve 20 případech (71,4 %). V popředí zájmu na meziškolních projektech spatřujeme sportovní turnaje, ale školy uvádějí i jiné, například projekt Comenius či mezinárodní spolupráci.

Brainstorming se jako výuková metody neuzivá příliš často, pouze pět škol (17,8 %) se vyjádřilo kladně k této otázce.

Školy, které brainstormingu užívají, volí jej nejčastěji při výuce občanské výchovy.

Pouze v 7 případech (25 %) se školy vyjádřily, že projektové vyučování zahrnuje pouze jednu třídu. Zbývajících většina (21 škol, tj.75 %) zapojuje do projektů více tříd či dokonce celou školu.

7.5 Výukové metody v praxi

Návštěvy ve vyučovacích hodinách probíhaly na následujících základních školách. Základní škola Chelčického, Praha 3, Základní škola Odolena Voda, Základní škola Chmelnice, Praha 3, Základní škola Kly, Základní škola při fakultní Thomayerově nemocnici.

Snahou při výběru navštívených hodin bylo pojmout nejen co možná nejširší okruh metod a technik užívaných ve vzdělávacím procesu, ale i sledovat práci v rozličných předmětech. Mezi navštívenými hodinami tedy nalezneme český jazyk, chemii, dějepis, zeměpis, občanskou výchovu, dramatickou výchovu, hudební výchovu, tělesnou výchovu, pracovní vyučování, výuku hry na hudební nástroj, etická výchova, výuka podporovaná počítačem, finanční a ekonomická gramotnost.

Navštívené vyučovací hodiny jsou rozděleny podle svého zaměření do tří hlavních skupin na klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. Klasické výukové metody jsou dále děleny do podskupin na metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně praktické. Striktní určení užitých vyučovací metod by bylo velmi složité, neboť ve většině vyučovacích hodin se jednalo o celou řadu metod navazujících na sebe, prolínajících se v průběhu výuky a čerpajících z rozličných aktivit učitele i žáků. V každé vyučovací hodině je tedy zaznamenán výčet všech užitých vyučovacích metod a hodiny zařazeny do jednotlivých skupin podle činnosti převládající, tedy tvořící jakýsi stěžejní kmen dané hodiny.

7.5.1 Klasické výukové metody

METODY SLOVNÍ

ZŠ Odolena Voda – Čtenářská gramotnost

Datum:	28. ledna 2011
Vyučovací hodina:	Český jazyk – literatura – 6. ročník
Pořadí hodiny:	2.vyučovací hodina (pátek)
Počet přítomných dětí:	19
Téma hodiny:	Čtenářská gramotnost – Štorch, E. Lovci mamutů
Cíl hodiny:	Čtení s porozuměním
Použité metody:	Práce s textem, rozhovor, vysvětlování, samostatná práce, vypravování, diskuse, kooperativní práce
Použité pomůcky:	Kniha Lovci mamutů, pracovní list, psací potřeby
Mezipředmětové vztahy:	Dějepis – jak žili lidé v pravěku Český jazyk – sloh – hledání přirovnání, vlastní vyprávění, popis Výtvarná výchova – v rámci hodiny Vv si žáci vykreslili titulní stranu k založenému šanonu přečtených příběhů.
Počet integrovaných dětí:	4 dívka A – ADHD, dyslexie, dysgrafie, dysortografie chlapec B – dyslexie, dysgrafie, dysortografie chlapec C – dyslexie, dysortografie chlapec D – těžká oboustranná nedoslýchavost, ADHD

Průběh hodiny:

Vyučovací hodina byla zahájena připomenutím minulé látky (předchozí kapitoly). Opakování probíhalo formou kontrolních otázek.

S jakým přírodním úkazem se v minulé kapitole naši hrdinové setkali?(S tím, že se potok ztrácel v zemi)

O co se jednalo? (Byla to propast Macocha)

Na konci se hrdinové rozhodli, že budou lovit zvířátka. Jaká? (Lumíky)

Hodina pokračovala rozdáváním pracovních listů s doplňovačkami, vztahujícími se k aktuální kapitole v knize (viz. příloha A).

Cílem hodiny nebylo pouze sledování dějové posloupnosti, ale také rozvíjení slovní zásoby. Žáci tedy do pracovního listu doplňovali jednu podstatná jména, jednu slovesa nebo přídavná jména.

Vyučující začala číst, po chvíli byla vystřídána žáky. Každý četl krátký úsek. Rozsah kapitoly byl 6 stran. V průběhu hodiny se vystřídali všichni žáci.

Čtenářská činnost byla rozdělena do 3 bloků. Po každém z nich následovalo doplnění části pracovního listu, kontrolní otázky vyučující, které se zaměřovaly na porozumění méně obvyklým slovům a jejich vysvětlení. Část doplňování probíhala společně, část jako práce samostatná s možností využití náhledu do knihy. Práce samostatná byla následována společnou kontrolou.

V průběhu čtení děti narážely na slova, jejichž významu nerozuměly. Ihned byly vyzývány vyučující ke sdělení svého názoru na význam těchto slov. Jejich tipy byly vyhodnoceny a zvolen ten správný z nich.

Pracovní list dále vybízel žáky ke sdělení vlastního názoru a jeho porovnání s názorem sousedovým. Následovalo dokončení čtení textu i doplnění zbývajících informací, včetně popisu činnosti, kterou provádí osoba na obrázku, do pracovního listu.

Na konci hodiny proběhla ve třídě anketa.

Čteš nějaké knihy sám (sama) mimo četbu ve škole?

Jaké žánry?

Ověřuješ si, že rozumíš tomu, co čteš?

Když nerozumíš slovům, která čteš, co uděláš?

ad.1 Z 19 žáků 17 (tj.89,5%) čte i mimo školní četbu, pouze dva žáci se vyjádřili, že nečtou (tj. 10,5%)

ad.2 Mezi žánry děti (čtenáři) nejčastěji volí sci -fi – 7 žáků. Tato volba je následována dalšími v žebříčku oblíbenosti literárních žánrů: detektivní příběhy – 6 žáků, knihy s historickou tematikou – 5 žáků, dětská literatura a knihy dobrodružné – shodně 2 žáci, dívčí romány a pohádky – shodně 1 žák

ad. 3 10 žáků ze 17 čtenářů ve třídě si porozumění textu ověřuje a to buď: výpisky, vedením svého vlastního čtenářského deníku, převyprávěním textu rodinným příslušníkům

ad. 4 Pokud se děti setkají s neznámými slovy, zjišťují jejich význam tím, že: zeptají se rodičů (10 žáků), vyhledají neznámé slovo ve slovníku, či v encyklopedii (5 žáků), vyhledají význam slova na internetu (2 žáci)

Z rozhovoru vedeného s paní učitelkou vyplynulo, že čtenářská gramotnost je v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Jedná se o projekt EU, jehož smyslem je naučit děti aktivnímu čtení. Žáci mají problém s porozuměním textu, proto je nutné tuto aktivitu stále procvičovat. Výsledky jsou patrné většinou již v rámci prvního ročníku, kdy se tato metoda provozuje. Rozdíl mezi jednotlivými ročníky je pak již zásadní, z čehož vyplývá, že tato práce má smysl a přináší velmi dobré a uspokojivé pracovní výsledky.

Práce s integrovanými dětmi:

U žáků A, B, C se ve čtenářských aktivitách vyskytuje problém i v orientaci v textu, proto je nutná ze strany vyučující individuální výpomoc.

Žák D vyžaduje zvláštní přístup ze strany vyučujícího, problém je spatřován v tom, že se dosud nenaučil odezírat z úst mluvčího. Má k dispozici

svého asistenta. Navíc díky ADHD se vyskytuje často nepozornost, nesoustředěnost a dochází k tomu, že mu unikají informace.

Hodnocení:

Atmosféra ve třídě byla příjemná, pracovní morálka dětí velmi dobrá. Hodina probíhala bez zbytečných průtahů a zdržování. Žáci byli v hodině aktivní, snaživí. Úroveň čtení dětí byla veskrze dobrá. Pozornost dětí byla podporována jednak tím, že do čtení byla zapojena sama vyučující a velmi přínosné pro podpoření pozornosti bylo i střídání činností. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami byly do hodiny naprosto nenásilně zapojeny, individuální přístup vyučující k nim nijak nenarušoval plynulý průběh hodiny.

Přínos pro žáky je nesporný, žáci se učí porozumět tomu, co čtou, aby čtení nebylo jen mechanickou činností bez aktivního přispění samotných žáků.

Přínos pro učitele je rovněž neoddiskutovatelný, tato metoda je podstatná pro všechny ostatní vyučovací předměty, pro aktivní přístup k učení, využívání možností získávání poznatků i z jiných zdrojů atd.

Co se týče náročnosti, pro žáky nepředstavuje příprava nikterak zatěžující aktivitu, naopak u učitele hovoříme o náročnosti ve smyslu přípravy pracovních listů, které jsou potřeba vždy aktuální pro právě probíhající četbu.

Z výsledků ankety je velmi povzbudivé, že žáci i svůj volný čas věnují četbě a že si své porozumění často ověřují různými aktivitami. Překvapivým se pak může zdát zjištění, že děti k vysvětlení neznámých výrazů upřednostňují pasivní přístup před aktivním vyhledáním, obzvláště překvapivým je pak fakt tak nízké využití fenoménu dnešní doby – internetu k vyhledávání informací.

Volba studijního materiálu je rovněž zdařilá, koresponduje s věkem žáků, jejich schopnostmi a možnostmi. Nezanedbatelné jsou i mezipředmětové souvislosti. Učivo navazuje na látku z dějepisu. Zdařilé ilustrace knihy z pera Zdeňka Buriana pomáhají rozvíjet představivost dětí, jejich estetické cítění i celkový vztah k literatuře a umění vůbec.

Poznámka k čtenářskému průzkumu:

Stejná anketa proběhla i u žáků 8. ročníků. Průzkumu se zúčastnilo 38 žáků.

Z celkového počtu dotázaných je častým či příležitostným čtenářem 35 žáků. Pouze tři se vyjádřili, že nečtou.

Mezi žánry žáci uvádějí více možností - dobrodružné čtení, detektivní příběhy, romantická literatura, historické romány, sci -fi, horory atd.

20 žáků si nikterak neověřuje porozumění, 15 dětí uvedlo, že nejčastěji příběhy převypravují rodičům, sourozencům, kamarádům, nebo jen samy sobě, vlastní čtenářský deník se objevil pouze v jednom případě.

Internet se u starších dětí těší zřejmě větší oblibě, jako pomocníka při vyhledávání jej užívá 16 dětí, přesto i v 8. ročníku zůstává nejčastěji volenou alternativou při neporozumění pomoc rodičů.

Návrhy k zamýšlení, dotazy:

Vzhledem k široké škále uváděných žánrů, které žáci vyhledávají se nabízí otázka, zda-li by se našel časový prostor v rámci výuky k tomu, aby si žáci mohli své příběhy převyprávět při společné práci. Pro každého, kdo by se do takovéto aktivity zapojil, by mohlo být motivující kladné hodnocení ze strany vyučujícího, uznání ze strany spolužáků a pro všechny ostatní by mohla být tato činnost inspirující pro vyhledávání další literatury.

Zpětná vazba:

Bez zpětné vazby

ZŠ Chelčického – Vypravování

Datum:	4. března 2011
Vyučovací hodina:	Český jazyk – sloh - 5. ročník
Pořadí hodiny:	5.vyučovací hodina (pátek)
Počet přítomných dětí:	13
Téma hodiny:	Práce s textem, vypravování
Cíl hodiny:	Podpora kooperativní výuky
Použité metody:	Práce s textem, skupinová výuka, rozhovor, vypravování, diskuse.
Použité pomůcky:	Textový materiál, psací potřeby
Mezipředmětové vztahy:	Přednáška o bezpečnosti
Počet integrovaných dětí:	2 chlapec A – dyslexie, dysgrafie, dysortografie velmi nízká úroveň slovní zásoby, nízká sociální úroveň rodinného prostředí dívka B – dyslexie, slabší slovní zásoba, dívka velmi snaživá

Průběh hodiny:

Vyučovací hodina byla rozdělena do dvou stěžejních bloků. První část hodiny probíhala v návaznosti na nedávno uskutečněnou přednášku o bezpečnosti. Žáci byli rozděleni do skupin na základně dobrovolnosti s tím, že vyučující určila vedoucí každé ze tří skupin a to na základě schopností, tedy tři nejschopnější žáci ve třídě se stali vůdci skupin, které si sami vybrali. Počet dětí ve skupinách byl 4, 4, 5. Čtyřčlenné skupiny byly čistě chlapecké, pětičlenná skupina byla dívčí.

Vyučující přečetla žákům příběh o setkání chlapce s neznámým mužem

(viz příloha E). Žáci měli za úkol po vyslechnutí příběhu zapsat otázky a vytvořit na ně společnými silami odpovědi. Všechny skupiny dostávají stejné zadání. Každý z úkolů byl zaměřen na něco jiného.

První otázka byla zaměřena na paměť. „Znal chlapec pána, který přišel k jejich domu?“

Druhá otázka byla zaměřena na pozornost. „Kolik měl dům z příběhu pater?“

Třetí otázka byla zaměřena na zamyšlení se. „Zachoval se chlapec správně? A jak by ses na jeho místě zachoval ty?“

Žákům byl poskytnut nezbytný časový úsek k samostatné práci skupin. Po uplynutí tohoto času, přistupovala vyučující k vyhodnocení. První dvě otázky zodpověděly všechny skupiny správně, došlo tedy k pouhému srovnání a následné kontrole odpovědí podle zmíněného textu. Třetí otázka nevykazovala v žákovských pracích jednoznačná stanoviska, byl jí tedy věnován delší čas, kdy se žáci měli možnost vyjádřit i jednotlivě, pakliže se ve skupině neshodli na jednoznačném řešení. Vzhledem k tomu, že žáci považovali chlapcovo chování za správné, ale sami by se údajně zachovali jinak, rozpoutala vyučující rozhovor, kdy se otázkami kladenými do pléna třídy snažila dovést děti k zamyšlení nad tím, co by se mohlo chlapci stát, kdo mohl být onen muž atd. Rozhovor plynule přešel v diskusi, kdy žáci reagovali na odpovědi svých spolužáků.

Cílem této části hodiny byla aplikace teoretických poznatků z přednášky o bezpečnosti do reálného příběhu.

Druhá část hodiny byla věnována metodě vypravování, se kterou se žáci seznámili v předešlých hodinách. Cílem této práce mělo být převypravování slyšeného textu. Žáci byli obeznámeni s tím, že tímto způsobem kdysi dávno vznikaly bajky a různá lidová vyprávění. Předávaly se ústní formou z generace na generaci a každý z vypravěčů si příběh trochu upravil. Jádro příběhu však zůstávalo stejné. Proto byl v této metodě kladen důraz hlavně na to, aby si žáci z krátkého příběhu zapamatovali hlavně pointu, poučení, které z něho plyne.

Při této metodě žáci zůstali sedět ve skupinách, i když jejich zapojení do práce bylo v této aktivitě samostatné. Metoda byla zaměřena tedy nejen na paměť, postřeh, vyjadřovací schopnosti, ale i jistou dávkou improvizace.

Vyučující přečetla příběh. (viz příloha E) Tři žáci byli odvedeni za dveře, aby čtení příběhu neslyšely. Poté jeden žák ze třídy šel za dveře a příběh převyprávěl prvnímu z nich. Ten pak příběh vyprávěl před třídou a následně opět za dveřmi druhému z nich. Stejným systémem vyprávěl druhý žák před třídou a za dveřmi třetímu a třetí žák před třídou. Úkolem ostatních žáků, bylo zaznamenávat změny, kterých si všimli, že v příběhu nastaly a rovněž měli vyhodnotit nejlepšího vypravěče.

Při vypravování dbala vyučující na kulturu jazyka, užívání spisovné češtiny a správných tvarů slov.

Poslední činnost v hodině probíhala opět ve spolupráci skupin, kdy bylo jejich úkolem na zadaná slova, která spolu zdánlivě nesouvisela, vymyslet příběh tak, aby dával smysl, případně spolužáky pobavil nebo poučil.

