

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktické aspekty vyučování na 1. stupni ZŠ

Mgr. Jitka Smetanová

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Olomouci 14. června 2024

.....

Mgr. Jitka Smetanová

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí doc. PaedDr. Miluši Raškové, Ph.D. za odborné konzultace, cenné rady a veškeré připomínky při zpracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině za veškerou podporu a trpělivost, kterou mi při studiu věnovala.

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Jitka Smetanová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogika
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Didaktické aspekty vyučování na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Didactic aspects of education at primary school
Anotace práce:	<p>Tématem diplomové práce jsou Didaktické aspekty vyučování na 1. stupni ZŠ. Cílem je tyto aspekty shrnout a zjistit, které výukové metody se jeví učitelům primární školy jako nejefektivnější.</p> <p>Teoretická část se věnuje organizačním formám výuky. Dále se zabývá charakteristikou vybraných vyučovacích metod dle Maňáka. V práci je zahrnut také RVP ZV, kterým se pedagog musí řídit a také charakteristika osobnosti učitele, která zásadně souvisí s didaktickými aspekty ve vyučování.</p> <p>Praktická část je provedena v kvantitativním pojetí výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření. Cílem je zjistit nejčastěji užívané didaktické aspekty u učitelů na 1. stupni ZŠ.</p>
Klíčová slova:	Učitel, žák, didaktické aspekty, kompetence, výuka
Anotace v angličtině:	The topic of the diploma thesis is Didactic aspects of teaching at the 1st grade of elementary school. The aim is summarizing these aspects and finding out which are the

	<p>most effective in the teaching.</p> <p>The theoretical part is devoted to the organizational forms of teaching and the characteristics of selected teaching methods according to Maňák. The diploma thesis also deals with the Framework educational program for elementary education, which the teacher must follow and the characteristics of the teacher's personality, which is fundamentally related to the didactic aspects of teaching. The practical part is carried out in the quantitative concept of research through a questionnaire survey. The aim is a finding out the most often used didactic aspects of teaching at the 1st grade of elementary school.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Teacher, student, didactic aspects, competence, teaching
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – vzor dotazníku
Rozsah práce:	83 stran
Jazyk práce:	čeština

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	11
1 Didaktika a její pojetí.....	11
2 Organizační formy výuky	13
2.1 <i>Individuální výuka</i>	13
2.2 <i>Hromadná výuka</i>	13
2.3 <i>Individualizovaná výuka</i>	14
2.4 <i>Projektová výuka</i>	14
2.5 <i>Diferencovaná výuka</i>	15
2.6 <i>Skupinová a kooperativní výuka</i>	15
2.7 <i>Týmová výuka</i>	16
2.8 <i>Otevřené vyučování</i>	16
3 Výukové metody	18
3.1 <i>Volba vyučovacích metod</i>	19
3.2 <i>Kritéria výukové metody</i>	20
3.3 <i>Kritéria volby vyučovacích metod</i>	20
4 Klasifikace vyučovacích metod.....	22
4.1 <i>Charakteristika vybraných vyučovacích metod dle Maňáka</i>	23
4.1.1 <i>Metoda slovní</i>	24
4.1.2 <i>Metody názorně demonstrační</i>	29
4.1.3 <i>Metody praktické</i>	30
5 Charakteristika žáka primární školy.....	33
5.1 <i>Poznávací procesy</i>	33
5.2 <i>Jazykový a emoční vývoj</i>	35
5.2.1 <i>Vývoj jazykových kompetencí</i>	35
5.2.2 <i>Emoční vývoj</i>	35
5.2.3 <i>Sociální vývoj</i>	36

5.2.4	Rodina	36
5.2.5	Interakce mezi učitelem a žákem	37
5.3	<i>Klíčové kompetence žáka</i>	37
6	Pojem učitel	40
6.1	<i>Profesní přesvědčení učitele</i>	41
6.2	<i>Osobnostní charakteristika</i>	41
6.3	<i>Kompetence učitele</i>	42
6.4	<i>Začínající učitel</i>	44
6.5	<i>Zkušený učitel</i>	45
6.6	<i>Vyhoření učitele</i>	45
6.7	<i>Sebehodnocení</i>	46
7	Shrnutí teoretické části	48
	Praktická část	50
8	Metodologie výzkumu	51
8.1	<i>Charakteristika zkoumaného souboru</i>	51
9	Cíl dotazníkového šetření	53
10	Výsledky výzkumu	54
11	Shrnutí praktické části s diskusí	67
12	Závěr	70
13	Použitá literatura	74
14	Seznam obrázků	78
15	Seznam tabulek	78
16	Seznam grafů	78
17	Přílohy	79
17.1	<i>Příloha č. 1 – vzor dotazníku</i>	79

Úvod

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“

Jan Amos Komenský

V dnešní uspěchané době patří škola k místům, která velmi silně ovlivňují budoucí postavení žáků ve společnosti. Učitel se velmi silně podílí na formování osobnosti dítěte, svým osobitým přístupem ovlivňuje nejen celý průběh výuky, ale i to, zda si žák školní prostředí oblíbí a bude mít zájem se vzdělávat v budoucnu. V roce 2021 vydalo Ministerstvo školství a tělovýchovy upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Cílem bylo upravit vzdělávací obsah tak, aby se shodoval s potřebami 21. století. Nově Rámcový vzdělávací program inovuje vzdělávací oblast Informatika a rozvoj digitální gramotnosti žáků zařazuje na úroveň klíčové kompetence.

Správná volba výukových metod souvisí se zájmem žáka o učivo. Z tohoto důvodu je téma diplomové práce zvoleno, jako „Didaktické aspekty vyučování na 1. stupni ZŠ“ (základní škola). Hlavním cílem diplomové práce je popsat a zjistit, které výukové metody se jeví učitelům primární školy jako nejefektivnější.

Prvním dílčím cílem teoretické části diplomové práce je shrnout výukové metody dle Maňáka. Dnešní mladá generace dětí ztrácí zájem o své vzdělání, o touhu něco nového se dozvědět. Rodina by měla vést děti k dosažení určitého vzdělání, ať základního, středoškolského či vysokoškolského. Velmi důležitá je součinnost domácího a školního prostředí. Z dítěte se stává „školák“ a získává tak novou roli, která ho dokáže ovlivnit až do dospělosti. Školní docházkou se rozvíjí osobnost dítěte, kdy se socializuje a rozvíjí své schopnosti a dovednosti. Nabývá nové zkušenosti (Vágnerová, 1999, str. 163).

Druhým dílčím cílem v praktické části diplomové práce je za pomoci dotazníkového šetření zjistit, jaké výukové metody využívají nejčastěji učitelé 1. stupně základní školy.

Třetím dílčím cílem je zjistit, zda učitelé využívají i jiné než klasické výukové metody.

Teoretická část je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola zabývá didaktikou a jejím pojetím, přehledem didaktických zásad a výukovými cíli, jelikož s rostoucími potřebami společnosti se musel vyvíjet i výukový systém. Druhá kapitola se věnuje organizačním

formám výuky, které jsou nezbytné k realizaci vyučovacího procesu. Můžeme je rozdělit na individuální, hromadnou, individualizovanou, projektovou, diferencovanou, skupinovou a kooperativní a týmovou výuku a otevřené vyučování. Organizační forma výuky je jakýmsi uspořádáním vyučovacího procesu. Pro uspořádání výuky jsou důležitá hlediska „s kým a jak“ pracujeme a hlediska „kde“ výuka probíhá.

Výukové metody se vyvíjí dle potřeb společnosti a z tohoto důvodu se jim věnuje třetí kapitola DP (diplomová práce). Volba vyučovací metody je vždy na učiteli. S volbou vyučovací metody úzce souvisí i materiálně technické vybavení, kterým škola disponuje. Zkušenosti učitele ovlivňují správný výběr vyučovací metody. Zkušený učitel ví, že užívání jedné metody není plně efektivní. Vhodné je metody střídat. Vyučující rozhoduje o volbě vyučovací metody již během plánování a příprav na vyučování. Odrazovým můstkem je stanovení cíle vyučovací jednotky, obsahu, charakteru a znalostí žáků a osobních zkušeností. V diplomové práci je věnována čtvrtá kapitola výukovým metodám dle Maňáka, který klasické vyučovací metody dělí na „metody slovní, metody názorně demonstrační a metody praktické“.

Žák je v přímé interakci s učitelem. Žák na 1. stupni základní školy patří do věkové kategorie 6 - 7 roků, podle nástupu do školy. Na 1. stupni setrvá přibližně do 11 - 12 let žáka. Tímto obdobím označujeme mladší školní věk, někdy též raný školní věk. Nástup do školy velkým způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti. Jedná se o socializaci, rozvoj schopností a dovedností žáka. Právě 5. kapitola DP se věnuje charakteristice žáka.

Závěrečná kapitola teoretické části je věnována učiteli. Práce učitele se v poslední době zřetelně odlišuje od práce učitele, na kterou byla česká společnost zvyklá. Náplní práce je nejen vzdělávání dětí, ale také předávání nových hodnot mladé generaci. Práce učitele je psychicky náročná, a právě z tohoto důvodu se do této profese mnoho lidí nežene. Pedagogický sbor stárne. Učit kvalitně vyžaduje velkou zodpovědnost. Úkolem učitelů je předávat dětem vědomosti, dovednosti a znalosti a učit je správným sociálním, postojovým a kulturním hodnotám. Učitel musí být především specialista na práci s dětmi.

Výzkumná část diplomové práce bude probíhat pomocí dotazníkového šetření, které se zaměřuje na klasické vyučovací metody učitelů na základních školách. Pro získání odpovědí bude zvoleno kvantitativní šetření. Dotazník bude sestaven tak, aby co nejlépe reflektoval situaci diplomové práce. Hlavním cílem diplomové práce je popsat a zjistit, které výukové metody se jeví jako nejefektivnější.