Práce s integrovanými dětmi:

U obou žáků je práce s mluvními aktivitami zaměřena na rozšiřování slovní zásoby a je u nich kladen důraz na správnou tvorbu vět – slovosled, skloňování. Práce se rovněž soustředí na pochopení abstraktních pojmů, s nimiž mají oba žáci problémy.

Hodnocení:

Atmosféra ve třídě byla úměrná páté vyučovací hodině v pátek, na žácích byla již znát únava i roztěkanost. I přesto se snažili zadané úkoly plnit. Trochu nešťastným bylo umístění skupin, kdy dvě skupiny byly velmi blízko u sebe a vzájemně se tak mohly rušit a poslední skupina byla v nejuvzdálenějším rohu od vyučujícího, což nahrávalo občasně nepozornosti žáků vzdálené skupiny. Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami byly záměrně umístěni do takových skupin, které podněcovaly rozšiřování jejich slovní zásoby.

Každý zkušený pedagog ze své praxe ví, že udržet žákovu pozornost je s přibývajícimi vyučovacími hodinami v průběhu dne stále náročnější. Takže totožná práce během 1. hodiny a 5. hodiny bude mít pravděpodobně nejen jiný průběh, ale pravděpodobně i jiný výsledek. Co se týče poslední vyučovací hodiny v pátek, je již pozornost dětí hluboko pod normálem. Nabízí se tedy otázka, čím alespoň přispět k oživení bdělosti, aktivity a zájmu žáků i v době, kdy jsou již vyčerpaní a jejich produktivita práce je prakticky na minimu. Výuka formou her je dobrý nápad a český jazyk k tomu nabízí mnoho možností.

Pro žáky přináší tato metoda možnost rozvíjení slovní zásoby, rozvoj komunikačních a vyjadřovacích schopností a to vše formou pro ně nejpříjemnější, tedy formou zábavy a hry.

Přínos pro učitele tkví v možnosti rozvíjení žakových možností nenásilnou formou bez zdlouhavé přípravy a rovněž možnost v hodině přímo upravovat průběh podle momentální situace.

Tato metoda nepředstavuje žádnou náročnost v přípravě či vedení hodiny ani pro žáky ani pro vyučujícího, je proto dobře a snadno zařaditelná i v čas, kdy již pozornost žáků polevuje a je potřeba je povzbudit nějakou zábavnou formou práce.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Výuka vypravování formou převypravování je pro děti velmi zábavná. Je však poměrně časově náročná a rovněž není úplně snadné stále povzbuzovat pozornost dětí, které sice mají zadané úkoly k plnění, ale na převypravování se sami aktivně neúčastní. Úspora času by mohla nastat, kdyby žáci nevyprávěli příběh každý dvakrát, ale jen jednou a to rovnou dalšímu vypravěči před celou třídou.

Zpětná vazba:

Souhlasím, že tak by se tato aktivita zkrátila na dobu nezbytně nutnou.

ZŠ Odolena Voda – Prezentace čtenářské gramotnosti

Datum:	2. února 2011
Vyučovací hodina:	Český jazyk – literatura – 6.ročník
Pořadí hodiny:	2. vyučovací hodina (středa)
Počet přítomných dětí:	20
Téma hodiny:	Prezentace čtenářské gramotnosti – Defoe, D. Robinson Crusoe (do češtiny převyprávěl J.V. Pleva)
Cíl hodiny:	Prezentace výsledků nácviku čtenářské gramotnosti
Použité metody:	Práce s textem, rozhovor, vypravování, práce podporovaná počítačem
Použité pomůcky:	Kniha Robinson Crusoe, pracovní list, psací potřeby
Mezipředmětové vztahy:	Dějepis – 18.století Zeměpis – cestování, odlišné kultury Český jazyk – sloh – vyprávění
Počet integrovaných dětí:	4 (viz hodina čtenářské gramotnosti)

Průběh hodiny:

Začátek hodiny byl věnován orientaci v knížce, jejíž děj se měl stát hlavním námětem hodiny. Žáci byli vyzýváni, aby v knize vyhledali základní informace – autora knihy, překladatele do českého jazyka, obsah knihy, názvy kapitol atd.

V pracovním listě, který byl vzápětí rozdán, byl vypracován průřez celým příběhem formou slepého obsahu (viz příloha B). Vzhledem k tomu, že žáci knihu již znali, připomínali si jen nejdůležitější momenty v příběhu podle pracovního listu a obsahu knihy.

Cílem hodiny bylo ukázat žákům 6. ročníku, jaké jsou výsledky práce při nácvičce čtenářské gramotnosti v ročníku 8. Tudíž text nebyl tento den čten, jako obvykle, ale byl převyprávěn právě žáky o dva roky staršími. Tato metoda ovšem nebyla zaměřena pouze jako přínos pro žáky z šestého ročníku, ale i žáci z osmé třídy byli záměrně vystaveni této aktivitě s cílem osvojit si schopnost vystoupit nejen před svými vrstevníky, ve své třídě, ale také před jinými posluchači a v souvislosti s tím se naučit vyrovnávat s trémou. Přínosem pro ně byl zejména rozvoj slovní zásoby, plynulosti slova, schopnosti naslouchat přednesu druhého a umět ohodnotit druhé, ale i sám sebe, být sebekritický. Hlavní cíl pro žáky z šestého ročníku byl ukázat, že se dá naučit přednést text jedné kapitoly příběhu úplně stejně jako třeba báseň, tedy pomalu, nazpaměť, plynule a nahlas.

Žáci z vyššího ročníku byli představeni žákům ze šestého ročníku a s pravidelnými pauzami, které byly nutné k vyplnění pracovního listu vyprávěli zadané kapitoly z knihy vlastními slovy z paměti. Paní učitelka průvodním slovem spojovala jednotlivé kapitoly a snažila se tím o stále vyšší napínavost příběhu.

Žáci z šesté třídy pracovali většinou samostatně. Vyučující korigovala hodinu jen nutnými poznámkami. Jinak jí výborná organizace práce dovolovala být víceméně v roli pozorovatele a hodnotit výsledky práce své i žáků, kteří příběh vyprávěli. Žáci měli za úkol poslouchaný prožitek zaznamenat do pracovního listu a to z každé kapitoly 3 různorodé slyšené informace. Při této činnosti bylo zapotřebí umět spojovat schopnost poslouchat, psát a ještě příběh prožívat.

Mladší žáci přijímali tuto formu práce velmi pozitivně, byla pro ně příjemným zpestřením, příjemná a klidná atmosféra ve třídě umožňovala všem účastníkům soustředit se na svou práci.

Vsuvka ve vyprávění žáků byla vytvořena převyprávěním jedné kapitoly samotnou paní učitelkou, která svůj text současně promítala pomocí počítače na interaktivní tabuli.

Tato hodina jen potvrdila to, že pracovní výsledky dosahované touto

metodou jsou opravdu výborné a dvouletý věkový rozdíl žáků znamená nesrovnatelně vyšší úroveň práce dětí. Žáci jsou samostatnější, aktivnější, vkládají do práce více sami ze sebe a v neposlední řadě si dokážou práci díky svým nabytým schopnostem i více užít.

Žáci ze šestého ročníku pak hodnotili hodinu velmi kladně, líbila se jim, vyjádřili svůj obdiv vůči starším spolužákům, hlavně za to, že se nestyděli, měli odvahu před ně přestoupit, nezadržovali se v řeči, mluvili plynně a dostatečně nahlas.

Z dvaceti posluchačů bylo třináct dětí označeno za dobré posluchače, kdy dokázali napsat tři a více slyšených poznatků z každé kapitoly. Z těchto třinácti dobrých posluchačů pak byli vyhodnoceni čtyři jako výborní posluchači a oceněni nejen pochvalou, ale i jedničkou. Původní obava vyučující, že hodina bude pro žáky příliš náročná na pozornost se z jejich výpovědí nepotvrdila.

Hodnocení:

Práce v hodině probíhala v duchu vzájemné podpory a porozumění. Starší žáci ochotně předávali těm mladším své zkušenosti (je potřeba zmínit i ochotu doplnit si ve svém volném čase učivo z hodiny, z níž byli uvolněni) a mladší žáci přijímali jejich přínos do hodiny s obdivem a uznáním. Všichni sami na závěr zhodnotili průběh hodiny jako zdařilý, k čemuž se můžeme jako nezávislý pozorovatel jen připojit.

Jako nejpodstatnější pozitivum na této práci však spatřujeme v kontinuitě, která celou práci prolíná. Užívaná metoda není jen jakýmsi osamělým pokusem, ale letitou prací, která má návaznost, vyvíjí se a především nese požadované výsledky.

Přínos pro žáky je v tomto případě ještě o to významnější, že na vlastní oči vidí, kam povede jejich práce, úsilí a snaha, vidí výsledky, kterých mohou sami za určitý čas dosáhnout, což je pro ně jistě nesporným motivačním faktorem.

Přínos pro učitele spatřujeme hlavně ve zpětné vazbě. Vyučující vidí výsledky své práce, může posilovat aktivitu a motivaci dětí tím, že jim ukáže prokazatelné výsledky této metody práce.

Je třeba zmínit i přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k tomu, že čtenářská aktivita bývá především pro žáky s dyslexií velmi náročná a někdy i neoblíbená, potvrdilo se, že tato technika přispívá i k tomu, že žáci čtení přestávají vnímat jako zátěž a shledávají jej zajímavým.

Náročnost přípravy se týkala jednak samotných přednášejících žáků, kteří si své zadání připravovali samostatně, ale neméně náročné bylo i vytvoření pracovního listu pro vyučující, který se netýkal jen jedné kapitoly knihy, ale průřezu knihy celé.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Výkon žáků z osmého ročníku se stal inspirací pro nápad, bylo-li by možno tuto metodu ještě rozvinout např. formou dramatizace. Vhodná příležitost by se jistě našla (závěr školního roku, školní akademie či jiné mimořádné akce) s tím, že by žáci kromě hraní rolí měli možnost i úpravy kostýmů dle vlastní fantazie. Tato myšlenka se nabízí vzhledem k tomu, že by byla škoda nevyužít potenciálu dětí, které disponují dobrou pamětí, vyjadřovacími schopnostmi a v mnoha případech i smyslem pro dramatické ztvárnění.

Zpětná vazba:

Návrh byl paní učitelkou přijat velmi pozitivně s tím, že o dramatizaci již sama uvažovala, jediným problémem v tuto chvíli je nedostatek času k nácvičku podobného představení.

METODY NÁZORNĚ DEMONSTRAČNÍ

ZŠ Chelčického, Praha 3 – Hudební výchova

Datum:	2. února 2011
Vyučovací hodina:	Hudební výchova (5. ročník)
Pořadí hodiny:	4.vyučovací hodina (středa)
Počet přítomných dětí:	11
Téma hodiny:	Valčík a menuet
Cíl hodiny:	Seznámení s valčíkem a menuetem – historie, notový zápis, písně ...
Použité metody:	Předvádění a pozorování, vysvětlování, nápodoba, rozhovor, dramatizace, manipulování
Použité pomůcky:	Klavír, kytara, nástroje Orffovy škály, notový zápis, CD, přehrávač
Mezipředmětové vztahy:	Dějepis – historické osobnosti světa hudby, hudba 18.,19., století Tělesná výchova – pohybové hry
Počet integrovaných dětí:	všichni žáci – třída je vedena od druhého ročníku jako třída pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, převládající diagnózou je dyslexie, dysgrafie a dysortografie

Průběh hodiny:

Hodina byla zahájena dechovým cvičením, děti se rozdýchávaly v posedu k tomu vhodném – rovná záda, ruce na břicho, nádech do bránice, ramena nezvedat.

Následující aktivitou byl nácvik artikulace jednoduchými jazykolamy pronášenými různou intenzitou hlasů od slabé (piano) po silnou (forte).

Rozezpívání probíhalo s doprovodem klavíru.

Píseň „Na tom Bošileckém mostku“ byla pro děti opakováním. Děti zpívaly z paměti a to nejprve pouze v doprovodu klavíru, při opakování písně byly rozdány nástroje Orffovy škály a žáci se střídali ve hře na jednotlivé nástroje. (viz příloha C) Píseň byla v podání žáků doprovázena dále hrou na bicí, tamburínu, bubínek, ozvučná dřívka a prstové činelky. Práci předcházelo připomenutí správného používání a manipulace s nástrojem.

Mezi pěvecké aktivity byla vložena krátká vsuvka z teorie, týkající se $\frac{3}{4}$ taktu a jeho vytleskávání, menuetu – tance z 18. století a valčíku – tance z 19. století. Zmíněn byl i W.A. Mozart jakožto představitel skladatelů menuetu.

Nová píseň se opět týkala dle cíle této hodiny $\frac{3}{4}$ taktu a byla to píseň „Čtyři koně jdou.“ Děti se opět přeřikáváním učily text opět rovnou z paměti.

Děti neméně oblíbenou aktivitou je i pravidelný krátký poslech hudby. Tentokrát se týkala menuetu v podání Josepha Haydna. Děti při poslechu hudby ležely na koberci a relaxovaly. Poslech trval přibližně 4 minuty. Na poslech navazoval rozhovor, který vedla vyučující s žáky ohledně právě proběhlé skladby. Její dotazy byly zaměřeny na vnímání hudby, pocity dětí atd.

Poslední aktivitou v hodině byla píseň „Tři tamboři“, na kterou se žáci velice těšili, neboť je pravidelně doplňována dramatizací, hraním rolí.

Práce s integrovanými dětmi:

Vzhledem k tomu, že je třída výkonnostně poměrně vyrovnaná, je učivo uzpůsobováno jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Individuální přístup je třeba uplatňovat rovnoměrně ke všem žákům.

Hodnocení:

Práce v hodině měla rychlý spád a neustálým střídáním aktivit představovala permanentní stimulaci zájmu žáků. Hodiny hudební výchovy

probíhají pravidelně v učebně k tomu určené, která není vybavena lavicemi, takže žáci nejsou stísněni, mohou si posunovat židle dle vlastní potřeby, navíc třída disponuje vhodným vybavením, kromě několika hudebních nástrojů je to i koberec sloužící k relaxaci při poslechu hudby a velká nástěnná zrcadla k samostatné kontrole postury při dechových cvičeních, zpěvu atd.

Vzhledem k tomu, že se jedná o děti ve třídě pro SVPŠD, snaží se vyučující minimalizovat práci se zpěvníkem a volí jednoduché písně s lehce zapamatovatelným textem, který se děti učí rovnou z paměti. Doprovod na jednoduché hudební nástroje je pro děti zajímavým zpestřením, ale vzhledem k tomu, že při hře na nástroj či jiné aktivitě spojené se zpěvem děti obtížně kombinují dvě činnosti najednou, volí tyto doplňkové aktivity vždy jen na část písně, např. na refrén, který děti ovládají většinou lépe a s větší jistotou a propojení dvou činností jim nečiní takové obtíže.

Přínos pro žáky byl v této hodině patrný hlavně z jejich zájmu, veškeré aktivity prováděly s chutí, nadšením a s radostí. Z toho vyplývá současně i přínos pro učitele, pro kterého je takováto odezva ze strany dětí tou největší odměnou.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Děti si velmi zdařile poradily s veškerými aktivitami, které pro ně vyučující připravila. V rámci tématu se nabízí otázka, jestli by se mohl do výuky zapojit i tanec.

Zpětná vazba:

Paní učitelka mě seznámila s následujícím plánem učiva, v němž s výukou menuetu počítá, jako s doprovodnou aktivitou pro píseň „Čtyři koně jdou“ s tím, že je potřeba nejprve píseň dokonale zvládnout po textové stránce, zautomatizovat ji, aby děti byly schopny provádět obě aktivity najednou.

ZŠ Chmelnice, Praha 3 – Práce s obrazem

Datum:	7. října 2011
Vyučovací hodina:	Zeměpis – 8. ročník
Pořadí hodiny:	2.vyučovací hodina (pátek)
Počet přítomných dětí:	16
Téma hodiny:	Amerika – Severní Amerika – poloostrovy, zálivy a další útvary
Cíl hodiny:	Seznámení se severoamerickým kontinentem, jeho polohou, charakteristikami i zajímavostmi této oblasti
Použité metody:	Práce s mapou, výuka podporovaná počítačem, rozhovor, přednáška
Použité pomůcky:	Mapa Ameriky – geografická, politická, atlasy, slepé mapy, internet, interaktivní tabule
Mezipředmětové vztahy:	Př – živočichové žijící na severoamerickém kontinentu Aj – platidla na území severní Ameriky, zeměpisné názvy v originále D – objevení Ameriky
Počet integrovaných dětí:	Ve třídě jsou dva žáci vyžadující speciální péči, jedná se o jednoho chlapce z Ukrajiny, u něhož sehrává roli v úspěšnosti částečně jazyková bariéra. Druhý chlapec je Rom, který nastoupil do této školy teprve před měsícem, z předešlé školy přišel s velmi chabými vědomostmi.

Průběh hodiny:

Hodina byla zahájena cvičným testem vztahujícím se k předešlé probrané látce. Tou byla Indonésie. Test byl podán formou slepé mapky, kde děti doplňovaly osm položek. Po odevzdání testu byly zodpovězeny správné odpovědi.

Nová látka – Amerika byla představena nejprve na mapě a současně v atlasech. Pro orientaci na mapě bylo první aktivitou zvoleno zadání souřadnic, kdy žáci měli za úkol určit, zasahují-li tyto souřadnice do amerického kontinentu. Po krátkém samostatném zamyšlení následoval aktivní přístup žáků, kteří postupně přicházeli k mapě, ukazovali poledníky a rovnoběžky a tím prokazovali, které souřadnice se Ameriky dotýkají a které ne.

Žákům byly rozdány slepé mapky Severní Ameriky, do kterých zakreslovali na nástěnné mapě (pro lepší viditelnost útvarů zvolena mapa politická) ukazované poloostrovy, zálivy atd. - Aljaška, Beringův průliv, Hudstonův záliv, Labrador, Florida, Mexický záliv, Yucatan, Panamský průplav, Kalifornie. Vyučující v průběhu zakreslování procházel třídu a kontroloval správnost provedení.

V závěru hodiny proběhlo opakování celé nově probrané látky a připomenutí nejdůležitějších faktů.

Práce s integrovanými dětmi:

Při práci u mapy byla u integrovaných žáků potřeba většího individuálního přístupu, před samotným úkolem bylo nutné žákům pomoci s orientací v prostoru, určení světových stran.

Stejně tak při zakreslování probíraných útvarů do slepé mapy byl nutný zvýšený dohled vyučujícího dbajícího na správnost provedené práce. Již v počátku této činnosti bylo nutné správné nastavení (vlepení do sešitu) mapky dle světových stran.

Hodnocení:

Hodina se konala ve specializované učebně zeměpisu. Celá třída byla zařízena pro potřeby výuky. Na zdech visely nástěnné mapy, na policích a v knihovnách měli žáci k dispozici atlasy a globusy.

Vyučující se snažil celou hodinu podporovat pozornost žáků zajímavostmi, které vkládal do probírané látky a které s tématem souvisely. První zajímavost se týkala endemitů, tedy živočichů žijící právě a jen na americkém kontinentě, další pak Labradorského retrívra, jehož domovinou je právě americký kontinent (Labrador) či zajímavými informacemi o ostrově Galapágy doprovázené obrázkovým materiálem z vyhledávače Google.

Hodina měla velmi uvolněnou a příjemnou atmosféru. Žáci v hodině reagovali velmi přirozeně, nabízené aktivity vzbuzovaly jejich zájem, vlídný přístup vyučujícího a prokládání učební látky zajímavostmi, které děti zaujmou, přispívají ke zjevné oblibě tohoto vyučovacího předmětu.

Práce s mapou je nutnou součástí výuky zeměpisu. Vědomosti, které by děti získaly pouze v abstraktní formě bez hmatatelného podkladu, by pro ně byly méně pochopitelné a jistě i méně zajímavé.

Přínos této metody však můžeme spatřovat i v přípravě pro běžný život, kdy je orientace na mapě velmi důležitá při návštěvách neznámých končin, cestách i pro vyhledávání zajímavých turistických atrakcí.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Jsou v hodinách využívány i slepé mapy na interaktivní tabuli? Má-li je škola k dispozici, v jaké fázi výuky se k této aktivitě přistupuje?

Zpětná vazba:

Tyto mapy k dispozici jsou a jsou používány při procvičování již zažité látky. V úvodu nové látky se lépe osvědčily malé papírové mapky, kdy mají děti hned vedle k dispozici mapu v atlase pro okamžitou zpětnou kontrolu.

ZŠ Chelčického, Praha 3 – Instruktaž

Datum:	8. 6. 2011
Vyučovací hodina:	Občanská výchova – 6. ročník
Pořadí hodiny:	6. vyučovací hodina (středa)
Počet přítomných dětí:	12
Téma hodiny:	Zásady společenského chování – seznamování ve dvojici i s pomocí prostředníka, chůze na schodišti, ve volném prostranství
Cíl hodiny:	Seznámení s hlavními zásadami chování, osvojení těchto zásad a jejich aplikace do praxe při společenském styku
Použité metody:	Instruktaž, televizní výuka, předvádění a pozorování, napodobování, dramatizace, rozhovor, diskuse
Použité pomůcky:	Televize, DVD přehrávač, DVD nosič s instruktažní nahrávkou
Mezipředmětové vztahy:	Zásady společenského chování je možné propojit prakticky se všemi oblastmi vzdělávacího procesu
Počet integrovaných dětí:	všichni žáci – třída je vedena od druhého ročníku jako třída pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, převládající diagnózou je dyslexie, dysgrafie a dysortografie

Průběh hodiny:

Hodina byla zahájena rozhovorem a diskusí na téma, co si žáci představují pod pojmem společenské chování. Každý z žáků měl možnost se vyjádřit a vyslovit svůj názor, vyslovené názory byly ponechány otevřené s

tím, že uvedení problematiky na pravou míru proběhne až v průběhu hodiny.

Následovala krátká ukázka pomocí instruktážního videa, která vtipnou formou ukazovala různé situace - nejprve, jak by společenské chování nemělo vypadat a poté jak by vypadat mělo. Konkrétním tématem byla chůze ve dvojici a to jak na volném prostranství, tak i na schodech a dále pak seznamování.

Po shlédnutí videa se vyučující snažila stručně zrekapitulovat vhodně mířenými otázkami obsah videonahrávky tak, aby žáci sami vyvozovali správné závěry.

Zápis látky do sešitů proběhl jen v několika bodech (rozsah zápisu odpovídal potřebám žáků) a další aktivitou byla praktická cvičení. Žáci v nich měli prokázat, kolik si toho zapamatovali a jak budou umět nabyté vědomosti aplikovat v běžném životě.

Žáci si navzájem trénovali pozdravy, představování ve dvojici i s pomocí prostředníka a podávání ruky, řídili se přitom zásadami – starší x mladší, žena x muž, nadřízený x podřízený, osoba veřejně známá x osoba neznámá.

Chůze do schodů a ze schodů byla po teoretickém instruování nacvičována přímo na schodišti, což bylo pro děti vítaným zpestřením (stejně jako jakákoliv pohybová aktivita).

Práce s integrovanými dětmi:

Práce v hodině byla uzpůsobena potřebám dětí s SVPŠD, takže další individuální přístup nebyl potřeba. Téma látky bylo srozumitelné pro všechny, o čemž se vyučující přesvědčila již v začátku hodiny při společné diskusi na toto téma praktická aplikace nabytých vědomostí, dramatizace a časté střídání činností napomohly tomu, že žáci neztráceli pozornost a věnovali práci plné soustředění.

Hodnocení:

Práce v hodině měla hned v úvodu stanovený jasný cíl, jehož bylo dosaženo díky neustálému střídání aktivit a zvolení vhodných vyučovacích metod. Žáci prokazovali zájem o danou tematiku a aktivně se účastnili všech proběhlých aktivit.

Vzhledem k tomu, že se jedná o děti ve třídě pro žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (SVPŠD), zápisy do sešitu jsou vždy voleny v co možná nejstručnější formě a velký důraz je kladen na zapojení dětí do aktivity a upřednostňování praktické činnosti před pouhým teoretickým předáváním informací.

Přínos pro žáky byl v této hodině patrný hlavně z jejich zájmu, který byl nepřehlédnutelný, k aktivitě nemuseli být vyzýváni, sami se rádi zapojovali. Nezanedbatelným přínosem je rovněž fakt, že veškeré poznatky, které v hodině získali jsou využitelné v každodenním životě, což je pro žáky značně motivující.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Budou v rámci výuky následovat i další aktivity týkající se společenského chování – jako chování při společenských událostech jako je ples, v souvislosti s tím vyzvání k tanci, dále pak chování v divadle, v kině, telefonování, stolování atd?

Zpětná vazba:

Zmíněné aktivity budou probíhat, nebo již proběhly a to nejen v rámci výuky občanské výchovy, ale rovněž i v propojení s dalšími vyučovacími předměty jako je hudební výchova, rodinná výchova atd.

METODY DOVEDNOSTNĚ PRAKTICKÉ

ZŠ Chelčického, Praha 3 – Tělesná výchova

Datum:	7. října 2011
Vyučovací hodina:	Tělesná výchova – 5. ročník
Pořadí hodiny:	4. vyučovací hodina (pátek)
Počet přítomných dětí:	18
Téma hodiny:	Soutěže – hod na cíl, předávka štafetového kolíku, chůze po kladince
Cíl hodiny:	Nácvik obratnosti a koordinace pohybu
Použité metody:	Předvádění a napodobování, instruktáž
Použité pomůcky:	Štafetové kolíky, obruč, malý míček, míč, kladinka
Mezipředmětové vztahy:	Soutěžní cvičení jsou zaměřena mimo jiné i na vzájemné vztahy mezi dětmi. Je při nich potřeba spolupracovat, pomáhat, fandit, což vzájemné vztahy může velmi utužit.
Počet integrovaných dětí:	Chlapec dyspraxie na bázi LMD, v tv se projevuje špatná koordinace pohybu a neobratnost

Průběh hodiny:

Vyučovací hodina byla zahájena nástupem, seznámením s plánem dané hodiny a jejím cílem. Po krátkém rozběhu po obvodu tělocvičny následovala rozvíčka zaměřená na uvolnění krční páteře, protažení trupu i končetin v různých pozicích.

Vlastní téma hodiny, tedy soutěže se prováděly v rozdělení třídy na dívky a chlapce, kdy jedna skupina vždy krátce odpočívala a druhá, rozdělena na podskupiny soutěžila.

V soutěžním klání žáci předváděli prostý běh po celé délce tělocvičny se stanovenými startem a cílem, běh doplněný různými cvičebními úkony, dále pak hod na cíl, kdy se trefovali míčkem do obruče a na závěr chůzi po kladince, kterou nahradila lavička nejprve v celé šířce, poté byl cvik ztížen obrácením lavičky vzhůru nohama.

Pozornost vyučující se soustředila kromě správného provedení zadaného úkolu i na to, aby žáci vybíhali ze svých startovních stanovišť až na znamení a ne dříve. Při hodu na cíl byla pozornost věnována správné technice postoje i hodu. Při předávce běžeckého kolíku se děti zase soustředily na přesnost a rychlost pohybu. Chůze na kladince na rychlost zaměřená nebyla, zde byl důraz kladen hlavně na rovnováhu (žáci si mohli pomáhat rozpažením rukou), postoj a správnou chůzi.

Závěr hodiny byl věnován dechovým cvičením, která se paní učitelce osvědčila jako dobrý prostředek ke zklidnění po hodině tělesné výchovy do dalšího vyučování.

Práce s integrovanými dětmi:

Integrovanému chlapci je potřeba i při tělesné výchově věnovat individuální péči a pozornost, některé cviky, zvláště ty na koordinaci pohybu a obratnost je třeba procvičovat častěji a dbát na správnost provedení v rámci možností. Při rozcvičce stojí žák v předních řadách, aby lépe viděl předcvičující vyučující, při soutěžích přichází na řadu někde uprostřed, aby nebyl stresován prvním či posledním místem v pořadí, rovněž první místo není vhodné proto, že při většině cviků potřebuje vidět cvik několikrát předvést své spolužáky, aby si jej lépe zapamatoval.

Na druhou stranu je nevhodné žáka jakkoliv upřednostňovat nebo upozorňovat na jeho handicap, vše musí probíhat přirozeně a i jemu by měla být dána příležitost vyniknout v něčem, co mu nečiní potíže.

Hodnocení:

Vyučovací hodina probíhala ve školní tělocvičně, ale hodina byla koncipována tak, aby bylo možno v případě příznivého počasí uskutečnit vyučování i na školním hřišti.

Stanovený cíl popisované vyučovací hodiny byl splněn, žáci si procvičili několik různých aktivit zaměřených na koordinaci pohybu, rovnováhu a obratnost.

Přínos této metody a hlavně daného tématu tkví hlavně v široké využitelnosti nabytých schopností v každodenním životě. Podání práce v hodině formou soutěží je pro danou věkovou kategorii (5. ročník) velmi vhodné, neboť v tomto věku ještě děti soutěží velmi rády, navíc si již plně uvědomují potřebu kooperace ve skupinách, základní pravidla fair play i potřebu povzbudit spolužáka.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Pro nácvik koordinace pohybu a rovnováhy jsou dobrá cvičení vycházející z baletních prvků. Jsou tyto základy baletu též součástí učebního plánu nebo jsou zařazovány do běžných hodin tělesné výchovy?

Zpětná vazba:

V učebních plánech tyto aktivity zařazeny nejsou, vždy záleží na individuálním zaměření vyučujícího a jeho pedagogických zkušenostech. Já osobně prvky baletu zařazuji, alespoň v té nejzákladnější formě, a to hlavně při hodinách zaměřených na gymnastická cvičení, kdy se baletními prvky snažíme cviky doladovat.

ZŠ J.A Komenského Kly – Záboří – Produkční metody

Datum:	14. října 2011
Vyučovací hodina:	Pracovní činnosti – 5. ročník
Pořadí hodiny:	3.vyučovací hodina (pátek)
Počet přítomných dětí:	22
Téma hodiny:	Kuchyně
Cíl hodiny:	Teoretická příprava na praktickou činnost v kuchyni
Použité metody:	Rozhovor, samostatná práce, skupinová práce, manipulování, práce s interaktivní tabulí, diskuse
Použité pomůcky:	interaktivní tabule, tabulka domácích činností, kuchyňské náčiní, kartičky s čísly, pracovní list
Mezipředmětové vztahy:	M – počítání při rozdělování do skupin Čj – slovní zásoba
Počet integrovaných dětí:	Dívka s fyzickým postižením po DMO 3 dětí se SVPŠD

Průběh hodiny:

V úvodu hodiny dostali žáci tabulky obsahující činnosti související s prací v kuchyni – mytí nádobí, vytírání, vaření, obsluha kuchyňských spotřebičů atd. Úkolem žáků bylo zaznamenat, kdo z jejich rodiny převážně kterou z činností vykonává. Tento úkol byl samostatný, časově limitovaný. V průběhu této práce vyučující rozdala každému žákovi lísteček s číslem (od 1 do 22). Po dokončení samostatné úlohy se žáci rozřazovali do skupin. Metoda rozdělování byla založena na počtech, kdy první skupinu utvořili žáci, jejichž čísla tvořila násobky sedmi, druhou skupinu čísla o jednu menší atd.

Rozděleným skupinám byly zadány otázky a úkolem žáků bylo je nejprve krátce promyslet a prodiskutovat.

Vyučující mezi tím rozkládala po učebně různá kuchyňská náčiní – váleček, cedník, paličku, kráječ na knedlíky, škrabku na brambory, lis na česnek atd. Žáci měli při svém úkolu pracovat s otázkami tak, aby na ně každý člen skupiny odpověděl. Vyučující třídu procházela a rozhovor korigovala.