V praktické části jsou zvoleny výzkumné předpoklady, které budou na konci shrnuty a vyhodnoceny. Opírat se budou o výsledky z dotazníkového šetření.

Výsledky z dotazníkového šetření budou zpracovány do grafů, které budou následně popsány a vyhodnoceny. Dotazník bude rozeslán napříč celou Českou republikou velkému množství respondentů, kteří vyučují na 1. stupni základních škol.

Teoretická část

1 Didaktika a její pojetí

V současné době není obecně přijatá definice didaktiky. „*Didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Zabývá se problematikou vzdělávacích obsahů, které se jakožto výsledky společenskohistorické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zabývá se zároveň procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením*“ (Skalková, 1999, str. 56).

Obecná didaktika se zabývá vzděláváním, procesy vyučování a učením. Kromě obecné didaktiky vznikly také didaktiky oborové, které jsou samostatné vědní disciplíny. S rostoucími potřebami společnosti se vyvíjel i vznik oborových didaktik. Vývojem neprochází jen učivo, ale i pomůcky a didaktické materiály. Didaktika jako vědní disciplína je úzce spjatá s pedagogikou, především s teorií výchovy. Osvojování si dovedností není jen otázkou vzdělávání, ale také společenskou. Uplatňují se různé formy procesů učení (například masmédiá, rekvalifikační kurzy, distanční studium) (Skalková, 2007).

Podle Skalkové (2007) jsou didaktické zásady, obecné požadavky, které spolu s výukou a výchovnými a vzdělávacími cíli udávají její charakter. Vyučovací činnost, formy výuky, metody výuky, materiálně didaktické prostředky, poznávací činnost, učivo a ostatní jsou řízeny didaktickými zásadami. Didaktické zásady a didaktická pravidla jsou stavebními kameny pro co nejefektivnější průběh výuky. Didaktická pravidla konkrétně naznačují postup k cíli.

Přehled didaktických zásad:

- zásady komplexního rozvoje osobnosti žáka,
- zásada vědeckosti,
- zásada individuálního přístupu k žákům,
- zásada spojení teorie s praxí,
- zásada uvědomělosti a aktivity,
- zásada názornosti,
- zásada soustavnosti a přiměřenosti (Kalhous et al., 2009, str. 269).

Výukové cíle dělíme na:

- kognitivní,
- efektivní,
- psychomotorické.

2 Organizační formy výuky

Pod tímto pojmem si lze představit vhodné uspořádání podmínek k realizaci obsahu výuky, při níž jsou užívány vhodné vyučovací metody a vyučovací prostředky (Vališová et al., 2021, str. 110).

Kalhous et al. (2009, str. 293, 294) uvádí, že organizační forma výuky je jakýmsi uspořádáním vyučovacího procesu. Pro uspořádání výuky jsou důležitá hlediska „s kým a jak“ pracujeme, buďto formou individuální výuky nebo formou hromadné výuky. Druhým důležitým hlediskem je „kde“ výuka probíhá, zda je to ve třídě, ve specializované učebně, nebo v domácím prostředí.

2.1 Individuální výuka

Jednomu žákovi se věnuje jeden pedagog, kdy jde o formu výuky tzv. (takzvaně) jeden na jednoho. Tento způsob výuky se v konečném důsledku projeví pozitivně. Každý žák pracuje samostatně, nespolupracuje s ostatními, žáci plní jednotlivé úkoly individuálně podle zadání učitele. Pro každého žáka jsou připravovány didaktické materiály individuálně. Tato výuka je vhodná v umělecké škole, při výuce cizích jazyků a při doučování, jelikož se pedagog žákovi neustále věnuje. Tato forma výuky je velmi intenzivní a má nejvhodnější předpoklady pro dosažení nejlepších výsledků u žáků (Kalhous et al., 2009, str. 294, 295).

2.2 Hromadná výuka

Jan Amos Komenský vytvořil systém hromadného vyučování neboli také frontálního vyučování. Ve třídě jsou žáci stejného věku, kdy jim vyučující představuje stejnou látku a všem poskytuje stejné didaktické materiály. Právě Jan Amos Komenský chtěl učit všechny všemu. Učitel řídí činnost všech žáků najednou, kdy je ve třídě jasně daný zasedací pořádek. Vyučující stojí v popředí. Vyučovací hodina trvá 45 minut. Učitel zvládá celou řadu činností:

- vytváří vhodné podmínky pro učení žáků,
- seznamuje žáky s novým učivem,
- vytváří podmínky pro osvojení, upevnění a prohloubení učiva,
- hodnotí, zda byl naplněn cíl hodiny.

Nejčastějším typem vyučovací hodiny je hodina kombinovaná. Hromadná výuka nedostatečně rozvíjí samostatnost a kreativitu žáků. Jde o nejčastěji využívanou formu výuky a zároveň nejméně nákladnou. Při plánování hodiny se vychází z toho, co by měl zvládnout

průměrný žák. Horák uvádí etapy vyučovacích hodin, kterými jsou hodiny přípravy, osvojování, opakování a upevňování, hodiny vytváření a upevňování, použití, ověřování a hodnocení a hodiny kombinované. Žáci jsou často považováni za pasivní příjemce informací (Kalhous et al., 2009, str. 295, 296, Vališová et al., 2021, str. 114).

2.3 Individualizovaná výuka

Rozvíjí samostatnost a tvořivost na rozdíl od hromadné výuky. Americká učitelka H. Parkhurstová vytvořila jeden z prvních ucelených systémů, tzv. Daltonský palác, který je založen na pokusech a experimentech. H. Parkhurstová vycházela z myšlenek J. Deweya a M. Montessoriové. Daltonský palác vyžaduje dokonale rozpracovaný učební obsah. Od roku 1911 začala H. Parkhurstová vyučovat skupinu 8 - 12letých žáků, kdy na ně byla kladena velká zodpovědnost a motivace k vypracování úkolů. Individualizovaná výuka umožňuje individuální přístup k žákům a respektuje jejich osobnosti a potřeby. Méně respektuje systematičnost ve výuce, žáci pracují samostatně v učebnách – laboratořích. Žákům je sestaven učební plán na 1 měsíc, žák uzavírá s učitelem tzv. smlouvu o splnění úkolů. Vyučovací program obsahuje minimální i maximální výkony, kterých musí žáci dosáhnout (Kalhous et al., 2009, str. 298, 299).

2.4 Projektová výuka

„Aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo.“

J. Dewey

J. Dewey je americký pedagog a psycholog považovaný za zakladatele projektové výuky. William Heard Kilpatrick byl žákem J. Deweya a upravil podobu projektové výuky, tak jak ji známe dnes. Prosazoval propojení školy se životem. V našem prostředí pragmatickou pedagogiku prosazovali Václav Příhoda, Stanislav Vrána nebo Rudolf Žanta (Kratochvílová, 2004, str. 156).

Vrána definoval projekt ve 30. letech 20. století takto:

1. je to podnik,
2. je to podnik žáka,
3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,
4. je to podnik, který jde za určitým cílem (Coufalová, 2006, s. 10).

Mezi základní rysy projektové výuky patří propojení běžného života se školou a má praktický výsledek. Je důležitý tvořivý charakter aktivit, kdy se žáci aktivně podílejí na plánování projektu, zodpovídají za výsledky a učí se kooperaci (Kalhous et al, 2009, str. 300).

2.5 Diferencovaná výuka

Diferencovaná výuka vychází ze slova diferenciacie, což znamená rozlišení, rozrůznění nebo odlišení. V Pedagogickém slovníku je uvedeno, že se jedná o členění žáků na různé skupiny. Ve vyučování by mělo docházet k vytváření vhodných podmínek všem žákům. Tyto podmínky mají reagovat na zvláštnosti žáka, jeho pohlaví, schopnosti, orientaci a zájmy (Průcha, 2013, s. 53).

Individualizace a diferenciacie jsou spolu úzce spojeny. Snahou diferenciacie je zvýšení a zkvalitnění vzdělávání. Vyučovací proces by měl vždy co nejvíce odpovídat potřebám každého žáka, tím je žákům umožněno zažít úspěch. Během vnější diferenciacie jsou nadanější žáci odděleni od ostatních. U vnitřní diferenciacie společně pracují žáci různé úrovně. Žáci jsou rozděleni do skupin podle určitých kritérií (Kalhous et al., 2009, str. 302).

2.6 Skupinová a kooperativní výuka

Třída se dělí do skupin podle různých hledisek a žáci pracují na stejném problémovém úkolu. Dle Zormanové (2014, str. 112) je ideální skupina 3 - 5 žáků, aby vyučující na skupiny zvládl dohlížet, radit jim, jak postupovat a pracovat. Vhodné je třídu rozdělit do homogenních skupin podle nadání, prospěchu, speciálních schopností nebo do heterogenních skupin podle rozdílného prospěchu a různých schopností.

Při vyučování ve skupinách dochází k dosažení rozvoje a upevňování klíčových kompetencí. Jedná se zejména o rozvoj kompetencí k učení, kompetencí k řešení problémů, personálních kompetencí, sociálních kompetencí, občanských i komunikativních kompetencí (Sitná, 2009, str. 50).

Při skupinové práci bohužel nemusí všichni žáci aktivně pracovat, a proto je jejich práce neefektivní, kooperativní výuka je považována za variantu skupinové práce. Myšlenkou kooperativního učení je vyvolávat takové situace, kdy jsou žáci v interakci a pracují v sociálním prostředí, takže chování jednoho žáka ovlivňuje chování druhého žáka (Mazačová, 2014, str. 73).