Po ukončení této činnosti si žáci vybrali některé z rozloženého kuchyňského náčiní a položili své číslo k němu. Poté se děti rozptýlily po třídě a na pracovní list papíru zapisovaly vždy číslo a název daného náčiní, které bylo tímto číslem označeno. Paměť byla v této aktivitě trénována tak, že žáci měli na tuto práci časově omezený prostor a vzhledem k tomu, že pracovní papír nesměli nosit s sebou, zapisovali pouze na svém pracovním místě, tak bylo potřeba, aby si vždy zapamatovali více položek najednou.

Závěr hodiny byl věnován aktivitě, která potvrdila znalost žáků v oblasti slovní zásoby. Na interaktivní tabuli byly promítnuty předměty, se kterými měli žáci možnost setkat se v hodině v reálné podobě a v sloupci vedle obrázků byly názvy. Úkolem žáků bylo přiřadit správný název k obrázku. Některé obrázky zůstaly bez popisku a žáci měli za úkol název sami vymyslet a na interaktivní tabuli dopsat.

Práce s integrovanými dětmi:

Ve třídě je přítomna asistentka pedagoga přidělena do třídy kvůli žákyni s fyzickým postižením, té je k dispozici při přesunech po třídě, jako doprovod při pohybu po škole. Další integrovaní žáci se v rámci hodin pracovních činností snaží pracovat samostatně bez speciálního přístupu, individuální výpomoc ze strany vyučující přichází pouze v případě písemného zadání či řešení úkolu.

Hodnocení:

Vzhledem k tomu, že skupinové vyučování je ve třídě jako výuková metoda užíváno poměrně často, je tomu uzpůsobeno uspořádání i vybavení učebny. Žáci mají k dispozici sedáky, aby mohli pracovat ve skupinách i na

zemi, čehož hojně vyžívali.

Hodina jako celek byla velmi dobře rozložena, vyučující pracovala bez časových prodlev, naopak velmi ekonomicky zacházela s časem. Každá část hodiny měla danou časovou dotaci, která byla dodržena, což přidalo hodině nejen na řádu, ale i na dynamice. Přínos této činnosti lze spatřovat hlavně do budoucího života a to nejen v teoretické rovině, ale hlavně v té praktické.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Vzhledem k tomu, že hodina byla tematicky zaměřená na práci v kuchyni a kuchyňské náčiní, dalo by se předpokládat, že na tuto teoretickou přípravu bude navazovat i část praktická. Budou děti něco skutečně vařit?

Zpětná vazba:

V pracovních činnostech bude navazovat ještě mnoho hodin, ve kterých budeme plnit následující výstupy:

Jmenovat a užívat kuchyňské nádobí, náčiní, ruční i elektrické strojky a další vybavení

Vytvořit obrázek nebo plošný model kuchyně a pojmenovat nábytek a spotřebiče v ukázce

Seznámit se s přípravou jednoduchých pokrmů studené i teplé kuchyně, připravit pohoštění

Prostřít stůl, správně uspořádat nádobí

Dodržování pravidel společenského chování

Učit se být dobrým hostitelem

Osvojovat si hlavní pravidla bezpečné práce s kuchyňským náčiním

ZŠ Chelčického, Praha 3 - Laborování

Datum:	20.10.2011
Vyučovací hodina:	Chemie, laboratorní práce
Pořadí hodiny:	1. vyučovací hodina (čtvrtek)
Počet přítomných dětí:	10 (půlená hodina)
Téma hodiny:	Oddělování složek směsí
Cíl hodiny:	1) Ověřit možnost využití různých filtračních materiálů k oddělení složek suspenze. 2) Porovnat čistotu filtrátu a čas potřebný k filtraci stejného objemu suspenze.
Použité metody:	Pokus, měření
Použité pomůcky:	4 kádinky, filtrační nálevka, skleněná tyčinka, chemická lžička, odměrný válec, třecí miska s tloučkem, železný stojan s kruhem, filtrační papír, vata, gáza, voda, křída
Mezipředmětové vztahy:	F – měření objemu
Počet integrovaných dětí:	1 – dyslexie, dysortografie

Průběh hodiny:

Na začátku hodiny si děti připravily filtrační aparaturu. Poté dle instrukcí vyučující rozdrtily křidu v třecí misce s tloučkem. Další postup práce spočíval v tom, že 3 krát namíchaly suspenzi o složení 30 ml vody a 1 lžička křidy (vodu si vždy odměřily v odměrném válci). Po dokončení této činnosti si každou suspenzi přefiltrovaly přes různé filtrační materiály. Těmi byly vata, gáza a filtrační papír. Současně s touto prací měřily i čas filtrace. Veškeré získané údaje si ihned zapsaly do předem připravené tabulky. Závěrečnou aktivitou hodiny, kterou se děti zabývaly bylo, že porovnály čistotu filtrátu a čas potřebný na filtraci stejného objemu suspenze.

Práce s integrovanými dětmi:

Při laboratorních pracích se individuální péče o integrovanou dívku soustředila na průběžnou kontrolu úvodního zápisu, pomoc při měření času filtrace a převodu jednotek, pomoc při zhodnocení čistoty filtrátu.

Hodnocení:

Hodiny laboratorních prací mají oproti jiným vyučovacím hodinám svá specifika. Nejen, že probíhají ve specializovaných učebnách zvaných laboratoře, ale v průběhu těchto hodin je třeba vzhledem k charakteru práce dbát víc než kde jinde na bezpečnost práce s dětmi a hlavně s pomůckami, které se v průběhu výuky používají. Je zde tedy kladen velký důraz na kázeň, přesné plnění pokynů vyučující a dodržování bezpečnostních předpisů. Jedním z nich je i ochranný oděv, který si děti na laboratorní práce oblékají, dalším je přísný zákaz manipulace s laboratorními pomůckami bez vědomí učitele atd. Z tohoto důvodu je výuka laboratorních prací dělena a neprobíhá v celém třídním kolektivu najednou.

Vyučující na začátku hodiny seznámila žáky s přesným postupem a sledem činností, které budou náplní dané hodiny. V průběhu vyučování pak každou činnost znovu připomínala a opakovala. I když děti pracovaly samostatně a každý svým tempem, bylo třeba, aby dodržovaly určitý časový rytmus a nestalo se, že by někdo byl již s pokusem u konce a druhý jej teprve začínal. Děti, vědomy si těchto zásad a pravidel, vykonávaly veškerá zadání dle pokynů vyučující. Tempo prací se téměř sjednotilo a tak nevznikaly nikde žádné časové prodlevy a hodina tím měla příjemný spád, aniž by byl kdokoliv stresován rychlým tempem druhých či naopak disponoval nadměrným časovým prostorem díky rychlosti své práce.

7.5.2 Aktivizující metody

ZŠ Chelčického, Praha 3 – Diskuse

Datum:	11. října 2011
Vyučovací hodina:	Finanční a ekonomická gramotnost – 8. ročník
Pořadí hodiny:	7.vyučovací hodina (úterý)
Počet přítomných dětí:	12
Téma hodiny:	Dělba práce
Cíl hodiny:	Pochopit sílu a poznat přínos dělby práce, seznámit se s ukazatelem HDP, umět určit jeho složky
Použité metody:	Rozhovor, diskuse, přednáška, samostatná práce
Použité pomůcky:	Pracovní sešit
Mezipředmětové vztahy:	Z – odvětví průmyslu a regionální rozmístění v ČR M – základní matematické operace sloužící k vysvětlení výpočtu ukazatelů
Počet integrovaných dětí:	2 děti - dyslexie

Průběh hodiny:

Úvod hodiny byl věnován rozhovoru, který připomenul látku probíranou minulou vyučovací hodinu. Týkal se dělby práce. Jako první oblast dělby práce byla rozebírána rodina, vyvozovány její výhody i nevýhody. Následně byla tato tematika aplikována i do dalších oblastí, například dělba práce ve firmě, ve městě či obci, ve státu a v mezinárodní spolupráci. Zde již děti aktivně reagovaly na odpovědi svých spolužáků, rozhovor tedy přirozeně přerostl v diskusi. Vyučující diskusi lehce korigoval, ale ponechal dětem prostor k vyjádření vlastního názoru, souhlasu či nesouhlasu s hlasy druhých.

Diskuse byla poté nasměrována k tématu, proč se určité státy specializují na určité produkty. Děti docházely postupně k závěrům, že roli zde sehrávají různé faktory, např. geografické podmínky nebo tradice daného národa. Dalším tématem diskuse bylo, co je tradičním produktem pro Českou republiku.

Nová látka se týkala hrubého domácího produktu. Po krátkém zápisu, následoval rozbor látky ve formě přednášky obohacené o doplňující otázky, kterými se vyučující snažil žáky motivovat k vydedukování správných odpovědí.

Vysvětlení pojmů export a import bylo následováno samostatnou prací žáků, kdy se měli zamyslet nad zadaným úkolem. Ze zadaných odvětví Zemědělství, Průmysl, Stavebnictví, Služby měli vymyslet alespoň 3 profese, vztahující se ke každé jednotlivé oblasti.

Práce s integrovanými dětmi:

Složitější učivo bývá vysvětlováno na pozadí jednoduchých příkladů a pomůcek ve formě nákresů, obrázků či grafů. Zápis bývá zúžen na nejdůležitější informace potřebné k pochopení učiva. Při práci je nutná podpora představivosti formou modelových situací a her.

Hodnocení:

Odpolední vyučování je vždy o trochu těžší i co do náročnosti pro učitele i co do pozornosti, kterou děti ještě po dopoledních hodinách disponují. O to více záleží na umu vyučujícího, jak umí děti motivovat, aby v hodině aktivně spolupracovaly. V této vyučovací hodině bylo patrné, že její vedení se ubíralo tím správným směrem. Žáci sice vykazovali drobné příznaky únavy a občas sklouzávali k nepozornosti a tendenci odbíhat v diskusi od tématu, ale bylo jednoznačně znát, že jsou na formu diskusních, rozhovorových aktivních hodin zvyklí. Většina z nich respektovala pravidla diskuse a rozhovoru, neskákala druhým do řeči a poté, co vyslechla názor druhých, reagovala na něj.

Bohužel i zde se projevil syndrom současné doby, tedy nedostatečná slovní zásoba, která pravděpodobně souvisí s nedostatečnou čtenářskou aktivitou dětí, nedostatečnou diskusní aktivitou vedenou s dospělými osobami. Tento problém se projevil při samostatné práci žáků, kdy měli napsat různé profese z rozličných oblastí. Žáci názvy některých profesí vůbec neznali, jiné komolili. I z tohoto důvodu je korigovaná diskusní metoda velmi důležitou součástí výuky předmětů výchovného rázu.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

V rámci užití stěžejní výukové metody se nabízí možnost propojení diskuse s metodou situačních nebo inscenačních her – tedy hraním rolí. Vyhovovala by tematicky některá z v budoucnu probíraných problematik tomuto záměru? Pokud ano, která a dalo by se uvažovat o její realizaci?

Zpětná vazba:

Tvorba ceny – fungování trhu (hra na egyptské tržiště).

Působení reklamy na rozhodování o čerpání finančních služeb (inscenace).

Osobní a rodinný rozpočet (prezentace a inscenace tvorby rozpočtu v domácnosti).

7.5.3 Komplexní výukové metody

ZŠ Chelčického, Praha 3 – Práce s interaktivní tabulí

Datum:	16. února 2011
Vyučovací hodina:	Dějepis – 9. ročník
Pořadí hodiny:	1.vyučovací hodina (středa)
Počet přítomných dětí:	13
Téma hodiny:	Období studené války, západní svět - USA
Cíl hodiny:	Seznámení s historií USA v období studené války
Použité metody:	Práce s textem, rozhovor, vypravování, práce podporovaná počítačem, samostatná práce
Použité pomůcky:	Počítač, interaktivní tabule, pracovní sešit
Mezipředmětové vztahy:	Hudební výchova – osobnosti hudebního světa Občanská výchova – svět politiky, způsoby života Zeměpis – USA
Počet integrovaných dětí:	3 – třída vedena jako třída pro děti se SVPŠD, ale v současné době zůstal normativ už jen 3 žákům chlapec A – vysoké IQ, výukové problémy pramení z velmi špatného sociálního prostředí chlapec B – dyslexie, dysgrafie chlapec C – IQ na spodní hranici širšího průměru

Průběh hodiny:

Vyučovací hodina byla zahájena opakováním učiva z minulé hodiny, které probíhalo formou rozhovoru mezi vyučujícím a žáky.

Následujícím úkolem bylo v pracovním sešitě (viz. příloha F) vyhledat jména amerických prezidentů, žáci na tomto přípravném úkolu pracovali samostatně.

Práce s interaktivní tabulí byla započata prezentací symbolů USA, žáci pojmenovávali tyto symboly podle fotografií. (Socha svobody, Manhattan, Hollywood, emblém Warner home video, americká vlajka, Wall street) Po identifikaci fotografií následoval vždy rozhovor týkající se jednotlivých symbolů, jaké souvislosti se s nimi pojí atd.

Dalším bodem prezentace byl konzumní způsob života, který byl charakteristický pro danou dobu. Výklad propojovaný s rozhovorem se týkal využívání volného času a nového fenoménu, tedy televize. S tím souviselo i další téma, tedy slavné osobnosti – herci, herečky, zpěváci. Žákům byly předkládány fotografie slavných lidí této doby, žáci se snažily všechny pojmenovat, následně se vždy nad fotografií objevilo jméno umělce.

Základní informace o hospodářsky nejsilnějším státu světa té doby byly doplňovány fakty ohledně politického systému. Žáci se opět snažili zodpovídat otázky týkající se rozdílů mezi tímto a našim politickým systémem.

Doba 60.let 20. století je prezentována jako období vzpoury, kdy mladí nesouhlasí s konzumním způsobem života, protestují proti válce ve Vietnamu a uznávají jiné kulturní hodnoty – hnutí hippies.

Další fotografická prezentace se týkala prezidentů USA a hlavních informací z doby jejich působení ve funkci. Tato část prezentace byla stěžejní pro danou vyučovací hodinu, proto byl tématu věnován největší časový úsek.

Práce s pracovním sešitem, jehož autorem je sám vyučující, měla prokázat, jak děti sledovaly prezentaci a kolik si toho pamatují o amerických prezidentech. Tato práce byla přípravou na test, který bude probíhat formou poznávání amerických prezidentů podle fotografie. Žáci se hlásily a na výzvu učitele vstávaly ze svých míst a šli napsat na interaktivní tabuli speciálním fixem jména prezidentů přímo k fotografiím.

Pro zpestření vyučující zařadil opět osobnosti ze světa showbusinessu.

Po ukončení hodiny byl vyučující požádán k zodpovězení otázek:

Proč je volena tato metoda práce?

Tato metoda je volena hlavně proto, že žáci mají větší šanci při propojení informací s jejich audiovizuální podobou na zapamatování informací z hodiny.

Jak dlouhou dobu trvá příprava prezentace?

Kompletní prezentace trvá desítky hodin, je to velmi časově náročné, ale výhodou je možnost opakovaného užití již vytvořeného souboru.

Je nějaký rozdíl (pro učitele, pro děti) mezi běžnou hodinou a hodinou na interaktivní tabuli?

Pro děti je hodina rozhodně zajímavější, pro učitele je zájem dětí více motivující, jinak se hodina tolik neliší, samozřejmě kromě již zmíněné časově náročnější přípravy.

Jak dlouho je interaktivní tabule běžnou součástí vyučovacích hodin?

Na škole se vyučuje s interaktivní tabulí již 3. rok.

Je možné vidět v práci na interaktivní tabuli změny v průběhu času?

Prezentace se vytvářejí postupně, takže v průběhu času se práce s interaktivní tabulí stále zdokonaluje.

Užívá škola jen vlastní prezentace nebo používá i nějaké kupované programy na CD romech, či nějaký software?

Škola má k dispozici programy na angličtinu, matematiku, český jazyk, hudební výchovu a další. Na dějepis je ale užívána jen prezentace vlastní výroby, vzhledem k tomu, že kupované programy jsou vždy zhotoveny „na míru“ autorovi a tak nemusí každému vyhovovat.