Během kooperace se odehrává skutečná spolupráce všech členů skupiny k posunu učení u každého z nich. Zkvalitní se myšlenkové strategie žáků, skupiny pracují samostatně, nezávisle na ostatních nebo spolu kooperují a výsledky všech skupin utváří celek. Kasíková (2010, str. 37) uvádí, že práce ve skupině může vést k dosažení lepších výsledků, při této výuce dochází ke vzájemné komunikaci a koordinaci žáků.

Kasíková (1997, str. 29) rozlišuje dva druhy kooperace:

1. **Kooperace jako nápomoc** – kdy jeden pomáhá druhému pro dosažení cíle
2. **Kooperace jako vzájemnost** – všichni ve skupině se snaží dosáhnout cíle.

2.7 Týmová výuka

V anglickém názvu také „Team Teaching“ patří mezi méně používanou metodu, která funguje na principu spolupráce učitelů v rámci jednotlivých skupin. Díky týmové spolupráci mohou učitelé získávat větší odbornost a lepší „know how“. Týmová výuka vytváří pozitivní klima ve třídě a podporuje spolupráci a aktivní přístup žáků.

Rozlišují se dva druhy týmů:

1. **oborový tým** – složený z učitelů stejné aprobace,
2. **všeoborový tým** – složený z učitelů různých aprobací (Kalhous et al., 2009, str. 304).

2.8 Otevřené vyučování

Neboli také open education vytváří totožný obsah jako v běžné škole, ovšem rozdílný je přístup k poznatkům. Při tomto způsobu vyučování zaniká tradiční rozvrh hodin, ale zároveň výuka některých věcí probíhá běžným způsobem. Žáci dostávají učební plány na týden dopředu, musí mít k dispozici dostatek materiálů, se kterými mohou pracovat, učební plány vytváří vyučující, ale žák si sám zvolí, co nejvhodnější postup pro dokončení úkolů. Vyučující neřídí činnost žáků, pouze ji kontroluje. Velký důraz je kladen na komunikaci mezi učitelem a žákem. Klasické uspořádání třídy se mění, kdy nové třídní prostředí má být podněcující a variabilní různým výukovým stylům. Žákům je umožněn volný pohyb po třídě a ve třídě je dostatek místa pro odpočinek a relax (Kalhous et al., 2009, str. 305).

Při otevřeném vyučování dochází k pravidelnému setkávání žáků a vyučujících v kruhu, který je základem dobré a otevřené komunikace. Při této komunikaci dochází ke kladné, ale někdy i záporné zpětné vazbě. Tradiční hodnotící systém je nahrazen kvalitativním hodnocením, kterým je širší slovní hodnocení. Vzdělávání je chápáno jako součinnost tří

aktérů – škola, žák a rodič. V této vzdělávací oblasti jsou rodiče aktivní a často jsou zapojováni do výuky a plně respektují záměry školy (Kalhous et al., 2009, str. 305, Skalková, 2007, str. 253).

3 Výukové metody

Pojem metoda pochází z řeckého slova „methodos“, jedná se o postup k určitému cíli. Výukové metody patří mezi základní kategorie školní didaktiky (Vališová et al., 2021, str. 70).

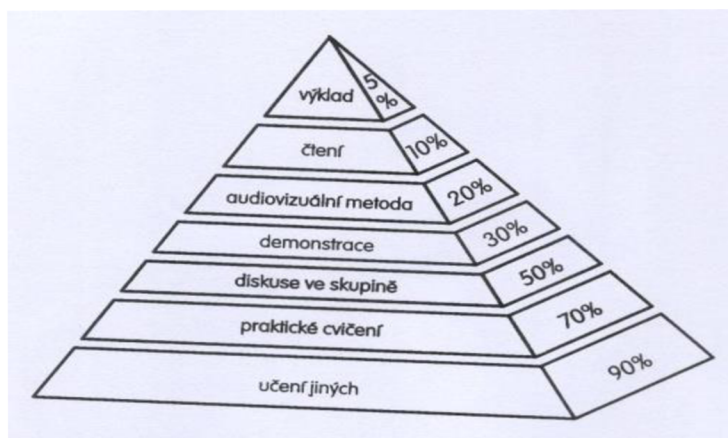
Dle Maňáka (1990, str. 46) lze výukové metody volně charakterizovat jako systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, jenž je zaměřen na učitelem stanovené a žákem přijaté výukové cíle. Interakce učitel-žák je realizována prostřednictvím výukových metod. Nezbytná je vzájemná spolupráce obou aktérů, kdy učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické zvláštnosti a žák přijímá stanovené výukové cíle.

Historie výukových metod

Dle Vališové a Kovaříkové (2021, str. 70) výukové metody procházejí dlouhým historickým vývojem a měnily se v závislosti na různých podmínkách:

- **antické období:** metoda kladení otázek (Sokratovská metoda),
- **středověké období:** memorování poznatků, bez většího pochopení, již Jan Amos Komenský byl proti tomuto učení,
- **17. století:** převládala slovně názorová koncepce, podobnost společnost-příroda,
- **19. století:** Johann Friedrich Herbart – základy teorie stupňů vyučování (jasnost, asociace, systém, metoda) vedly k memorování a pasivitě žáků,
- **20. století:** aktivní metody učení – žák musí být při vyučování aktivní pro správný rozvoj jeho myšlení (Vohradský et al., 2009, str. 5).

Saphiro (Kalhous et al., 2009, str. 308) uvádí ve své knize pyramidu učení, která se vztahuje k výukovým metodám.



Obrázek 1: Pyramida učení

Zdroj: Kalhous et al., 2009, str. 308

Uvedená procenta u jednotlivých výukových metod se mohou mírně lišit, protože efekt každé metody závisí především na tom, jak moc aktivně je žák zapojen do výuky.

3.1 Volba vyučovacích metod

Kalhous et al. (2009, str. 307) zformulovali ve své knize zásady konstruktivismu, které ovlivňují vyučovací metody. Pedagogický slovník tento pojem vysvětluje jako: „*Široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu v poznávání světa.*“ Volba vyučovacích metod se vymezuje jako podstatná interakce s prostředím a společnostmi jak v pedagogických, tak i psychologických procesech (Pedagogický slovník, 2009, str. 131).

Zásady konstruktivismu:

1. Učení je aktivita, která nemusí být odměňována nebo zpevňována. Jestliže dítě nechápe smysl učení, pak je potřeba zpevnění. Je ovšem nutné vytvořit podmínky, aby dítě bylo ochotno podstoupit riziko.
2. Učení se odvíjí od toho, co již víme. Čím více toho víme, tím snadněji se nám vysvětluje učivo žákům. Do paměti je potřeba ukládat jen nové a nutné informace.
3. Žák nemůže být v učení pasivní. Učení musí být vždy aktivní a žákem iniciovaný počin.
4. Smysl látky musí pochopit žáci předem, ne až v průběhu výuky.
5. Důležité je propojení teorie s praxí – žák musí vidět, k čemu jsou znalosti důležité.
6. Tenze a stres blokuje schopnost učení.
7. Memorování může bránit porozumění (Kalhous et al., 2009, str. 49, 50, 51).

3.2 Kritéria výukové metody

Dle Mojžíška (1975, str. 20) je zvolená didaktická metoda účinná, pokud splňuje určitá kritéria:

1. *„Je informativně nosná, tj. (to je) předává plnohodnotné informace a dovednosti obsahově nezkrácené.*
2. *Je informativně účinná, tj. rozvíjí poznávací procesy.*
3. *Je racionálně a emotivně působivá, tj. shrne, aktivizuje žáka k prožitku učení a poznávání*
4. *Respektuje systém vědy a poznání.*
5. *Je výchovná, tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka.*
6. *Je přirozená ve svém průběhu i důsledcích.*
7. *Je použitelná v praxi, ve skutečném životě, přibližuje školu životu.*
8. *Je adekvátní žákům.*
9. *Je adekvátní učitelům.*
10. *Je didakticky ekonomická.*
11. *Je hygienická“ (Mojžíšek, 1975, str.20).*

FUNKCE METOD

Cílem vyučovacích metod je dosažení účinných a trvale požadovaných změn u žáka, kdy prioritou je získání maximální efektivity metody (Mojžíšek, 1972, str. 10).

Vyučující musí správně rozlišit funkci metod, což bude přínosem jeho pedagogického povolání.

Maňák a Švec (2003, str. 48) rozlišují tyto funkce:

1. funkce předávání poznatků,
2. funkce aktivizační,
3. funkce komunikační.

3.3 Kritéria volby vyučovacích metod

Výběr správné vyučovací metody je vždy na učiteli. Kromě správné volby vyučovací metody, je zásadní i materiálně technické vybavení, kterým škola disponuje. Ve výběru správné vyučovací metody hraje velkou roli i pedagogická praxe učitele. Během vyučovací hodiny může pedagog použít i víc metod, je důležité metody střídat.

Skalková (2007, str. 182) uvádí, že jednostranné používání metod není efektivní. Vyučující rozhoduje o volbě vyučovací metody již během plánování a příprav na vyučování. Odrazovým můstkem je stanovení cíle vyučovací jednotky, obsahu, charakteru a znalostí žáků a osobních zkušeností.

Dle Maňáka et al. (2003, str. 50) ovlivňuje vyučovací metody více determinantů – pedagogicko – psychologické zákonitosti hodiny, stanovený cíl a obsah výuky, optimální naladění žáka, specifika dané třídy, a hlavně osobnost učitele. Pro optimální rozvoj žáka je důležitý správný výběr vyučovací metody.

4 Klasifikace vyučovacích metod

Odborná literatura uvádí různá kritéria klasifikace metod vyučování. V praxi se kritéria členění vzájemně prolínají. Doposud se nepodařilo vytvořit jednotnou a obecně platnou klasifikaci. Diplomová práce je zaměřena na klasifikaci metod podle Maňáka, konkrétně se bude zabývat klasickými výukovými metodami.

Podle Maňáka (2003) se autorka bude zabývat metodami z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický. V následujícím přehledu bude uvedena celá klasifikace výukových metod, ale zaobírat se bude DP pouze výše zmiňovanými. Dále budou rozebrány vyučovací metody, které se při výuce používají nejčastěji.

Maňák uvádí komplexní klasifikaci základních skupin metod výuky následovně:

„A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

- 1. monologické metody (popis, přednáška, vysvětlování, vyprávění...)*
- 2. dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace...)*
- 3. metody písemných prací (písemná cvičení kompozice...)*
- 4. metody práce s učebnicí, knihou*

II. Metody názorně demonstrační

- 1. pozorování předmětů a jevů*
- 2. předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností...)*
- 3. demonstrace obrazů statických*
- 4. projekce statická a dynamická*

III. Metody praktické

- 1. nácvik pohybových a pracovních dovedností*
- 2. žákovské laborování*
- 3. pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)*
- 4. grafické a výtvarné činnosti (Maňák, 1990, str. 34)*

Mezi další metody výuky patří psychologický aspekt, logický aspekt, varianty metod z hlediska fází výuky a aspekt organizační (viz tabulka č. 1).

METODY Z HLEDISKA AKTIVITY A SAMOSTATNOSTI ŽÁKŮ – ASPEKT PSYCHOLOGICKÝ	
I.	Metody sdělovací
II.	Metody samostatné práce žáků
III.	Metody badatelské a výzkumné
STRUKTURA METOD Z HLEDISKA MYŠLENKOVÝCH OPERACÍ – ASPEKT LOGICKÝ	
I.	Postup srovnávací
II.	Postup induktivní
III.	Postup deduktivní
IV.	Postup analyticko-syntetický
VARIANTY METOD Z HLEDISKA FÁZÍ VÝUKY	
I.	Metody motivační
II.	Metody expoziční
III.	Metody fixační
IV.	Metody diagnostické (rozpoznávací)
V.	Metody aplikační
VARIANTY METOD Z HLEDISKA VÝUKOVÝCH FOREM A PROSTŘEDKŮ – ASPEKT ORGANIZAČNÍ	
I.	Kombinace metod s vyučovacími formami
II.	Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

Tabulka 1: Metody výuky

Zdroj: Vlastní zpracování, Maňák, 1990, str. 34

4.1 Charakteristika vybraných vyučovacích metod dle Maňáka

Základní jednotkou komunikace je řeč. Již v antickém období byla upřednostňována výchova dobrého řečníka podle Sokratova vzoru – „Mluv, abych tě viděl.“

V této kapitole budou podrobně rozebrány metody slovní, metody názorně demonstrační i metody praktické. V současném školství patří tyto metody k těm nejvíce a nejčastěji používaným. Žáci se učí naslouchat druhému.

4.1.1 Metoda slovní

Kalhous et al. (2009, str. 317) uvádí, že slovní metody patří k těm nejvšestrannějším. Žák by měl zvládat vyjádřit svoje myšlenky, diskutovat a argumentovat o nich, popisovat své vlastní postoje. Slovní metody jsou považovány za nejefektivnější a zároveň nejrychlejší transport informací (Maňák et al., 2003, str. 53).

Maňák (1967) uvádí, že slovo je nutné propojovat jak se smyslovým vnímáním, tak i s praktickou činností – pak nebude docházet k verbalismu.

Členění slovních metod dle Skalkové (2007, str. 186):

- monologické,
- dialogické,
- práce s učebnicí.

Kritéria dodržování slovní metody dle Opatřila:

1. artikulace, rychlost a volba vhodných slov je nedílnou součástí ve srozumitelnosti mluveného projevu,
2. za pomoci vyprávění dochází u žáků k propojení jejich představ s mluveným slovem,
3. neznámé pojmy musí být opřeny o adekvátní názor učitele,
4. samotný zájem učitele o dané téma musí žák vnímat jako motivaci, kdy se díky tomu zvýší i jeho zaujetí a učitel tím splní svůj předpokládaný účel (Opatřil, 1985, str. 103).

MONOLOGICKÉ METODY:

Příklady nejčastěji používaných slovních metod:

- Vyprávění – je vhodné především pro primární školy, ale nevylučuje se ani pro starší žáky, pro efektivní předání vědomostí by vyprávění mělo být vedeno správně citově podbarveným způsobem. Důležitá je schopnost učitele zaujmout žáky svým hlasovým projevem. Může zajišťovat zpestření výuky. Vyprávění si zachovává blízký vztah mezi učitelem a žáky. Někdy bývá vyprávění považováno za jakýsi oddechový čas nebo zvolnění pracovního tempa (Kalhous et al., 2009, str. 317).
- Vysvětlování – za pomoci vysvětlování dochází k vyvození vztahů a propojení souvislostí mezi danými znaky (Opatřil, 1985, str. 103). Kalhous et al., (2009, str. 317) uvádí, že vysvětlování se užívá v situacích, kdy se učitel nemůže opřít o předchozí žákovské zkušenosti. Pracuje s aktivitou žáků a očekává od nich vyšší úroveň myšlení. Učitel musí respektovat kognitivní dovednosti žáků. Výklad složitějšího jevu musí probíhat postupně,

po etapách, je nutná zpětná kontrola, zda žák danou etapu pochopil. Vysvětlování má i své stinné stránky – nežádoucí uplatňování učitelovy odbornosti, kdy učitel na žáky nemluví „jejich řečí“. Druhým problémem je bagatelizování, kdy učitel výklad příliš zjednodušuje nebo volí nevhodná slova. Učitel by neměl opomínat výběr vhodných příkladů.

- Přednáška – dle náročnosti monologických metod se přednáška nachází na prvním místě. Běžná přednáška se skládá ze tří částí – z úvodu, z výkladové části a ze závěrečné části. Učitel by měl hovořit odpovídajícím tempem, jasně, měl by být odborníkem na dané téma, navazovat na předchozí učivo a uvádět vhodné příklady. V této výukové metodě vyučující postupuje od známého k neznámému, tedy od konkrétního k abstraktnímu (Vohradský et al., 2009, str. 10).

Zormanová (2012, str. 141), uvádí ve své knize strukturu výkladu podle Vališové, Kasíkové:

1. Žáci musí být seznámeni se základními informacemi a jádrem celého výkladu.
2. Na základě důkazů, které učitel žákům předloží dochází ke zdůvodnění slyšených informací a podpoří se tím chápání jádra problému.
3. Mělo by docházet k propojení teorie s běžnou praxí, nejlépe na příkladech z běžného života žáků.
4. K dokončení přednášky a sdílení informací se žáky je podstatné doplnit výklad o podrobnosti a zajímavá fakta.

Požadovaného efektu lze dosáhnout využitím propojenosti přednášky s názorně demonstračními pomůckami. Mezi výhody této metody patří možnost „předání“ učiva v souvislém sledu a jasně daném uspořádání. K nevýhodám patří minimální samostatné myšlení žáků, redukce tvořivosti a omezené komunikační dovednosti.

- Popis - patří k oblíbeným monologickým metodám. Metoda popisu je blízká metodě vysvětlování a metodě výkladu (přednášce). Při využití této vyučovací metody je nutné, aby vyučující používal odbornou terminologii, vystihoval pouze podstatné jevy a vše dokázal prezentovat pro žáky přijatelnou formou.

DIALOGICKÉ METODY:

Příklady nejčastěji používaných dialogických metod:

- Rozhovor – řadí se k nejstarším didaktickým metodám, patří mezi klasickou slovní metodu používanou ve škole. Při rozhovoru jde o střídání otázek a odpovědí. Zásadní je aktivita učitele i žáka. Již za Sokrata byla využívána tato metoda tzv. sokratovský

rozhovor. Metoda je zaměřená na správně vedené otázky, díky nimž žák logickou úvahou a vlastní zkušeností získá nové vědomosti. Jedním z typů rozhovorů je výukový rozhovor. Tato výuková metoda má často funkci pomocnou a motivační. Jedná se o „*verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 69).

Zákonitosti výukového rozhovoru podle Shapiro 1992 v Kalhous et al., (2009, str. 320):

1. Naslouchání vyžaduje zapojení všech smyslů posluchače k získání odpovědi nad chováním druhé osoby. Nemusí se jednat pouze o verbální odpovědi, ale pozornost učitele vyžadují i neverbální podněty ze strany žáka k učiteli.
2. U odrážení dochází k memorování toho, co již bylo řečeno. Tento způsob výukového rozhovoru a jeho odraz by neměl být používán příliš často. Měl by učiteli poskytnout příležitost ujistit se, zda žák danému učivu porozuměl. V opačném případě má žák možnost své tvrzení obhájit.
3. Při vyjasnění dochází k obdobné interpretaci žáka s učitelem, kdy jde o znovu prohlášení toho, co již bylo žákem řečeno.
4. Tázáním se učitel snaží pochopit a vnímat myšlení žáků. Správně kladenými otázkami dojde učitel ke vhodnému zapojení žáků do daného tématu. Otázky je důležité užívat s mírou.

Můžeme rozlišit tyto druhy otázek (dle Maňáka, 2003, str. 135):

- *zjišťovací* (na vybavení faktů, například „Které chemické prvky označujeme za halogeny?“);
- *otevřené* (například „Jak vzniká vítr?“);
- *zavřené* (například „Jak se nazývá věda zabývající se výchovou a vzděláváním dospělých?“);
- *konvergentní a divergentní* (v prvním případě se vyžaduje známá, jednoznačná odpověď, ve druhém případě se očekává postihu nových souvislostí);
- *otázky na pozorování* (například „Jak určíme velikost tíhového zrychlení padajícího tělesa?“);
- *problémové* (například „Proč je zimní den kratší než letní?“);
- *otázky na posouzení situace* (například „Co by se mohlo stát, kdyby 2. světovou válku vyhrálo Německo?“);
- *rozhodovací otázky* (například „Je milimetr základní jednotkou?“).