Práce s integrovanými dětmi:

Ve třídě dochází k mírné redukci učiva, to je přímo uzpůsobováno potřebám a schopnostem žáků.

Hodnocení:

Hodině byla naplněna příjemnou atmosférou, děti se aktivně zapojovaly do práce, jen malá část dětí zůstávala pasivní. Ty se vyučující snažil povzbudit k práci přímými otázkami a takovými úkoly, v nichž měly možnost uspět.

Vzhledem k tomu, že hodina probíhala ve třídě pro děti s SVPŠD, byla minimalizována práce s obvyklým textem, též zápis do pracovního sešitu byl spíše heslovitý než zápis souvislého textu. Děti nejen často chybují, ale i jejich písmo bývá neúhledné. Příliš mnoho psaní by dětem mohlo následně znesnadňovat učení se z takovýchto dokumentů. Ve fázi zápisu učitel přistupoval individuálně k jednotlivým žákům zvláště při zápisu cizích slov a jmen byla nutná důslednější kontrola.

Samotné děti hodnotí práci s interaktivní tabulí jako velmi zábavnou a poučnou. Vše, o čem si v průběhu hodiny povídají, vidí současně na fotografiích, mapkách či jiných obrázcích. Rovněž samotná manipulace s interaktivní tabulí je sledována zábavnou, odpadá zde tradiční užití tabule a křídly, na něž si děti často stěžují kvůli vytváření prašného prostředí.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

V devátém ročníku bývají již studenti dostatečně vyspělí na to, aby dokázali vytvořit sami nějakou učební pomůcku. Co se týče práce na počítači, bývá tato forma učební aktivity pro děti velmi atraktivní. Otázka tedy zní, zda-li žáci sami někdy projeví zájem o to, že část prezentace vytvoří samostatně a přispějí tím do vyučovací hodiny, nebo zda-li vyučující o takovéto formě třeba domácí přípravy či domácího úkolu uvažuje.

Zpětná vazba:

Podobná možnost by přicházela v úvahu v případě, že by žáci o ni projeví zájem sami. Ze zkušenosti se ale zdá, že u dětí, byť z vyšších ročníků, převládá spíše uživatelská znalost práce na PC, takže zapojení do přípravy ve smyslu kreativní tvorby nějaké prezentace pravděpodobně nelze očekávat.

ZŠ Chelčického, Praha 3 – Práce s interaktivní tabulí

Datum:	16. února 2011
Vyučovací hodina:	Dějepis – 7. ročník
Pořadí hodiny:	2.vyučovací hodina (středa)
Počet přítomných dětí:	12
Téma hodiny:	Doba Karla IV.
Cíl hodiny:	Seznámení s dobou vlády našeho nejvýznamnějšího panovníka, s jeho zařazením v linii vládnoucího rodu, významnými událostmi spojenými právě s osobou Karla IV.
Použité metody:	Práce s textem, rozhovor, vypravování, práce podporovaná počítačem, práce s mapou
Použité pomůcky:	Počítač, interaktivní tabule, pracovní sešit, psací potřeby
Mezipředmětové vztahy:	Občanská výchova – sestavení rodokmenu Zeměpis – orientace na mapě
Počet integrovaných dětí:	2 dívky – lehká forma dyslexie

Průběh hodiny:

Úvod hodiny byl věnován opakování učiva z minulých hodin. Propojením znalostí o jednotlivých příslušnících panovnického rodu měli žáci za úkol sestavit rodokmen Přemyslovců a přiřadit k jednotlivým jménům souvislosti, které se jich týkaly. Děti pracovaly s nabízenými jmény a dalšími výrazy ručním přesouváním slov po interaktivní tabuli.

Téma vlády Přemyslovců přešlo plynule do doby vlády dalšího významného rodu, tedy Lucemburků (viz. příloha G). Opět pro ilustraci, jak v té době vypadaly české země, byla zvolena práce s interaktivní tabulí formou aktivního přispění žáků, kdy měli za úkol na slepé mapce doplnit názvy

jednotlivých částí tehdejší země a poté si i vyzkoušet svou paměť a orientaci na mapě při umístování měst do mapy.

Poslední aktivitou, jejímž cílem bylo opakování probraného učiva, byla práce s obrazem. Dětem byl na promítací ploše nabídnut historický obraz hradu Bezdězu. Tento konkrétní hrad byl zvolen záměrně, i když by ke stejnému účelu posloužil i obraz jiného hradu. Nejen, že splňoval všechny předpoklady k vypracování zadaného úkolu, ale hlavně souvisel s opakovanou látkou a jeho prezentace byla propojena i vyprávěním učitele o provázanosti této historické stavby s některými osobnostmi vládnoucího rodu Přemyslovců. Děti měly za úkol stejnou technikou práce jako dřívější aktivity přiřadit na obrázku názvy k částem hradu. Měly za úkol označit – hlavní věž, hlavní bránu, křížovou cestu, hospodářské budovy, předsunutou věž, královský palác a hradby. Po určení všech těchto částí následoval rozhovor vedený mezi učitelem a žáky, kdy učitel pokládal do pléna otázky týkající se funkce jednotlivých součástí budovy.

Nová látka měla osvětlit počátky města Prahy. Žáci pracovali nejen se svými pracovními sešity, ale současně jim byla promítána příslušná strana – pracovní list na interaktivní tabuli. Práce byla propojena opět s prací na nástěnné mapě, zobrazující město Prahu tehdejší doby.

Pro zpestření hodiny využil vyučující i přímého připojení na internet a vyhledal pro zobrazení na interaktivní tabuli obrázky, které dokreslovaly právě probíranou tematiku. Takže žáci mohli zhlédnout ve velkém formátu například obrázky Hladové zdi, Staroměstské radnice a dalších.

Práce s integrovanými dětmi:

Lehká forma dyslexie obou dívek nevyžaduje v hodině dějepisu při práci s interaktivní tabulí žádnou mimořádnou péči.

Hodnocení:

Většina žáků v hodině pracovala se zájmem a aktivně se podílela na vytváření příjemného pracovního klimatu.

Interaktivní tabule skýtá mnoho možností práce. U žáků se těší největší oblibě ty aktivity, při nichž mohou sami něco vytvářet – přemísťovat obrázky, přiřazovat nápisy či jména či jinak manipulovat s nabízenou prezentací. A právě k těmto účelům je interaktivní tabule ideálním pomocníkem. Ze zkušenosti samotných vyučujících vyplývá, že tam, kde žáci zůstávaly většinou pasivní při běžné vyučovací hodině, může tato moderní pomůcka motivovat jejich aktivitu a snahu. Pakliže nejsou jen pasivními konzumenty nějakých nicneřikajících informací, ale mohou si vše, o čem je řeč, prohlédnout, poslechnout, či jinak blíže prostudovat, učivo se rázem stává zajímavější a lépe pochopitelné.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Vzhledem k tomu, že interaktivní tabule nabízí nespočetné množství pracovních aktivit, by se možná dalo využít i kreativity dětí, se kterou by mohly přistupovat k následující práci – sestavování historických staveb z jednotlivých komponentů podle skutečné předlohy nebo podle fantazie. Žáci by měli na výběr různé části staveb z různých slohů a měli by za úkol sestavit budovu odpovídající konkrétnímu slohu – např. gotice. Další možnou činností by mohlo být oblékání jakési “figuríny“ do historických kostýmů charakteristických pro danou dobu. Opět by mohly být na výběr součásti oděvu z různých historických období.

Zpětná vazba:

Zpestření výuky touto formou by bylo asi zajímavé a zřejmě i přínosné. Problém je v tom, že nevíme o žádném výukovém programu, který by takovouto aktivitu nabízel. Vytvoření vlastního programu by pak bylo velice náročné.

ZŠ Chelčického, Praha 3 – Individuální výuka

Datum:	4. března 2011
Vyučovací hodina:	Výuka hry na kytaru – 4. ročník (nepovinný předmět v rámci kroužků školní družiny)
Pořadí hodiny:	7.vyučovací hodina (pátek)
Počet přítomných dětí:	2
Cíl hodiny:	Akordy, střídání bez zrakové kontroly v rytmu
Použité metody:	Předvádění, nápodoba, manipulace
Použité pomůcky:	Kytara, klavír, textové materiály, Orffovy nástroje, záznamový sešit, psací potřeby
Mezipředmětové vztahy:	Hudební výchova – rytmus, zpěv

Průběh hodiny:

Úvodní část hodiny patřila ladění nástrojů. Vyučující všechny nástroje ladila sama podle klavíru. Dívky patřily do kategorie začátečníků, pokročilejší studenti již nástroje obvykle ladí sami.

První aktivitou bylo opakování akordů. Vyučující zadávala akordy, doprovázela při tom žákyně na klavír. V případě potřeby sama předvedla prstoklad na kytaru a kontrolovala pozici prstů žákyň. Úkolem bylo zaujmout správný prstoklad, pustit jej a opětovně uchopit a to bez zrakové kontroly.

Následovalo cvičení rytmu. Důvodem k opakování rytmických cvičení je fakt, že kytara je rytmický nástroj a hudebníci hrající na ni musí rytmus cítit.

V rámci hodiny byly procvičovány tři písničky – Utíkej, Káčo, utíkej, Rybička maličká a Vadí nevadí. Vyučující záměrně volila písně, které děti většinou znají z hodin hudební výchovy, které jsou jednoduché a jejich text je snadno zapamatovatelný. Dalším kritériem pro volbu písní bylo rozdílné taktování a užití různých akordů v odlišné posloupnosti.

Každá z písní byla procvičena nejprve jako zpěv za doprovodu klavíru. Vyučující sama upozornila na to, že dětem dělá problémy skloubit hru na nástroj a zpěv, ale zatímco u výuky klavíru není zpěv tak důležitý, podstatou hry na kytaru je vlastně doprovod ke zpěvu a proto je nutné, aby děti spolu s hrou nacvičovaly i zpěv. V druhé fázi byla píseň interpretována názvy akordů v melodii. Tato technika je užívána pro snadnější zapamatování akordů a rovněž pro uvědomění si, kdy se akordy střídají. Součástí nácviku každé písně bylo i zmíněné procvičování rytmu. Ten byl vytleskáván a poté hrán na Orffových nástrojích. Tato vsuvka bývá nutná jako odpočinek pro ruce, neboť, zvláště u začátečníků, prsty, které nejsou hře uvyklé, trpí. Závěr byl věnován zpěvu.

Hodnocení:

Individuální výuka je zcela odlišná od výuky hromadné. Liší se nejen počtem žáků, ale i vzájemným postavením učitele a studenta. Učitel je zde více než kde jinde partnerem žáka a atmosféra na takové hodině se dá označit skoro až za rodinnou či přátelskou. Žáci zde zřídka trpí trémou, jsou uvolněnější, nebojí se projevit a učitelé si mohou dovolit jiný přístup a individuální péči.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Samozřejmě, že nic se nevyrovná osobnímu přístupu k žákům, ale jako jakýsi podpůrný materiál by mohly sloužit fotografie či ilustrace znázorňující postavení prstů na kytáře při hře konkrétního akordu, urychlovalo by to práci a ta by nebyla přerušovaná osobním nastavováním prstokladu.

Zpětná vazba:

Takové materiály by se jistě hodily, ale ve škole nejsou k dispozici. Navíc některé děti potřebují skutečně prsty přímo položit na to správné místo, případně vidět jiného hudebníka ze stejného úhlu, ne naproti, jak by tomu u obrazového materiálu bylo, zvláště při potížích s pravolevou orientací.

ZŠ při fakultní Thomayerově nemocnici – individuální výuka

Zcela zvláštní kapitolou v základním vzdělávání jsou školy při nemocnicích. Dle slov samotné vyučující, která má za sebou dlouholetou praxi na běžné základní škole, je to naprosto odlišná realita.

Návštěva v této instituci nebyla možná, proto k popisu výuky na tomto typu školy bude vycházeno z rozhovoru, který poskytla k účelu zpracování informací do diplomové práce sama paní učitelka.

Tento typ škol je značně specifický. Výuku lze označit za výlučně individuální. Kromě oddělení psychiatrie, kde se děti učí ve třídách a je stanoven pevný rozvrh, se děti vyučují individuálně, maximálně po dvojicích, jsou-li dva žáci stejně staří na témže pokoji.

Výuka dětí je vždy ovlivněna jejich zdravotním stavem, ne vždy se vyučovat mohou. Je zde potřeba počítat i s přerušением výuky z důvodu různých vyšetření, návštěv atd. Není tedy jednoznačně možné udat, jak dlouho trvá vyučovací hodina.

Děti se v nemocnici učí všem předmětům, vyjma tělocviku (ten se učí pouze na oddělení psychiatrie).

Pro výuku je využívána celá řada metod a pomůcek. Nejčastějším pomocníkem je notebook, který učiteli nahrazuje běžné pomůcky ve škole. Na něm se využívá nejen internet, ale spouští se i výukové programy. Dalšími často využívanými pomůckami jsou slovníky, kartičky, pexesa, různé hry, magnetické tabulky, speciální stolky pro žáky a samozřejmě učebnice a pracovní sešity kmenových škol.

Práce na takovémto typu školy má své výhody i nevýhody. Individuální výuka bývá poměrně intenzivní, učitel se může věnovat jen jednomu žákovi a celou hodinu upravit jeho potřebám. Stejně tak žáci, kteří zde mají učitele jen pro sebe, mohou využít této situace ve prospěch svého vzdělávání. O negativěch ze strany žáků netřeba hovořit, každý z nich se potýká s nějakým zdravotním problémem a to sebou přináší i možnou emocionální zátěž pro vyučujícího.

ZŠ Chelčického, Praha 3 – Projektové vyučování

Datum:	29. a 30. 9.2011
Vyučovací hodina:	Projektové vyučování – Muzejní den
Pořadí hodiny:	Projekt probíhal po dobu dvou dní v rozsahu celého vyučování (čtvrtek, pátek)
Počet přítomných dětí:	Všichni žáci 5. - 9. ročníku
Cíl hodiny:	Umožnit dětem navštívit vybrané pražské muzeum a odnést si z této exkurze zajímavé informace
Použité metody:	Projektová metoda, exkurze, přednáška, skupinová práce
Použité pomůcky:	Psací potřeby, informační letáky, obrazový materiál, pomůcky ke zpracování projektů
Mezipředmětové vztahy:	Projektové vyučování Muzejní den je koncipované tak, že propojuje většinu vyučovacích předmětů – záleží ovšem na výběru muzea a jeho zaměření

Průběh projektu:

Projektové vyučování Muzejní den má na ZŠ Chelčického již několikaletou tradici. Jeho příprava začíná vždy již se začátkem školního roku a uskutečňuje se během září – října.

Příprava spočívá jednak v určení seznamu muzeí, případně zajištění jejich přístupnosti, objednání prohlídek a domluvou s pedagogy školy na organizaci celé akce.

Muzejního dne se účastní žáci 5. - 9. ročníku. Žáci mají s předstihem několika dní možnost vybrat si ze seznamu nabízených muzeí to, které by chtěli navštívit, přičemž neznají, který pedagog je doprovází do konkrétního

muzea. Každá skupina (výprava) má omezený počet míst, proto si žáci musí zvolit i muzeum náhradní, kdyby již na ně v prvně požadovaném nevybylo místo.

Vytvoří se tedy skupiny napříč třídami s dětmi různě starými.

První den tohoto projektu spočívá v exkurzi do vybraného muzea a sběru informací i propagačního materiálu. V druhém dni, který se již odehrává ve škole, jsou v jednotlivých skupinách utvořeny podskupiny, které zpracovávají projekt týkající se tematiky navštíveného muzea. Projekt by měl přinést zajímavé informace a postřehy pro ostatní děti.

Tento rok měly děti na výběr následující muzea:

Národní technické muzeum

Národní muzeum – vynálezci a vynálezy

Náprstkovo muzeum – egyptské mumie

Vojenské muzeum

Muzeum hudby

Vojenské letecké muzeum

Památník Vítkov.