5. Během hledání příkladů dochází k vyjadřování abstraktního pojmu nebo myšlenky, kdy žáci velmi často využívají jednoduché příklady nebo ilustrace.
- Diskuze – v diskuzi dochází ke vzájemné komunikaci mezi učitelem a žákem nebo mezi skupinou žáků navzájem. Důležité je u všech žáků alespoň základní penzum znalostí týkající se daného problému. Ve třídě je nutná atmosféra důvěry. Diskuzi vede učitel a dohlíží na ni.

Maňák et al., (2003, str. 108) uvádí ve své knize, že během diskuze dochází k určité formě komunikace mezi žákem a učitelem. Tito dva účastníci si v rámci diskutování vyměňují názory na základě svých tvrzení, které opírají o pádné argumenty. V konečném důsledku dochází nalezení řešení daného problému. Diskuzi je možné zařadit do všech částí i typů hodin. Diskuze má motivační charakter a poskytuje učiteli zpětnou vazbu. Charakteristickým znakem dobré diskuze je jasně daný cíl systém uspořádaných otázek směřujících k cíli.

Maňák et al., (2003, str. 135) uvádí několik variant diskuzí:

- diskuse během přednášky – často užívaná varianta,
 - diskuse na základě tezí – před diskuzí je nutné samostudium k danému tématu,
 - diskuse na základě referátu – žák představí referát a následuje diskuze nad tématem,
 - řetězová diskuse – diskusi začíná učitel a na něj v rychlém sledu navazuje žák,
 - diskuse u stolu – formálně menší skupina žáků diskutuje nad daným tématem,
 - symposium – žáci představí rozdílné názory k danému tématu, následuje společná diskuze,
 - diskuse v malých skupinách – žáci s různými názory diskutují v malých skupinách na daným tématem, rozvíjí tím efektivní učení,
 - debata – žáci jsou rozděleni do skupin a ty spolu vzájemně diskutují, téma by mělo být pro žáky atraktivní, musí se pojít s probíraným učivem,
 - panelová diskuse – diskuze se účastní pouze vybraní žáci.
- Dramatizace – je předvedení literárního textu hranou podobou, slovo odkazuje k dramatu, příběh však může být i bez dramatického děje. Tato výuková metoda rozvíjí u žáků kreativitu, schopnost samostatného myšlení, vnímání okolí a komunikaci mezi účastníky dramatizace. Dramatizace patří k časově náročnějším metodám, často ji bývá věnována celá hodina. Metoda je náročná i na přípravu pro učitele. Během dramatizace se nemusí odehrávat pouze literární texty, ale i praktické životní situace, kterými si žáci upevňují sociální dovednosti. Prvky dramatické výchovy lze uplatnit i v běžné výuce (Kalhous et al., 2009, str. 321).

Kalhous et al. (2009, str. 321) uvádí „*specifické postavení mezi dialogickými metodami má metoda sokratovská a heuristická*“.

Sokratovská metoda – podle Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2013, str. 231) je založena na správně kladených otázkách učitele k žákům, díky nimž si žáci vytvářejí vlastní logicky vyvozené poznatky. Podstatou je vybavení dříve získaných vědomostí a díky novým zkušenostem dochází k navazujícím poznatkům. Úspěch této metody vždy závisí na dobře stanovených otázkách.

Heuristická metoda – tato metoda nese název podle slavného matematika, fyzika, filozofa a astronoma Archiméda ze Syrakus: „Heuréka!“. Podstatou této metody jsou učitelovy otázky, které navedou žáka k samostatnému řešení problému. Žák objevuje nová fakta a tím i odpověď na učitelovu otázku.

Metoda je vhodná pro všechny žáky. Problém této metody je v časovém rozhraní, nadání žáci splní úkol dříve a pak se nudí (Kalhous et al., 2009, str. 322).

METODY PÍSEMNÝCH PRACÍ:

Příklady písemných prací:

1. Písemná cvičení – do této skupiny patří referáty, elaboráty.
2. Kompozice – na základní škole je používán termín slohová práce. V anglickém jazyce „essay writing“.
3. Test

METODY PRÁCE S UČEBNICÍ, PRÁCE S KNIHOU

Příklady práce s učebnicí, práce s knihou:

- Práce s textem – tato metoda patří k nejstarším výukovým metodám. Školní učebnice patří mezi nejrozšířenější druhy didaktického materiálu, který je plný vzdělávacího textu. Jde o metodu zaměřenou na zpracovávání textových informací, které směřují k nabytí nových informací nebo rozšíření či prohloubení těch stávajících. Prioritní je učení žáka samotného za podpory učitele. Nejedná se pouze o zapamatování informací, ale i o zdokonalování se v práci s textem a získávání textových informací. Důležitý je kladný vztah ke knize.

Kalhous et al. (2009, str. 322) uvádí, že metoda práce s textem slouží k postupnému upevňování nezbytných dovedností. Tuto metodu by měl učitel zařazovat pravidelně do své výuky.

4.1.2 Metody názorně demonstrační

Principem této metody je práce s pomůckami, názornými ukázkami, které žákům pomáhají lépe a rychleji pochopit dané učivo. Jedná se především o pasivní pozorování jevů, které je vhodné v počáteční fázi.

Maňák et al. (2003, str. 85) rozlišují několik stupňů názornosti:

- „předvádění reálných předmětů a jevů,
- *realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů,*
- *jejich záměrně pozměněné zobrazování,*
- *postihování reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů, abstraktních modelů apod. (a podobně).“*

Metody názorně demonstrační nelze praktikovat izolovaně, ale je vhodné je propojit s metodami slovními a dovednostními – praktickými.

Mezi nejčastěji používané metody patří:

- pozorování,
- předvádění – důležité je zvolit vhodný objekt a správnou metodiku předvádění.

Maňák (Kalhous et al., 2009, str. 323) sestavil obecné požadavky na zásady předvádění:

1. Zásadní je zvolit vhodné a potřebné materiály a ověřit si funkčnost všech zařízení.
2. Žákům by se měly předkládat takové předměty, při nichž zapojí co nejvíce smyslů.
3. Složitější prvky předvádění je vhodné rozložit do jednodušších prvků.
4. Důležité je vhodně zvolit tempo předvádění, aby bylo uchopitelné i pro pomalejší žáky.
5. Žáci by měli být do předvádění zapojeni.
6. Žák musí být aktivní, proto spolupracují s učitelem.
7. Nutné je ověřování, zda žáci učivo pochopili.
8. Předvádění musí být vždy doplněno vhodným komentářem.
9. Na závěr žáci shrnou probírané učivo, učitel opravuje jejich chyby nebo doplňuje jejich nedostatky.
10. Během předvádění si žáci samostatně vedou zápisy, zaznamenávají údaje.

11. Předvádění je současně výcvikem v pozorování.
12. Předmět musí být žákům správně předveden.
13. Názorné pomůcky je vhodné předkládat až během výkladu.
14. Předvádí-li učitel předmět v činnosti žáci si lépe učivo zapamatují.
 - Práce s obrazem – jedná se o starý postup, který byl používán již v antice. Jan Amos Komenský dal základ pro novodobé práce s obrazem ve svém díle Svět v obrazech. Aktivní vnímání žáků je možné zajistit tím, že dostanou úkoly na pozorování. Žáci obraz často vnímají jinak, než ve skutečnosti vypadá, což může vést k nepochopení. Správnému pochopení obrazu se žáci učí, stejně jako schopnosti využívat obraz k nabytí nových informací. Žáci musí také umět obrazy vytvářet a písemně je komentovat.
 - Instruktaž – patří mezi oblíbené výukové metody. Zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a další podněty k činnostem. Mezi nejtradičnější instruktaže patří slovní instruktaž, ta by měla být doprovázena praktickým předvedením. Dle Mojžíška (1975, str. 87) se jedná o komplexní metodu, ve které je použito několik slovních i demonstračních metod.

4.1.3 Metody praktické

Tyto metody jsou zaměřeny především na praktickou činnost žáků. Maňák, Švec (2003, str. 96) uvádějí, že při užití praktických metod je vhodné naplňovat následující principy: aktivní zapojení všech smyslů, odpovědnost a kompetence žáků, spolupráce a zaměření na život.

Zormanová (2007, str.178) při uplatňování praktických metod uvádí, že dochází ke správnému rozvoji psychomotorických dovedností. Do psychomotorických dovedností se zahrnují:

- jednoduché manuální činnosti, kterými jsou nácvik pohybových a praktických činností,
- studentské pokusy, nebo také laboratorní úlohy,
- práce v dílnách, školní praxe, praxe v podnicích,
- a v neposlední řadě grafické a výtvarné činnosti.

Žáci musí být během této metody aktivní a schopni samostatně pracovat.

Mezi nejčastěji používané metody patří:

- Napodobování – imitace patří na 1. stupni ZŠ k oblíbené výukové metodě, především v hudební výchově, praktických činnostech, tělesné výchově v nácvičku cizojazyčné výslovnosti. Je to proces, při kterém žáci přebírají vzorce chování od jiných, především od starších lidí, kteří mají ve společnosti autoritu. Napodobování sice patří k uznávaným metodám z hlediska vývojového učení, ale po didaktické stránce se s napodobováním jako metodou moc nepočítá. Ve vyučovacím procesu má významnou roli, ale ne vždy se dostaví pozitivní efekt. Napodobování na žáky působí nevědomě. Ve školním prostředí, které má výchovně – vzdělávací charakter má napodobování svůj význam, protože probíhá automaticky, spontánně (Vohradský et al., 2009, str. 13).
- Manipulování, laborování, experimentování – je nejvhodnější především pro žáky v mladším školním věku, kdy žáky láká všechno, co si mohou vyzkoušet a využít. V pracovních činnostech žáci stříhají, lepí, modelují nebo pěstují rostliny. U žáků na prvním stupni jsou v oblibě jednoduché pokusy v prvouce, kdy si žáci ověřují různé poučky. Laborování nejčastěji probíhá ve skupinách a žáci si mohou úkony střídat. Při experimentování jsou kladeny otázky a hledají se odpovědi. Jde o badatelský přístup (Vohradský et al., 2009, str. 14).
- Vytváření dovedností – se odvíjí od činností žáků. Během utváření dovedností je několik důležitých momentů:
 - obnovení schopností a dovedností žáka v dané situaci,
 - orientace v dané problematice,
 - činné řešení situace,
 - vhodné alternativy podmínek pro uplatnění dovedností,
 - schopnost aplikace starších dovedností do nových situací.

Žáci si musí uvědomit význam dovedností pro jejich další uplatnění v praktickém životě, pokud k tomuto nedojde, tak je účinnost utváření nízká. Žáci velmi málo dokáží přenést získané dovednosti do reálného života (Vohradský et al., 2009, str. 14).

- Produkční metody – Maňák et al. (2003, str. 125) uvádí, že produkční metody představují částečně spojení teorie s praxí. Jedná se o postupy, úkony a operace během nichž vznikají výkony a výtvoř. Tato metoda vyžaduje aktivní zapojení žáka. Produkčními metodami se rozvíjí jak pohybové dovednosti, tak i jemná motorika – např. (například) psaní, rýsování, kreslení, hra na hudební nástroj. Výstupem těchto činností je konkrétní výkon. Tyto metody se nejčastěji realizují ve výchovně-vzdělávacích formách, jako jsou pracovní činnosti, výtvarná výchova, práce na školní zahradě či pozemku, hudební a tělovýchovné aktivity. Tyto metody uplatňují propojení srdce, hlavy a rukou (Vohradský et al., 2009, str. 15).

5 Charakteristika žáka primární školy

Žák na 1. stupni základní školy patří do věkové kategorie od 6 - 7 roků, podle nástupu do školy. Ve věku od 11 - 12 let přechází žák na 2. stupeň základní školy (Vágnerová, 1999, str. 163). Toto období se přesněji nazývá mladší školní věk, někteří autoři jej též nazývají raný školní věk.

Matějček (1998, str. 75) toto období dělí na 3 části:

- Raný školní věk (6 - 8 roků), který trvá přibližně 2 roky a žák se v něm snaží zadaptovat ve školním prostředí
- Střední školní věk (9 - 12 roků) v tomto období se žák připravuje na dospívání
- Starší školní věk (puberta) je obdobím, kdy žák chodí na 2. stupeň základní školy

Z dítěte se stává školák a získává tak novou roli. Nástup do školy velkým způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti. Dítě se ve škole především socializuje, rozvíjí své schopnosti a dovednosti. Získává nové zkušenosti (Vágnerová, 1999, str. 163).

Období raného školního věku někteří autoři také nazývají obdobím **střízlivého realizmu**. Školák se plně zaměřuje na to, co je a jak to je. Snaží se chápat věci tzv. doopravdy, což se projevuje v jeho v mluvě, kresbách, písemných projevech, čtenářských zájmech i ve hře. Zpočátku je realizmus žáka závislý na tom, co mu autority (učitelé, rodiče, knihy) povědí, mluvíme o realizmu naivním. Později začíná být dítě kritičtější a jeho přístup ke světu je kriticky realističtější, čímž ohlašuje blízkost dospívání (Langmeier et al., 1998, str. 116).

5.1 Poznávací procesy

V mladším školním věku až po dospívání dítě prochází velkým rozvojem poznávacích procesů – vnímání, pozornost, paměť, myšlení aj. (a jiné). Ve všech oblastech **vnímání** je možné pozorovat změny, největší změny lze pozorovat u vnímání sluchového a zrakového. Dítě vše zkoumá, je pozornější, vytrvalejší a pečlivější. Začíná prozkoumávat věci po částech až do malých detailů. Vnímání se stává záměrným aktem – pozorováním (Langmeier et al. 1998, str. 118,119). U dětí školního věku dosahuje představitelství vrcholu tzv. eidetismu. Tedy schopnosti vybavit si a popsat objekt detailně. I malé dítě je schopno si vzpomenout a vybavit si události ve své mysli. Není, ovšem schopno představuj zapojit do časového děje. Nemá jasnou představu o tom, co je dříve nebo co je později. Až ve školním věku je dítě schopno aktivně užívat slova jako brzy, později, zítra atd., teprve v tomto období chápe jejich význam.

J. Piaget (Vágnerová, 1999, str. 163) nazval způsob myšlení, který je typický pro první polovinu školního věku fází konkrétních logických operací.

„Konkrétní logické operace jsou charakteristické:

- a) *respektováním základních pojmů logiky*
- b) *vázaností na realitu“*

Díky zrání a učení dochází ke zlepšení myšlenkových výkonů. Logické myšlení, logické operace se díky učení rozvíjí, především v rámci vyučování.

Paměť dítěte při nástupu do školy je zpočátku neúmyslná. Paměťové funkce se nejvíce rozvíjejí v období od 6 - 12 roků. Začíná se objevovat záměrné zapamatování. Dítě si vytváří vlastní paměťové strategie, které propojuje do logických celků. Paměť a myšlení spolu úzce souvisí, velkou roli ovšem sehrává učení. Do mechanického opakování jsou stále častěji přidávány asociace, strategie a uspořádání do logických celků (Vágnerová, 1999, str. 164).

V tomto období se zvyšuje i kapacita paměti, mezi 6. - 12. rokem se zdokonaluje i rychlost a zapamatování informací (Vágnerová, 1999, str. 167).

Pozornost dítěte značně souvisí s rozvojem centrální nervové soustavy. S věkem pozornost i kvalita pozornosti stoupá, je ovlivněna i vnitřní motivací dítěte a pestrostí hodiny. Schopnost koncentrovat se souvisí se školní zralostí. Zralost se stává podmínkou kvalitnějšího učení i lepšího výkonu (Vágnerová, 2000, str. 136).

Pro žáky mladšího školního věku je důležité udržet pozornost a nenechat se odpoutat jinými podněty. Pro žáky je náročnější sluchová koncentrace, protože mizí, koncentrace vizuální má výhodu expozice. (Vágnerová, 2000, str. 136) Zpočátku se dítě vydrží soustředit 10–12 minut, v 8–9 letech se doba aktivního soustředění mírně zvyšuje na 15–20 minut a v 10–12 letech se dítě dokáže aktivně soustředit 20–30 minut (Čačka, 2000, str. 111).

Myšlení patří do kategorie „Já a svět“. Během plánování vzdělávání je předpokladem pro rozvoj dětského myšlení. Dítě začíná rozlišovat realitu od svých přání a obav, překonává svůj egocentrismus a vstupuje do období „věcného nahlížení reality“. První třída je obdobím přechodu od libovůle k logickému řádu (Čačka, 2000, str. 120).

Ve druhé třídě začíná být logika běžně používaným nástrojem, nejučinnější je při spojení s konkrétním názorem. V hodinách musí být zahrnuty názorně demonstrační prvky. Po dobu mladšího školního věku se myšlenkové operace opírají o názornost (Čačka, 2000, str. 121).

Vývoj myšlení úzce souvisí i s vývojem řeči, dochází k rozvoji aktivní slovní zásoby, upevňování gramatických pravidel. Rozdíly u jednotlivých dětí mohou být způsobeny vlivem rodinného prostředí nebo individuálními dispozicemi dětí (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

Velmi důležitá je i vnitřní motivace žáků, která může napomoci ke správnému rozvoji logického myšlení a přechodu od naivního myšlení až k myšlení založeném na konkrétních logických operacích (Langmeier et al., 1998, str. 84).

5.2 Jazykový a emoční vývoj

5.2.1 Vývoj jazykových kompetencí

Během dětství se mění nejen počet slov, kterým dítě rozumí, ale i jejich chápání. S nástupem do školy mívá dítě dostatečnou slovní zásobu. Zvládá popsat běžné činnosti, rozumí sdělení druhé osoby. Jazykové kompetence dětí rostou, stejně jako chápání nových slov.

Žák, který dochází na 1. stupeň základního vzdělávání ve věku sedmi let, disponuje slovní zásobou přibližně 2500 slov. Slovní zásoba u osmiletých je 3600 slov, u desetiletých 5400 slov a u dvanáctiletých 7200. Dítě, které je „živější“ obvykle disponuje větší slovní zásobou (Čačka, 2000, str. 128).

Komunikační dovednosti dítěte raného školního věku závisí na prostředí, ve kterém vyrůstá, sociálním a kulturním statusu rodiny. Škola, rodina, média i vrstevníci mají vliv na rozvoj a kvalitu dětského slovníku. Nejdříve si děti fixují výrazy, které mu jsou prospěšné a užitečné. Děti chápou podobnosti, rozdílnosti i totožnost jednotlivých slov. Ve škole se děti učí rozlišovat základ, který zůstává stejný a jeho varianty (Čačka, 2000, str. 128).

Děti se učí aktivně užívat gramatická pravidla, pochopení složitějších gramatických pravidel je závislé na rozvoji myšlení. Dítě je schopno vědomě aplikovat gramatická pravidla přibližně od 11 roků. U mladších dětí se jedná převážně o neuvědomělé užívání gramatických pravidel (Čačka, 2000, str. 128).