Z navštívených muzeí bychom se věnovali Muzeu hudby v Karmelitské ulici, kde děti nejprve shlédly výstavu – stálou expozici nástrojů v 1. patře a výstavu věnovanou výročí narození Antonína Dvořáka. Během prohlídky si děti dělaly poznámky z výstavních tabulí. Rovněž zde měly možnost poslouchat hudbu ve sluchátkách. Vyučující měla pro žáky připravenou skladbu z pera tohoto slavného skladatele, kterou jim zahrála na klavír. Poté i spolu s dětmi za doprovodu klavíru zazpívali několik písní.

Druhý den tedy náležel zpracovávání projektů. Celá práce byla zahájena rozhovorem vyučující s dětmi na téma významných událostí ze života Antonína Dvořáka. Následoval poslech symfonie Novosvětské a Slovanských tanců. Poté se již žáci začali rozdělovat do skupinek po třech až čtyřech členech, ve kterých s pomocí svých poznámek a propagačních materiálů zpracovávali

nástěnné projekty, které budou po následujících několik týdnů vystaveny na chodbách školy.

Hodnocení:

Muzejní den se těší u dětí veliké oblibě. Mají vždy možnost nahlédnout do práce ostatních dětí, což mnohdy ovlivní jejich zájem pro volbu muzea na následující školní rok. Tato akce je rovněž přínosem i pro mimoškolní činnost. Často se stává, že děti, které se nedostaly do muzea, které si vybraly jako první nebo naleznou inspiraci v práci druhých dětí, volí návštěvu této destinace jako mimoškolní akci se svými rodiči. Motivuje to tedy jejich zájem o kulturu a historii, což je nemalým přínosem celého projektového zaměření.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Duchovním otcem projektu Muzejní den je ředitel školy ZŠ Chelčického a jemu tedy byl směřován i návrh, respektive dotaz, zda by bylo proveditelné takovouto akci zorganizovat ve spolupráci s jinou školou a z projektu celoškolního učinit meziškolní.

Zpětná vazba:

Pomineme-li značnou organizační náročnost, kterou by s sebou nesla takováto meziškolní akce, je potřeba si uvědomit, že by děti ve skupinách, kde by se vzájemně neznaly, hůře spolupracovaly. Navíc by bylo velmi problematické zajištění doprovodu, kde jsou učitelé zodpovědní za žáky své školy a nemohou přebírat zodpovědnost za žáky, které naznají. Podobná akce by byla možná pouze za předpokladu dlouhodobé spolupráce dvou škol, kde by se žáci i vyučující vzájemně znali a do jednotlivých muzeí by skupiny doprovázeli vždy pedagogové dva, každý z jiné školy.

ZŠ Chelčického, Praha 3 – Výuka dramatem

Datum:	7. října 2011
Vyučovací hodina:	Dramatická výchova - muzikál
Pořadí hodiny:	7., 8. vyučovací hodina (pátek)
Počet přítomných dětí:	12
Téma hodiny:	Muzikál
Cíl hodiny:	Nácvik scén, písní a tanců do připravovaného školního muzikálu
Použité metody:	Dramatizace, předvádění a napodobování, instruktáž
Použité pomůcky:	Klavír, texty, scénář, rekvizity k muzikálu, kostýmy
Mezipředmětové vztahy:	Hv – zpěv, tanec Čj – nácvik správné výslovnosti a zřetelné mluvy, recitace, přednes
Počet integrovaných dětí:	Na tento nepovinný předmět docházejí dvě dívky z Ukrajiny, obě jsou díky svému hudebnímu nadání obsazeny do klíčových rolí

Průběh hodiny:

Hodina byla zahájena dechovým cvičením, děti se během něho zklidňují a směřují svou pozornost k následující činnosti.

Pro vystupování v muzikálu je nutné ovládnutí i mluveného slova, žáci se musí naučit hovořit hlasitě, zřetelně, bez přereků. K tomuto účelu slouží mluvní cvičení. Děti je opakovaly po vyučující. Např. Teta to tam mete, Ivanova vana, Osuš si šosy atd. Toto cvičení i následující rozezpívání byly sestaveny dle odborné literatury (čerpáno z Metodiky a Didaktiky hv – Synek, 2004, Daniel, 1992)

Vlastní práce byla zahájena čtenou zkouškou textu, po automatizaci byl text aplikován do pohybu. Žáci se zdokonalovali v orientaci na jevišti – učili se jak stát, aby byli čelem k divákům, jak se pohybovat v prostoru na jevišti, jak “komunikovat“ s publikem, kam směřovat pohledy atd.

Odděleně se nacvičovaly jednotlivé scény, dialogy, písně i taneční čísla. Důraz byl též kladen na nácvik zřetelné, ale přirozené gestiky a mimiky.

Práce s integrovanými dětmi:

Obě dívky jsou v ČR teprve rok, tudíž je potřeba speciální práce s nimi ve smyslu individuálního nácviku textů v českém jazyce, vysvětlování významu pojmů, jež neznají a korekce jejich výslovnosti.

Hodnocení:

Autorkou scénáře, textu i hudby je sama vyučující. Tento její muzikál je nacvičován již podruhé. Před několika lety byl po ročním nácviku doveden až k vystoupení v pražském divadle Akropolis. Stejný cíl by si ráda vyučující spolu s dětmi stanovila i tentokrát.

Hodina probíhá jako nepovinný předmět pro dobrovolníky, kteří prošli talentovou zkouškou. Při hodině je jasně zřetelné, že jsou zde její účastníci dobrovolně a že jsou pro tuto aktivitu zapálení, stejně jako jejich vyučující. Velmi důležitým faktem je i to, že žáci, kteří v muzikálu účinkují jsou nejen nadaní, ale též disciplinovaní, nevadí jim několikrát opakovat tutéž činnost a navíc jsou ohleduplní vůči práci paní učitelky i vůči svým spolupracovníkům. Scény se nacvičují odděleně a tudíž je nutné, aby žáci, kteří se dané scény právě neúčastní, byli v tichosti a jen přihlíželi. Bez tohoto předpokladu by se práce s takto náročným požadovaným výstupem praktikovat nedala.

Přínos této aktivity vidíme nejen ve smysluplném trávení volného času zúčastněných dětí a pravděpodobném obohacení kulturního programu spolužáků, ale i morální ponaučení, kdy, jak to v pohádkových příbězích bývá, dobro vítězí a zlo je potrestáno.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

První dotaz se týkal toho, zda-li by žáci, kteří zrovna aktivně nenacvičují své scény nemohli využít čas k nějaké jiné činnosti než přihlížení nácvičku scén druhých dětí.

Druhý dotaz byl zaměřen na samotnou vyučující a týkal se její přípravy na jednotlivé zkoušky. Liší-li se, či má-li stálý koncept zkoušky, který jen obměňuje podle aktuální situace.

Zpětná vazba:

Přihlížení scén ostatních žáků není jen tak samoúčelné a nebylo by vhodné práci narušovat jinými aktivitami. Všichni žáci se musí naučit znát příběh v celém kontextu a ne jen svoje scény. Musejí vědět, které scény předcházejí té jejich a které po ní následují. Většinou se během nácvičku muzikálu objeví děti, které si scénář natolik osvojí, že posléze pomáhají vyučující korigovat sled událostí a rovněž jsou schopny naučit se i jiné role pro případnou alternaci.

Pro hodiny dramatické výchovy je utvořen stejný model přípravy a konečné doladění předpokládaného průběhu hodiny se stanovuje až v den konání zkoušky, kdy vyučující obejde v dopoledních hodinách třídy a zjistí, kdo z dětí bude na zkoušce přítomen a kdo chybí a podle toho se daný plán zkoušky sestavuje tak, aby byly co nejvíce využity děti, které se zkoušky zúčastní.

ZŠ J.A Komenského Kly – Záboreň – Skupinové vyučování

Datum:	14. října 2011
Vyučovací hodina:	Etická výchova – 5. ročník
Pořadí hodiny:	2.vyučovací hodina (pátek)
Počet přítomných dětí:	22
Téma hodiny:	Respektování druhých lidí, analýza chování na základě vlastních praktických zkušeností
Cíl hodiny:	Propojení dvou činností, skupinové spolupráce za současného plnění individuálního úkolu
Použité metody:	Skupinová výuka, situační hry
Použité pomůcky:	Barevně odlišené nálepky, rozstříhaný obrázek, míček, psací potřeby
Mezipředmětové vztahy:	TV – chytání a hod míčkem pro aktivizaci všechny humanitní předměty – mezilidské vztahy
Počet integrovaných dětí:	dívka s fyzickým postižením po DMO 3 děti s SVPŠD

Průběh hodiny:

První aktivitou bylo rozdělení dětí do pěti skupin. Děti se postavily do kruhu, zavřely oči, vyučující jim nalepila na záda samolepky s různě barevnými puntíky. Děti při rozdělování do skupin nesměly mluvit, nikdo nevěděl, jakou barvu puntíku má on sám. Děti musely skupiny utvořit vzájemnou spoluprací. Po úspěšném rozdělení, následoval rozbor této činnosti, žáci měli říct, jak při tomto úkolu postupovali. Nejčastěji zazněl názor, že bylo potřeba vyhlédnout dva spolužáky, kteří měli tutéž barvu a spojit je dohromady.

Skupinová práce probíhala současně se zadáním individuálního úkolu pro všechny zúčastněné. Každá skupina dostala obálku s rozstříhaným

obrázkem a jejím úkolem bylo co nejrychlejší a správné složení obrázku. Současně si každé z dětí vylosovalo lísteček, který nesměly nikomu ukázat. Na některých lístečcích se mělo objevit písmeno Š, což znamenalo, že jeho nositel bude “škodičem“ skupiny. Ostatní jej však nesměli odhalit ihned, měl škodit nenápadně. Komu se složení obrázku zdařilo, přihlásil se. 4 skupiny složily, poslední skupině se to nepodařilo. Činnost byla ukončena a děti dostaly další úkol, na lísteček papíru měly napsat svůj tip na to, kdo byl škodičem skupiny a poté svůj názor obhájit, říci, jak k němu došly.

Ve třídě bylo osm dětí označeno za škodiče a tito žáci měli následně vyjádřit, jak se při obvinění cítili. Většina dětí, až na jednoho žáka, kterému se to líbilo, se cítila velice nepříjemně. Ve skutečnosti totiž škodičem nebyl nikdo.

Děti následně vyvozovaly poučení, která z právě proběhlé činnosti plynula:

- nedat na první dojem
- nebýt přehnaně podezřívavý
- neusuzovat jen podle sympatií či antipatií k danému člověku
- vyslechnout si druhého a komunikovat s ním

Dalším úkolem, který děti zpracovávaly je odpovědět na následující otázky.

- Jak budete v životě řešit situaci, kdy budete někoho z něčeho podezírat?
- Co uděláš, když tě bude vyučující podezírat, že jsi něco provedl (a)?

Pro dokreslení situace zvolila vyučující vsuvku ve formě situační hry a obvinila jednu žákyni, že schovala spolužákovi žákovskou knížku. Čekala pak na její reakci. Následovalo zodpovídání otázek formou rozhovoru, kdy vyučující přidávala ještě otázky doplňkové.

Závěr hodiny patřil rozhovoru, jehož výstupem mělo být poučení z právě proběhlé hodiny. Vyučující trénovala pozornost dětí tím, že jim spolu s

otázkou házela míček, komu byl hozen, ten odpovídal a vracel míček zpět.

Práce s integrovanými dětmi:

Ve třídě je přítomna asistentka pedagoga přidělena do třídy kvůli žákyni s fyzickým postižením, té je k dispozici při přesunech po třídě, jako doprovod při pohybu po škole. Další integrovaní žáci se v rámci hodin etické výchovy snaží pracovat samostatně bez speciálního přístupu, individuální výpomoc ze strany vyučující přichází pouze v případě písemného zadání či řešení úkolu.

Hodnocení:

Výuka probíhala v kmenové třídě, uzpůsobené veškerým potřebám vzdělávacího prostoru pro žáky 1. stupně. Třída byla tematicky rozdělena do sekcí, vždy určitá oblast se věnovala aktuálně probíranému učivu v daném vyučovacím předmětu, takto bylo možno ve třídě nalézt oblast jazykovou, matematickou, vlastivědnou a přírodovědnou.

V průběhu hodiny se žáci verbálně i neverbálně pozitivně vyjadřovali k právě probíhajícím aktivitám, z čehož lze usuzovat, že tato práce vzbuzovala jejich zájem a nadšení.

Děti vykazovaly známky toho, že na práci podobného typu jsou zvyklé, přesně se držely instrukcí vyučující a pracovaly v tichosti, nerušily.

Etická výchova je bezesporu velkým přínosem pro děti, nejen, že je plná oblíbených a zajímavých činností, ale rovněž je přínosem ve smyslu vyvozování mravních ponaučení.

Návrhy k zamyšlení, dotazy:

Etická výchova není úplně běžnou součástí výuky na základní škole. Jaká je metodika výuky tohoto předmětu a jak probíhá její hodnocení?

Zpětná vazba:

Etická výchova se na naší škole vyučuje v každém ročníku. V ideálním případě je zařazována do rozvrhu jako první vyučovací hodina v pondělí. Návrhy činností a metodika pocházejí z různých příruček a školení. Etická výchova bývá propojena s jakousi třídnickou hodinou, děti mají v této hodině hojně možnost vyjadřovat své názory, ale i sdělovat své zážitky. Hodnocení je závislé na tom, jak se žáci v hodinách snaží, není postaveno na znalostech. Žáci jsou hodnoceni podle své aktivity, zapojení se do her atd. K horšímu než výbornému hodnocení by se přistoupilo pouze v případě, že by nastal problém s prací v hodině, že by někdo nějakou činnost úmyslně sabotoval atd.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo shromáždit informace k vytvoření co možná nejúplnějšího přehledu metod a forem vyučování, se kterými se můžeme v současnosti setkávat na základních školách na základě využití následujících exploračních metod:

Studium odborné literatury nám poskytlo podklady ke zhotovení teoretické části práce.

Praktická část vycházela převážně z pozorování přímého vzdělávacího procesu na základních školách, rozhovorů či anket s jeho účastníky a dotazníků určených pro ředitele škol.

Teoretická část práce byla rozčleněna do šesti kapitol. První z nich se zabývala vymezením pojmu základní školství, druhá kapitola se zaměřila na pohled do historie a seznámení s vývojem vyučovacích forem a metod práce. Třetí část se již zabývala samotnými vyučovacími metodami a byla převážně orientována na klasifikaci výukových metod rozdělených do skupin podle jejich zaměření na klasické, aktivizační a komplexní. V této kapitole bylo možno nahlédnout rovněž na velmi stručné vymezení alternativních škol, které nejsou sice předmětem této práce, ale ve výčtu moderních forem a metod výuky by neměly být zcela opomenuty. Ve čtvrté části jsme se setkali s problematikou integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Pátá část nám přiblížila pomůcky běžně užívané ve výuce, jejich dělení a zdůraznění významu především pomůcek vizuálních a poslední část teoretické stati byla věnována postavení učitele a žáka v nových formách výuky, jejich vzájemnému vztahu, komunikaci a charakteristikám jejich pozic vyplývajících z moderního vyučování.

Praktická část utvořila sedmou kapitolu a obsahovala informace o moderních formách výuky získané pomocí výše zmíněných exploračních metod. Kromě zohlednění práce s integrovanými dětmi se převážně zaměřila na výukové metody, se kterými je možno se setkat v každodenní praxi, jejich

praktickou aplikací, výhodami a přínosem jednotlivých metod, ale i s jejich náročností týkající se přípravy žáků či učitele. Jako dodatek vznikala v průběhu většiny vyučovacích hodin na základně pozorování produkce námětu k zamyšlení či dotazu, který byl konfrontován s pohledem samotného pedagoga na danou problematiku a takto vzniklá zpětná vazba byla rovněž zaznamenána.

V práci bylo zmíněno celkem 32 metod výuky rozdělených podle způsobu aplikace do 3 hlavních skupin.