5.2.2 Emoční vývoj

V období raného dětství byly osobní prožitky jen hodnotící reakcí, později jsou uvědomovány jako citové procesy. V tomto raném období převažuje v oblasti prožívání dobrá nálada. Až s nástupem do školy bývají dětské city lépe ovládané (Čačka, 2000, str. 130).

City dětí jsou krátké, zato značně intenzivní. Dítě je zpočátku emočně nestabilní a jeho emoční výkyvy jsou zcela přirozené. U dítěte se velmi často střídají pocity hněvu, strachu, lítosti nebo žárlivosti (Čačka, 2000, str. 130).

Dětské emoce nelze posuzovat ukvapeně, protože častou příčinou hněvu bývá frustrace. Před samotným posuzováním hněvu je nutné se seznámit s okolnostmi, které jej vyvolaly. Děti, které by nesnáším ustupovaly, by v budoucnu měly menší vyhlídky na vyřešení svých problémů. S narůstajícím věkem dětí ztrácejí emoce svůj ráz a stávají se lépe ovládatelnými (Čačka, 2000, str. 130, 133).

Děti vyrůstající v životně příznivém prostředí dosahují okolo 10. – 11. roku emoční stability, kterou následně s nástupem puberty vystřídá neklid, způsobený hormonálními změnami (Čačka, 2000, str. 131).

5.2.3 Sociální vývoj

Vstupem do školy se začlenění dítěte do lidského společenství velmi výrazně posune. Modely chování už děti nepřebírají pouze od rodičů, ale nově i od spolužáků a učitelů. Dítě své chování lépe kontroluje a učí se jednat podle pravidel i v nepřítomnosti dospělé osoby. Ke hře se nově přidává i práce, která zatím není náročná. Postupem vyspívání dítě získává schopnost vykonávat činnost delší dobu, i když mu činnost není příjemná. S nástupem do školy se dítě učí vymezovat čas na práci a na hru, kterou si samo zvolí (Langmeier et. al, 1998, str. 85, 86).

5.2.4 Rodina

V rámci správného duševního a charakterového vývoje dítěte je podle Matějčka podstatné vyrůstat ve stálém, citově příznivém, vřelém a přijímacím rodinném prostředí. Dítě získává zdravou identitu (Čačka, 2000, str. 160).

Rodina je důležitou součástí identity dítěte. Rodiče jsou vzorem emoční podpory, jsou přirozená autorita a stanovují, jakou důležitost bude dítě škole přikládat a následně i úspěchu v práci.

Rodinné prostředí představuje komplex rozmanitých a v zásadě stabilních interakcí. Tyto vzájemné projevy určují specifický vztah mezi rodiči a dětmi. Rodina zahrnuje rodiče, dítě, popřípadě i její další členy, jako jsou sourozenci, prarodiče atd. (a tak dále). Dětský svět by se měl prolínat se světem dospělých. Rodiče by měly se svým dítětem sdílet jejich život a zapojit ho do společné každodenní rutiny (Vágnerová 2005, str. 268).

5.2.5 Interakce mezi učitelem a žákem

Jedná se o vzájemné působení dvou a více činitelů a ovlivňování jedinců. K interakci dochází všude tam, kde se klade důraz na vzájemnost a oboustrannou aktivitu. Interakce může mít negativní nebo pozitivní podobu. Pozitivní interakce má podobu koordinace nebo kooperace. Negativní interakce se může projevit formou soutěže, rivality nebo reciprocit (Gavora, 2005, str. 9).

Ve školním prostředí lze interakci definovat jako vztah mezi žákem a učitelem, který řídí vyučovací proces a žáci na něj adekvátně reagují. Zpětnou vazbou pro učitele je právě jejich reakce a projevy chování. Nemusí se vždy jednat o kladnou reakci (Gillernová et al., 2011, str. 5). Každý žák ovšem toto chování nemusí přijímat pozitivně. To, co je pro jedno akceptovatelné, nemusí být pro druhého přijatelné.

Interakce mezi učitelem a žákem nesouvisí pouze s jejich vzájemnými vztahy nebo vztahy s učivem, ale i s chováním žáka a interpretacemi k chování učitele. Při interakci je důležité vnímání druhého člověka. Pokud učitel vnímá žáka jako pilného, tak mu začíná přiřazovat další pozitivní vlastnosti. Občas učitelé tyto žáky i lépe klasifikují. V případě, že se žák vnímá jako podprůměrný v učitelových očích, nesnaží se toto vnímání zlepšit (Janíková et al., 2009, str. 100).

Učitel na žáky působí nejenom svými znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi, ale i svojí osobností, charakterovými vlastnostmi, zájmy, vystupováním, komunikací s ostatními, a především přístupem a komunikací s žáky. Pro správnou interakci je zásadní správná kvalita vztahu mezi učitelem a žákem. Učitel by měl umět žákům naslouchat, žáci v primární škole sdělují učitelům každý den velké množství informací a učitel by jim měl dokázat, že je vnímá. Učitel i žák by se měli soustředit na to, co je spojuje, na to, co mají společného (Nelešovská, 2005, str. 77).

Na vývoji a rozvoji dítěte se podílejí rodiče i učitelé, interakce dítěte s rodiči probíhá ve specifickém rodinném prostředí a interakce učitele a žáka probíhá ve specifickém školním prostředí (Gillernová et al., 2011, str. 5).

5.3 Klíčové kompetence žáka

Tento pojem se vyvinul z termínu základní dovednosti, který se zaměřoval na čtení a počítání. Postupem času vznikl termín klíčové kompetence, který klade důraz na

dovednosti, které jsou životně důležité. Dieter Mertens se roku 1974 poprvé zmiňuje o tzv. klíčových kompetencích, které jsou nadřazené vzdělávacím cílům.

Klíčové kompetence se spolu vzájemně propojují, mají nadřazenou podobu. V RVP ZV (Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání) se rozlišuje šest klíčových kompetencí: **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní**. K jejich naplnění musí přispívat celý výchovně vzdělávací systém, který ve škole probíhá (Vališová et al., 2021, str. 225).

- **Kompetence k učení**

Absolventi základního vzdělávání by měli být schopni volit metody a strategie učení, vyhledávat a vhodně třídit informace, které budou aktivně využívat v běžném životě. Propojovat symboly a znaky do komplexnějších celků. Znat smysl učení a mít celoživotně pozitivní vztah k učení. Využívat sebereflexi ke zhodnocení své práce (Janík et al., 2009, str. 73, RVP ZV, 2017, str. 10).

- **Kompetence k řešení problémů**

Po absolvování základního vzdělání by měl žák být schopen rozpoznat a řešit problém, volit vhodné řešení problému i mimo školní prostředí. Měl by umět vyhledat informace k danému problému a pracovat na jeho vyřešení. Během řešení problému uvažuje logicky, správnost řešení si ověřuje. Uvědomuje si následky svého chování a nese za něj zodpovědnost (RVP ZV, 2017, str. 11).

- **Kompetence komunikativní**

Absolvent je schopen vyjádřit své vlastní myšlenky v logickém sledu, při vyjadřování dbá na výstižnost, kultivovanost, a to i v písemném projevu. Rozumí rozpravám druhých lidí, adekvátně na ně reaguje, aktivně se zapojuje do diskuse. Stojí si za svým názorem. Chápe obrazové záznamy, materiály i neverbální komunikaci a reaguje na ně. Pro efektivní komunikaci využívá i moderní technologie. Nabyté komunikační dovednosti využívá ke komunikaci s ostatními (RVP ZV, 2017, str. 11).

- **Kompetence sociální a personální**

Žák je součástí třídního týmu, pracuje ve skupině, kooperuje s dalšími spolužáky, podílí se na vytváření pravidel a pozitivního třídního klimatu. Dbá na projevy úcty a ohleduplnosti

vůči druhým lidem, rád poskytne pomoc. Chápe potřebu spolupráce s ostatními, je schopen ocenit zkušenosti druhých (RVP ZV, 2017, str. 12).

- **Kompetence občanské**

Tato kompetence má za úkol žáky naučit vážit si lidí a jejich hodnot, respektovat jejich názory, soucítí s ostatními a odmítá fyzické i psychické násilí. Žák chápe a dodržuje svoje práva a povinnosti. Dbá na dodržování kulturních tradic, pozitivně vnímá umělecká díla, aktivně se zapojuje do kulturního a sportovního dění ve škole i mimo školu. Dodržuje základní environmentální pravidla v zájmu celé společnosti a kvality životního prostředí (RVP ZV, 2017, str. 12).

- **Kompetence pracovní**

Žák by měl být na konci základního vzdělávání schopen správně a bezpečně užívat nástroje a vybavení, dodržovat pracovní pravidla bezpečnosti. Žák by měl adekvátně ohodnotit výsledky své práce. Při práci pracovat co nejehospodárněji a dbát na ochranu zdraví svého i ostatních (RVP ZV, 2017, str. 13).

6 Pojem učitel

Průcha (1997, str. 168) označuje učitele za „*pracovníka, jehož činnost je spjata s realizací edukačního procesu ve školním prostředí*“. Dále Vorlíček (2000, str. 118) vymezil ve své publikaci učitele jako osobu zabývající se výchovou a vzděláváním žáků. Jedná se o profesionální přístup na různých úrovních vzdělávání – MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ (mateřská škola, základní škola, střední škola, vysoká škola). Je to člověk, který je k této profesi kvalifikován a prověřen určitou institucí (Fryková, 2022, str. 9).

Učitel je vymezen zákonem 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Zákon udává, že je „*pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“ (zakonyprolidi.cz).