Na základě dotazníkového šetření týkajícího se užívaných metod výuky a organizačních forem práce, který byl určen pro ředitele základních škol, vyplývá, že na vzorku základních škol, který se do šetření zapojil, sice dosud převládá frontální forma výuky, ale mnohé školy již tento dřívější trend zcela odbouraly a jiné jej minimálně kombinují s ostatními vyučovacími styly. Často je voleno vyučování skupinové či projektové. Jako součást výuky školy dnes již zcela běžně využívají počítačů a různých školních programů, které jsou k dispozici na trhu, či si potřebné materiály a prezentace zhotovují sami. Další metodou se vzdělávacím charakterem jsou různé tematické výlety a exkurze. Projektové vyučování se dá nazvat přímo trendem současné doby, těší se velké oblibě na většině škol, kde zahrnuje i několik tříd najednou a jeho rozsah většinou přesahuje několik hodin či dokonce dní. Nejčastěji se užívá pro potřeby vyučovacích předmětů přírodovědného charakteru či jazykového zaměření. Mnohé školy vstupují i do projektů přesahující jejich školu či dokonce naši republiku. Metody jako jsou brainstorming, sugestopedie či hypnopedie si zatím cestu do našich škol teprve razí, ale zatímco brainstorming si své místo již v některých školách našel, druhé dvě jmenované metody jsou zatím v základních školách pouze teoretickou záležitostí.

Všechny uvedené skutečnosti dokumentují, že vývoj vyučovacích metod a organizačních forem práce je v plném proudu. Školy se již dávno neomezují na jednotvárné přednášky, kdy aktivita byla převážně na straně vyučujícího a děti byly spíše pasivními konzumenty. Většina škol se snaží, aby si zasloužila přívlastek moderní a nestagnovala na dávno překonaných stereotypch výuky.

Údaje zjištěné díky dotazníkovému šetření a dalších exploračních metod vypovídají, že výukové metody a formy práce jsou dnes aktuální problematikou, kterou se školy zcela seriózně zabývají a aktivně rozšiřují své stávající prostředky k rozvoji celého vzdělávacího procesu.

SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

MONOGRAFIE

ALEXOVIČOVÁ, T. *Alternativne školstvo v kocke – 2.část*. Prešov: MPC, 2007. ISBN: 978-80-8045-439-5.

BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: RADIX, 2008. ISBN: 978-80-86031-83-5.

BURYÁNEK, J. *Interkulturní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, 2002. ISBN: 80-7106-715-6.

ČERNOCHOVÁ, M. - KOMRSKA, T. - NOVÁK, J. *Využití počítače při vyučování*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-272-6.

ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1974-0.

DYTRTOVÁ, R. - KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-2863-6.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-966-6.

HANUŠ, R. - CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2816-2.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1168-3.

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2450-8.

HOUŠKA, T. *Škola je hra*. Praha: Praha, 1991. ISBN: 80-900704-9-3.

JŮVA, V. sen.& jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN: 80-85931-43-5.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: UK, 2004. ISBN: 80-246-0192-3.

KASPER, T. - KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-2429-4.

KLOFÁTOVÁ, Z. *Škola doma*. Praha: Praha, 2009. ISBN: 978-80-902177-3-7.

KOLÁŘ, Z. - ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN: 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Z. - ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1541-4..

KOLÁŘ, Z. - VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-2857-5.

KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-434-2.

LANG, G. - BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-144-4.

LOŠKOVÁ, I. - LOŠKA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN: 80-247-0374-2.

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

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN: 80-247-0738-1.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN: 978-80-7367-427-4.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J. *Moderní vzdělávací technologie*. Praha: VŠJAK, 2003. ISBN: 80-86723-01-1.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-772-8.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. ISBN: 80-86642-17-8.

ŘEZNÍČEK, J. *Didaktika a učitelská etika v praxi*. Praha: UK, 2004. ISBN: 80-7290-149-4.

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2685-4.

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

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

85931-00-1.

ŠTVERÁK, V. - ČADSKÁ, M. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN: 978-80-7184-797-7.

TANNENBERGOVÁ, M. - KRAHULOVÁ, K. *Jak se stát férovou školou*. Brno: LLP, 2010. ISBN: 978-80-87414-02-6.

TROWBRIDGE, J. *Učební metody a pomůcky*. Praha: Institut bankovního vzdělávání, 1994.

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN: 80-85931-51-6.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN: 80-7178-317-X.

ELEKTORNICKÁ MÉDIA A WEBOVÉ STRÁNKY

Zezulková, E. *Inkluze nesmí být jen iluze*. Pdf OU, 2009. dohledatelné na <http://www.virtuniv.cz/images/7/72/Zezulkova.pdf> 20.6.2011

<http://www.slovník-cizich-slov.cz/> 3.2.2011, 20.3 2011

<http://www.zschelcickeho.cz/> 11.3.2011

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Pracovní list – Čj – čtenářská gramotnost	I - II
Příloha B – Pracovní list – Čj – prezentace čtenářské gramotnosti	III - IV
Příloha C – Hv – fotografie	V
Příloha D – Dotazník pro ředitele základních škol	VI - VII
Příloha E – Čj – Vypravování – příběhy	VIII
Příloha F – D – pracovní sešit – 9. ročník	IX - XI
Příloha G – D – pracovní sešit – 7. ročník	XII - XIII

Příloha A – Pracovní list – Čj – čtenářská gramotnost

Pracovní list 8

Lumíci

Přátelé Kopčem a Veverčák si plánovali ulovit buď _____ nebo _____.
Dorozumívali se špatně a nejasně _____.
Mnohé museli _____. Nejdříve slyšeli _____ a
pak uviděli drobná zvířata _____. Roztomilá zvířátka vypadala
_____. Rozhodli se je ulovit a pokud možno
_____. Házeli po nich _____ a zkusili udeřit _____.
Lumík uhnul jako _____. Nakonec Kopčem nad lumíkem vyvrál tak, že _____

A takto ulovili i další.

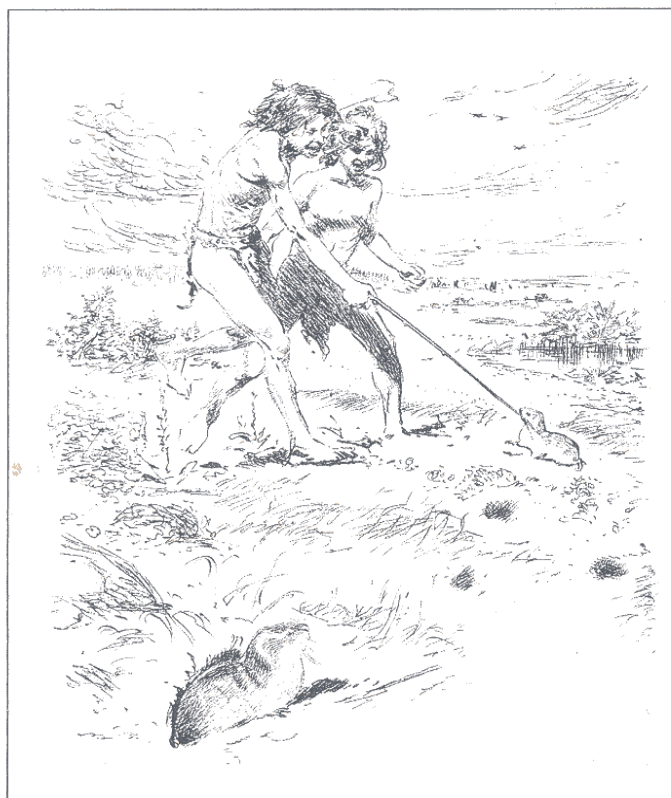
Tu potkali silného lovce Rváče, který neměl rád _____ a byl velmi
škodolibý. Napiš, co to slovo znamená _____.
Hoši se očima dohodli, že hrubému lovcu utečou. Ale nepovedlo jim to, neboť
Rváč _____ a ještě je uhodil
_____ a _____. Mrzutí
chlapci nazývali Rváče _____.
Když přišli do tábořiště, tak před jeskyní byly vyskládány úlovky (str.75 dole)

Co si myslíš, že udělal Rváč?	A co si myslí tvůj soused?
-------------------------------	----------------------------

Dočti a napiš, co Rváč udělal.

Zhodnoť chování chlapců a Rváče

Prohlédni si pozorně obrázek a pokus se přesně popsat činnost chlapců.



Autor pracovního listu: Mgr. Jitka Predigerová, obrázek z knihy Lovci mamutů, E. Štorcha

Příloha B – Pracovní list – Čj – prezentace čtenářské gramotnosti

Posloucháme dobrodružný příběh – pracovní list

Josef Věromír Pleva – Robinson Crusoe

Podle předlohy Daniela Defoe, anglického podnikatele a spisovatele, který byl inspirován pětiletým pobytem skotského námořníka na ostrově Juan Fernandez.

Úloha – k jednotlivým kapitolám si napiš alespoň tři slyšené poznatky

I.kapitola Robinsonovo dětství a jeho útěk z domova

V. kapitola Země, či ostrov? Prvé dny trosečníka

VII. kapitola Robinson si opatří zbraně. Marné pokusy rozdělát oheň. Slunečník. Hrozná bouře. Oheň. Příchod dešťů.

X. kapitola Náhodné, ale důležité objevy. Výroba hrnců se nedaří. Nový Robinsonův přítel.

XIV. Nemoc

XVII. Zkáza korábu přinese Robinsonovi mnoho dobrého

XIX. Dokonalé zařízení domácnosti. Pálení uhlí v milíři. Příchod lidožroutů. Vysvobození Pátka - převyprávění

XX. Robinson s Pátkem se připravují na cestu do země za měsícem. Nové vzrušující události. Pátek se shledává s otcem a Robinson s Evropanem

XXII. Robinsonův návrat do vlasti

<p><u>Co jsem na Robinsonovi obdivoval?</u></p>	<p><u>Kdybych musel(a) jet na pustý ostrově, které tři věci bych si vzal s sebou?</u></p>
---	---

Autor pracovního listu: Mgr. Jitka Predigerová

Příloha C – Hv – fotografie



zdroj: www.zschelcickeho.cz

Příloha D – Dotazník pro ředitele základních škol

DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE ZÁKLADNÍCH ŠKOL

1. Jaká organizační forma výuky převládá na vaší škole?

- frontální
 jiná - skupinové vyučování, projektové atd...

2. K jakému předmětu se na vaší škole nejčastěji užívá výuka formou exkurze či výletu?

- jazyky
 D, Ov
 Př, Fy, Ch
 Z
 jiné

3. V jakých předmětech se nejčastěji používá skupinová forma výuky?

4. V jakých předmětech se nejčastěji používá projektové vyučování?

5. Existují na vaší škole nějaké stálé projekty, které se opakují každý rok?

6. Využívá škola k metodám podporovaným počítačem (pro různé předměty) zakoupené softwary či CD-romy, nebo si každý vyučující připravuje prezentace a další materiály sám?

- kupované
 sami učitelé
 kombinace

7. Projektová výuka převládá v rozsahu

- několika hodin
 několika dní
 déle

8. Je zvolení vyučovacích metod čistě v kompetenci učitele nebo se na něm podílí celé předmětové komise?

- kompetence učitele
 kolektiv

9. Má vaše škola nějakou zkušenost s metodami jako sugestopedie a hypnopedie?

- Ano
 Ne

10. Pokud ano, můžete uvést v jakých případech?

11. Uvažujete nebo jste již zrealizovali se svou školou účast na nějakém meziškolním projektu?

Ano

Ne

12. Pokud ano, můžete uvést příklad?

13. Je možno se na vaší škole setkat s diskusí či brainstormingem jako hlavní – nejen doplňkovou – vyučovací metodou?

Ano

Ne

14. Pokud ano, můžete uvést příklad?

15. Práce na projektech na vaší škole zahrnuje většinou

jednu třídu

více tříd nebo celou školu

Příloha E – Čj – Vypravování – příběhy

Text 1

Bydlí tu pan Novák zeptal se mě cizí pán před naším domem. Odpověděl jsem Ano bydlí. Pán se dál ptal V kterém patře bydlí nevíš? To nevím řekl jsem ale myslím že někde nahoře. Kolik má váš dům poschodí chtěl vědět ten člověk. Dvanáct informoval jsem ho. A máte výtah vyzvídal pán. Ano odpověděl jsem ale nefunguje. To mě mrzí řekl pán já mám totiž bolavou nohu a nemůžu chodit do schodů. Mohu vám nějak pomoci nabídl jsem se. Pán s radostí odpověděl To bych byl moc rád. A já jsem byl také spokojený že můžu udělat dobrý skutek.

Zdroj: *Opakujeme češtinu ve 3.-5. ročníku – Pravopisná cvičení a diktáty*, Nová škola, Brno, ISBN: 80-85607-69-7

Text 2

VLK A KRTEK

Toho dne měl vlk za sebou bohatou hostinu. Loudal se po louce k lesu, aby se ze studánky napil. A pořádně se prospal. Jde, tahá nohy po zemi. A zakopl o krtčí kopeček.

Krtek vystrčil hlavu a řekl rozmrzele:

„Jsem sice slepý, ale vím, že jsi zakopl o můj domek. Dávej pozor!“

„Máš štěstí, že jsem nažraný,“ povídá vlk. „Milostivě ti tvoji drzost odpouštím. Ale řekni mi – jak můžeš žít slepý?“

„Moje oči sice nevidí,“ odpověděl krtek. „Zato uši slyší všechno.“

„A co slyší zrovna teď?“ smál se vlk.

„Že se z dálky blíží nepřítel,“ odpověděl krtek a zmizel pod zemí.

Vlk zakroutil hlavou a řekl si:

„Blázen. A navíc slepý! Ještěže jsem vlk a dobře vidím a cítím.“

Jenomže do lesa vlk neviděl. A vítr ten den vál k lesu. Myslivce mezi stromy ani neviděl, ani neucítil.

Ozval se výstřel a vlk padl mrtvý na louku.

Zdroj: *Čítanka plná pokladů*. Dialog, 2000. ISBN: 80-862-18-49-X.

ROLE USA VE SVĚTĚ 1945 – 2008

Úskalí zahraniční politiky USA

Už Trumanova administrativa (1945 – 1953) akceptovala globální roli USA. Jejím základním úkolem bylo **zadržování komunismu** a pomoc hospodářsky zdevastované západní Evropě. Již v roce 1949 vznikl **vojenský pakt NATO**, ve kterém se spojily pod vedením USA demokratické státy Evropy a Ameriky.

Propukla **studená válka**. Hlavním soupeřem USA se stal Sovětský svaz a komunistická Čína. Skutečný vojenský konflikt se rozhořel v Koreji (1950 – 1953), kam USA poslaly své vojáky bojovat za nezávislost svobodné Jižní Koreji.

Po Stalinově smrti (1953) došlo ke zmínění studené války, ale soupeření supervelmocí přetrvávalo. K dalšímu vyhrcoení vztahů došlo po **odhalení amerických špiónážních letů** nad SSSR a během **berlínské krize** na přelomu padesátých a šedesátých let. Politika konfrontace vyvrcholila během **kubánské krize** (1962). V lokální rovině Američané bojovali proti dalšímu šíření komunismu v oblasti **Vietnamu**.

Supervelmoci si uvědomovaly **hrozbu vzájemného zničení** a začaly hledat řešení, jak opustit zbojní závody. **Politika uvolnění** vyvrcholila za administrativy prezidenta Richarda Nixona (1967 – 1974) a D. Forda (1973 – 1976), které dokázaly najít porozumění se sovětským vůdcem L. I. Brežněvem. Američané přivřeli oči nad sovětskou invazí do Československa v roce 1968 a nechtěli komplikovat vzájemné vztahy problémy komunistického tábora.



dozor a kontrola Karibské oblasti).

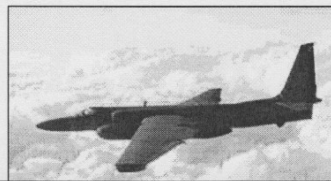
Po roce 2001 je hlavním krédem americké diplomacie **boj proti terorismu**. Předložili světu seznam tzv. **Osy zla** – režimů, které podporovaly terorismus. Mezi ně zařadily například – Irák, Afghánistán, Sýrii, Irán či KLDR. Řadu etických problémů komplikují **hospodářské zájmy USA**.

Kubánsko - americké vztahy od roku 1945

Kuba byla původně závislé území na USA (ráj hazardu, korupce), v jehož čele stál diktátor Batista. Roku 1959 došlo k **národní revoluci Fidela Castra**, který chtěl získat pro ostrov nezávislost a svobodu. Fidel Castro se vzápětí přihlásil k marxismu-leninismu a **zahájil ostrou protiamerickou politiku** s podporou SSSR. USA usilovaly o svržení revolučního režimu, podporovaly uprchlíky a připravovaly vojenské tažení. K pokusu o invazi došlo v roce 1961 v Zátocě svini, který však skončil porážkou USA. Kuba ihned zahájila masivní **vojenskou spolupráci se SSSR**, který využil příležitost rozmístit poblíž USA jaderné střely.



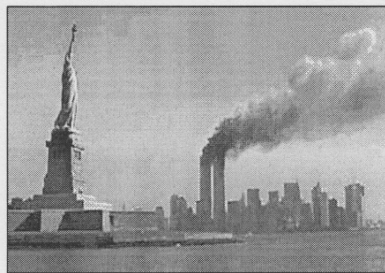
Kubánská krize: Sovětský svaz využil postoje kubánského režimu a rozmístil během roku 1962 na ostrově své ozbrojené síly včetně jaderných střel. Na podzim 1962 USA odhalily díky špiónážním letům rozmístění jaderných střel. Svět se ocitl na pokraji preventivní jaderné války. Prezident Kennedy požadoval okamžité stažení jaderných sil a Chruščov raději ustoupil tlaku, aby nedošlo k eskalaci konfliktu. Tím zažehnal vojenskou konfrontaci. Americko-kubánské vztahy se však doposud nezlepšily a doposud zůstávají na bodu mrazu.



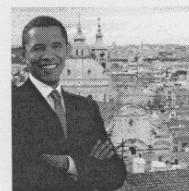
Ledadlo U-2 bylo vyvinuto v 50. letech pro výzvědné účely. Mělo dlouhý dolet a schopnost vzletnout až do výšky 20 km. Celý projekt byl přísně utajován CIA kvůli špiónážním přeletům nad SSSR. Sovětům se však podařilo v roce 1960 jeden špiónážní letoun sestřelit a pilota zajmout. Chruščov následně obvinil USA z podněcování války a došlo k dalšímu zhoršení vzájemných vztahů. Letadlo U-2 napomohlo USA odhalit v roce 1962 budování raketových základen na Kubě a tím vyvolat kubánskou krizi. Letadla jsou využívána ještě v dnešních dnech i když již neopatří mezi neimodernější.

Opětovná eskalace konfliktu proběhla po sovětském vpádu do Afghánistánu (1979) sníž se musela vyrovnávat administrativa prezidenta Ronalda Reagana (1980 – 1988). Nový zbrojní **program hvězdných válek** a tvrdý postoj k sovětské politice vedly k porážce Sovětského svazu ve studené válce.

Globální působení USA se projevilo jejich angažováním ve všech světových oblastech. Převzaly roli představitele a obhájce západní civilizace. Zapojily se do řady **lokálních válek** (korejská válka 1950 - 1953, válka ve Vietnamu 1964 - 1975, války v Perském zálivu v 90. letech,



- Který z prezidentů USA byl upoután na invalidní vozík?
- Který prezident velel vylodění v Normandii?
- Který prezident zemřel na následky atentátu v Dallasu?
- Který prezident odstoupil díky aféře Watergate?
- Který prezident ukončil černošskou diskriminaci?
- Který prezident byl svého času hollywoodskou filmovou hvězdou?
- Pojmenuj prezidenty na fotografiích.



Prezidenti USA

Prezidenti USA	Doba vykonávání úřadu	Významné světové události	Sovětské vůdci	Prezidenti ČSR - ČSSR
<i>Truman</i>				
<i>Eisenhower</i>				
		Kubánská krize, počátek války ve Vietnamu.		
<i>Johnson</i>				
		Aféra Watergate,		
<i>Ford</i>				
<i>Carter</i>		Sovětská invaze do Afghánistánu		
		Politika sbližení se SSSR.		
		Pád železné opony		
<i>Clinton</i>				

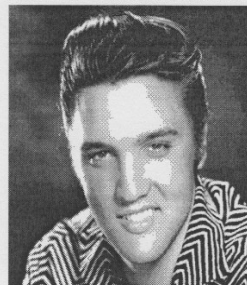
ELVIS – BEATLES – HIPPIES

- 1) Co je to populární hudba?
- 2) Jaké hudební směry druhé poloviny 20. století znáš?
- 3) Jaké jsou současné hudební směry?
- 4) Kdo je to hvězda populární hudby? Jaké by měla splňovat požadavky?
- 5) Proč mají lidé své vzory?

Právě Elvis Presley (1935 – 1977) znamenal velký mezník v prudkém růstu kultu hvězd.

Životní styl se po druhé světové válce výrazně změnil. Rostla životní úroveň a rozšiřoval se sektor konzumní kultury. V šedesátých letech vznikla kultura mládeže charakterizována rockovou hudbou, televizí, uniformní džínovou módou, masovým konzumním životem.

Velmi rychle se rozvíjela populární hudba, která naplňovala smysl života mnoha dospívajících generací. Módní trendy a styly se rychle měnily. Zatímco v padesátých letech byl největší hvězdou Elvis Presley a rock 'n' roll.



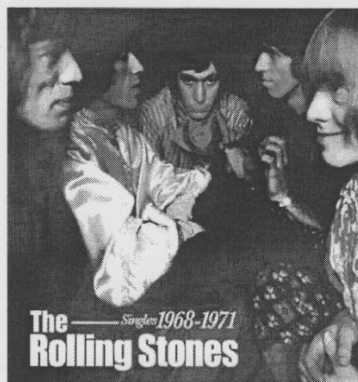
V šedesátých letech přišla vlna **beatu** spojovaná zejména s **Beatles**, **Rolling Stone** a v socialistickém Československu se skupinou **Olympic**. V sedmdesátých letech získala oblibu popová skupina ze Švédska **Abba**.



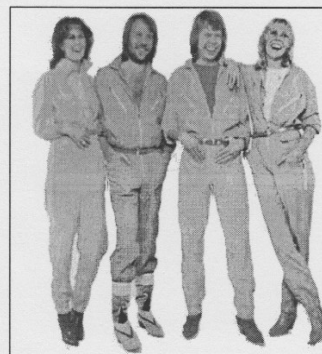
Hippies

Neorganizované hnutí, jehož cílem byla klidná vzpoura proti společnosti, mír, láska, přátelství a svoboda. K naplnění těchto cílů se sdružovali do skupin či komun, které pak často provozovaly volnou lásku. V těchto skupinách se často šířily drogy - zvláště psychedelické (LSD).

Hippies propagovali spontánní chování, lásku a prosazovali názor, že si člověk má užít života a nebudovat kariéru, nehonit se za penězi. Příslušníci hippies nosili dlouhé vlasy, volné oblečení a korálky. Jejich pacifismus ovlivnil i politické dění tehdejšího světa, neboť se velmi angažovali v protestech proti válce ve Vietnamu, kdy organizovali obrovské protiválečné demonstrace. Po skončení této války zmizel i společný nepřítel a hippies jako masové hnutí postupně



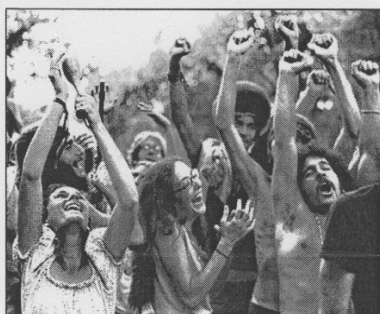
skončilo. Největší část příslušníků hnutí se později stala běžnou součástí většinové společnosti i s jejími hodnotami, malá část podlela drogám a jen velmi malá část příslušníků hippies zůstala v komunách věrna původním všem ideálům.



Ztráta osobitosti

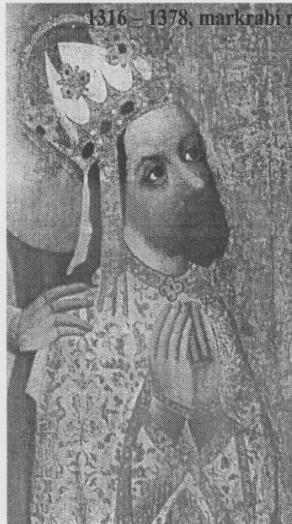
Moderní trendy však berou lidem jejich osobitost. Hlavní důraz se klade na materiální zajištění a komerční úspěch.

Někteří pak naopak hledají únik v ekologických hnutích, ve východních filozofiích či různých jiných alternativních kulturách. Vystupují proti agresi vlastních států a politických režimů. V USA se zvedla vlna odporu proti účasti ve válkách ve Vietnamu i v Zálivu.



KAREL IV. A JEHO DOBA

1316 – 1378, markrabí moravský 1333, král český 1346, král římský 1348, císař římský 1355



Osobnost Karla IV. (1316 – 1378)

Karel IV. se narodil jako prvorozený syn Jana Lucemburského a Elišky Přemyslovny. Vychovávan byl na královském dvoře ve Francii. Vrátil se až roku 1333, když už mu bylo 17 let. Tehdy začal získávat státnické zkušenosti a prošel i první bitvou. Také již byl prvně ženat (první manželkou mu byla **Blanka z Valois** /valoa/).

Při návratu do vlasti našel velmi zpustošenou zemi, kde panovnické slovo mělo jen omezenou váhu. Šlechta rozchvátala královský majetek a stala se téměř neomezeným pánem království. Karel se hned pokusil o nápravu. Začal získávat zpět královský majetek a upevňovat postavení panovníka. Postupně zastínil otce a stal se skutečným reprezentantem panovnické dynastie. Navázal na přemyslovnou státoprávní tradici, podporoval kult Sv. Václava a snažil se o pozvednutí království do čela Svaté říše římské.

Jedním z prvních činů byla **obnova Pražského hradu**, aby se z něho stalo honosné sídlo českých králů. Nechal postavit gotický palác a také vystavět na místě staré románské baziliky výstavnou gotickou **katedrálu Sv. Víta**, jež by více odpovídala **nově zřízenému arcibiskupství pražskému**. Dále založil **Nové město pražské, vysoké učení** - dnešní Karlovu univerzitu, nechal postavit **nový most přes Vltavu** - (dnešní Karlův), založil **hrad Karlštejn** - uložil zhotovit **nové korunovační klenoty** českých králů atd.

Svoji **sňatkovou politikou** zajistil rozšíření moci českých králů a vytvořil tak nový svazek zemí nazývaný: **země Koruny české** (zahrnoval - Čechy, Moravu, Slezsko, Lužici a Braniborsko). Stal se nejvýznamnějším panovníkem středověké Evropy - roku 1348 se byl zvolen římským králem a roku 1355 byl v Římě korunován na císaře.

Hrad Karlštejn

- založený roku 1348 Karlem IV., byl postaven ve stylu **vrcholné gotiky** nejen jako císařská rezidence, ale zejména jako pevnost, určená k uchování Karlovy sbírky svatých relikvií a císařských korunovačních klenotů. Stavba a výzdoba hradu byla dokončena vysvěcením kaple sv. Kříže roku 1367, kde byl uložen říšský korunovační poklad.



Karel IV. a jeho syn Václav IV. z dobového vyobrazení na Zlaté bule z roku 1355.

Země Koruny české za Karla IV. (1346 – 1378)

Panování Karla IV. je dobou neuvěřitelného rozmachu české země. Hospodářská prosperita umožňovala vést aktivní zahraniční politiku a stavět nákladné a velkolepé stavby.

Hospodářství - Vzestup zemědělské výroby ve 13. století byl vhodným předpokladem pro rozvoj řemesel, protože znamenal vzrůst odbytových možností pro jejich výrobky. Stříbrné doly se staly finančním zdrojem pro rozsáhlou stavební aktivitu, která pak zapůsobila jako vhodná pobídka pro povznesení hospodářství uvnitř státu. Státní zakázky pak znamenaly obrovský zdroj bohatství pro jednotlivé řemeslnické dílny nebo stavební hutě.

Společnost ve feudálních Čechách Struktura společnosti byla založená na stavovském rozdělení (král - vyšší šlechta - nižší šlechta - měšťané a poddaní rolníci). Šlechta se snažila upevnit svou moc na úkor krále. Král se proto spojil s církví, která byla vždy královskou oporou (vlastnila až 1/3 půdy). Dalším spojencem krále byla jeho města.

Podle odhadu se ve 13. Století pohybovala **průměrná délka života** na hranici 30 – 35 let. Přičemž byla však ještě **vysoká úmrtnost novorozeňat**. Nejhorší situace byla ve městech, kde neexistovala žádná pravidla hygieny. Ulice se podobaly spíše špinavým stokám a hnojištím, na který se hromadil veškerý odpad. Podle současných odhadů se úmrtnost pohybovala ve městě na 10% ročně. (tzn. každý desátý) Úplnou zhoubou měst (ale i venkova) byly **morové epidemie**, které od 14. až do 18. stol. pravidelně likvidovaly obyvatelstvo.

POČÁTKY MĚSTA PRAHY

Za své trvalé bydliště si území dnešní Prahy zvolili lidé před sedmi či osmi tisíci lety. První Slované se zde usadili na přelomu 5. a 6. století n. l. Ovšem první zprávy máme o Praze až z 10. století, kdy Prahou procházel Ibrahím Ibn-Jákúb kolem roku 966.

1) Mohl se zde kupec setkat s křesťanskými kostely?	2) S jakým knížetem se mohl kupec setkat?	3) Jak se tehdy lidé dostávali z jednoho břehu Vltavy na druhý?

Pražské kotlině už od konce 89. století vévodil rozlehlý hrad, tedy původně hradiště, na kterém stával knížecí stolec. Opevnění bylo původně vystavěno ze dřeva a hlíny, teprve za knížete Soběslava byl pražský hrad velkolepě přestavěn v reprezentativní kamenné sídlo. V té době stávalo na dohled ještě jedno knížecí sídlo – Vyšehrad.

1) Jak se nazývalo původní sídlo přemyslovských knížat?	2) V jakém stavebním slohu kníže Soběslav vystavěl hrad?	3) Který významný církevní hodnostář měl sídlo na pražském hradě?



Každé město usilovalo o to, aby mělo vlastní radnici. K tomu ale měšťané potřebovali souhlas panovníka. První si tohoto privilegia vydobyli staroměstští. Její neodmyslitelnou součástí byla věž, na které byly hodiny (orloj) a v ní žil hlásný, který pravidelně vyvolával: „Chval každý duch hospodina i Ježíše jeho syna, odbyla.... ta a ta hodina“.

Do historie ale vstoupila i novoměstská radnice, ze které byli v roce 1419 vyhozeni konšelé, kteří nechali popravit několik Husových stoupenců, jak se dozvíme v dalších kapitolách. Tím začala husitská revoluce.

Mezi hrady bylo nesouvislé osídlení. V průběhu 13. století zde vznikla jednotlivá pražská města. Pod Pražským hradem to bylo Menší město, dnešní Malá Strana. Na protějším břehu Vltavy pak Staré Město jehož součástí bylo i židovské ghetto. Vedle hradu vznikly Hradčany. Karel IV. založil ještě Nové Město.

Pro bezpečnost ve městě bylo důležité vybudovat hradby. Jednotlivá města si budovala své vlastní, teprve za císaře Karla IV. byla všechna čtyři města uzavřena prstencem pevných kamenných hradeb zpevněnými věžemi a baštami. Vstup do měst střežily brány, které se otevíraly kolem páté hodiny ránní a uzavíraly kolem 21 hodiny.



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jana Plecháčová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Současné formy a metody ve vyučování na základní škole se zřetelem na integraci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami

Rok: 2012

Počet stran: 124

Celkový počet stran příloh: 13

Počet titulů české literatury a pramenů: 37

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Renata Kreuzová