1. Práce nekvalifikované a pomocné:	uklízečky, metaři, pomocní dělníci, pouliční prodavači aj.
2. Práce jednoduché a dílčí:	písařky, telefonisté, chovatelé hospodářských zvířat aj.
3. Práce polokvalifikované, rutinní:	prodavači a pokladní v obchodech, pečovatelky v jeslích aj.
4. Práce kvalifikované, specializované, rutinní:	sekretářky, policisté, kuchaři, horníci, švadleny aj.
5. Práce střední složitosti a kvalifikovanosti, zpravidla dílčí:	knihovníci, vychovatelé, účetní, sazeči aj.
6. Práce vyšší střední složitosti a kvalifikovanosti, s omezenou samostatností	laboranti, zdravotní sestry, trenéři, ředitelé malých podniků aj.
7. Práce vysoce složité a kvalifikované, s omezenou samostatností:	vedoucí pracovníci velkých organizací, učitelé základních škol , právní poradci aj.
8. Práce vysoce složité a kvalifikované, mnohostranné a samostatné:	zubní lékaři, vysokoškolští a středoškolští učitelé , piloti aj.

9. Práce vysoce složité a kvalifikované, mnohostranné a tvůrčí:	vědci, lékaři, advokáti aj.
---	-----------------------------

Tabulka 2: Kategorizace profesí podle složitosti práce

Zdroj: Průcha, 1997, str. 171

V České republice je pedagogické studium uskutečňováno na devíti pedagogických fakultách, a kromě toho i na několika dalších fakultách, kterými jsou filozofická, přírodovědecká, ekonomická, zemědělská nebo i tělovýchovná fakulta (Průcha, 1997, str. 199).

6.1 Profesní přesvědčení učitele

Součástí učitelova profesního přesvědčení je jeho profesní identita. Jedná se o sebepojetí. Způsob, jak o sobě učitel přemýšlí, jak přemýšlí o své práci a jejím smyslu, se odráží na jeho učitelské činnosti. Kladené nároky na profesi učitele zásadně působí jeho profesní přesvědčení. Hodnoty a postoje ovlivňují vše, co učitel dělá a jakým způsobem se rozhoduje (Straková et al., 2014, str. 35).

Právě profesní přesvědčení tvoří učitele učitelem. Je to důležitá část jeho myšlení, ovlivňuje pojetí jeho výuky a také jeho rozhodování. Jsou to jeho postoje, znalosti, zkušenosti, ale patří do toho i jeho prožitky. Všechny tyto aspekty působí na jednání a samotnou aktivitu učitele (Glozová, 2020, str. 9).

Učitelovo pedagogické myšlení lze označit termíny, jako „*učitelova víra, učitelovo krédo, učitelovo vědomí nebo učitelova subjektivní teorie*“. Kvůli lepšímu pochopení těchto pojmů se i v angličtině využívá primárně učitelovo myšlení neboli „*teacher thinking*“ (Průcha, 1997, str. 191).

6.2 Osobnostní charakteristika

Osobnost učitele je podle Balcara (Blatný, 2010, str. 108) těžko definovatelná. Tuto problematiku se snažilo ve svých publikacích vysvětlit hned několik autorů, ale každý z nich vnímá učitele trochu jinak. Nelze tedy učitele vymezit jednou definicí. Přestože se člověk s jistými osobnostními rysy rodí, velký vliv na osobnost člověka má jeho celoživotní vývoj. Zároveň ho ovlivňují vlivy prostředí, ve kterém žije společně s životními událostmi. Hřebíčková (2011) uvádí, že osobnost se nepřestává utvářet v určitém věku, ale vyvíjí se po celý život. Jak je již zmíněno výše, učitel musí projít sám určitým vzděláním, aby byl schopný propojit své vědomosti s praktickými dovednostmi a předat je svým žákům.

První z používaných příruček, která charakterizovala osobnost a činnost učitele, napsal J. Engelbert roku 1814. Již na počátku 19. století si pedagogická teorie byla vědoma důležitostí rysů osobnosti učitele, kterými jsou:

- motivace k povolání,
- talent pro povolání,
- kognitivní vybavenost (Průcha, 1997, str. 183).

Z pohledu žáků učitel hraje důležitou roli v jejich životě. Má velký vliv na jejich vývoj, protože značná část dětí k učiteli vzhlíží a považuje ho za svůj vzor. Učitel jako pedagog by měl jít žákům příkladem, měl by u nich vyvolat zájem o vzdělávání a měl by společně s nimi vytvářet jejich životní hodnoty. Pod jeho pedagogickou činností by měli žáci rozvíjet tvořivost a samostatnost. Dobrým učitelem je především člověk, který profesně miluje své žáky. Dokáže se s dětmi radovat, ale zároveň přijímá i jejich špatné nálady. Vnímá, že každý žák pochází z jiného sociálního prostředí a před vstupem do hodiny přišel z různě podnětných rodin. Učitel se nepřestává po celou dobu svého pedagogického působení na základní škole vzdělávat – prochází školením, webináři, samostudiem, věnuje se i pedagogickým trendům a výzkumům (Říčan, 2010, str. 20, Gillernová a kol., 2012, str. 145).

Učitel zastává kromě vzdělávacích činností i méně viditelnou úlohu při práci se žáky. Dostává se do situací, které se netýkají přímo výuky a musí je umět, co nejspíše vyřešit v prospěch všech účastněných. Podle Lazarové (2008, str. 98) jde o situace, kdy se učitel musí správně rozhodnout, zda svými schopnostmi a kompetencemi zasáhnout do dění na soukromé rovině žáka. Z tohoto důvodu je důležitá i psychická obratnost a odolnost učitele.

6.3 Kompetence učitele

Vašutová (2007, str. 28) uvádí ve své knize, že právě kompetence jsou znakem profese. Jde především o „*způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc*“ učitele ve své vyučovací hodině, ale také celkově ve své profesi. Učitel by měl vědět, jak učit, jaké specifické strategie u žáka použít a jaké příležitosti ke vzdělávání využít (Darling-Hammond et al., 2005, str. 22, 23). Mezi klíčové kompetence patří například pedagogické, didaktické a diagnostické kompetence, které určují standardy učitelské profese. Dle těchto standardů učitelových kompetencí se utváří vzdělávání učitelů, prověřují se jejich schopnosti a dovednosti. Stejně jako Vašutová i Palán (2002, str. 99) vymezuje kompetence jako soubor učitelových „*znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností*.“

Vítečková (2018, str. 45) ve své knize vymezuje učitelské kompetence:

- kontextové, kdy má učitel porozumět okolnostem,
- koncepční, u kterých učitel chápe a pracuje s teoretickými poznatky, které se týkají například specifčnosti věku dítěte, metod výuky,
- předmětově-obsahové, kdy učitel dokáže pracovat s náplní vyučovaného předmětu,
- transakční, kdy učitel spolu s žáky splní požadavky vzdělávání,
- edukační, které učitel dokáže poskytnout žákům výklad a vhodné aktivity,
- tvorba učebního materiálu, kdy učitel zdaříle zhotovuje materiály společně s pomůckami do výuky,
- hodnotící, kterými učitel hodnotí úroveň žáka a poté s ní pracuje,
- organizační, kdy vhodným a nenáročným způsobem učitel poskytuje žákům prostředky k dosažení nejvhodnějšího vzdělávacího cíle,
- spolupráce s rodiči, kdy učitel komunikuje s rodiči daného žáka o jeho rozvoji,
- spolupráce s jinými organizacemi.

Cíle základního vzdělávání:

Cílem Rámcového vzdělávacího programu je snaha naplnit tyto cíle:

- pomoc žákům k osvojení si strategie učení a motivovat je k učení během celého života,
- pobízet žáky k tvůrčímu myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k efektivní a přímé komunikaci,
- podporovat u žáků kooperaci a respekt vůči práci vlastní i ostatních,
- připravovat žáky k tomu, aby se vyjádřili jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, které uplatňují svá práva a své povinnosti,
- utvářet u žáků pozitivní city v chování, jednání a prožívání životních situací,
- uvědomit si zodpovědnost za fyzické, duševní a sociální zdraví,
- přijmout lidi jiných kulturních a duchovních hodnot, respektovat jejich hodnoty,
- podporovat žáky při rozvoji vlastních schopností s faktickými možnostmi a uplatňovat je s již dříve získanými vědomostmi při rozhodování o životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2017, str. 8).

6.4 Začínající učitel

Příprava a začlenění začínajícího učitele patří ke klíčovým otázkám ke správnému vzdělávání žáků. Začínající učitel potřebuje velkou podporu od svého zavádějícího učitele a svých kolegů. Absolventi vysoké školy pedagogické jsou často zaskočení realitou v praxi. Zjišťují, že povinnosti začínajícího učitele jsou často vnímány stejně jako povinnosti učitele, který je v praxi delší dobu. V ostatních profesích, jako v oblasti práv nebo lékařských oborů, se náročnost pracovních povinností postupně zvyšuje. Učitel prožívá tzv. „profesní náraz“ a musí neodkladně či okamžitě řešit řadu více či méně komplikovaných výchovně vzdělávacích situací. Je pochopitelné, že začínající učitel se dopustí nějaké chyby. Obdobný názor jako Šimoník zastává i Průcha (2002, str. 26), který popisuje počáteční problémy začínajícího učitele jako tzv. „šok z reality“ (Šimoník, 1994, str. 8).

Podepsáním pracovní smlouvy se stává ze studenta skutečný začínající učitel. Je důležité seznámit začínajícího učitele se školním řádem a bezpečností na škole. Začínající učitel by měl souhlasit se školním vzdělávacím programem školy, do které nastupuje. Pro práci začínajícího učitele je nezbytné pozitivní klima školy. Adaptuje se na nové prostřední a nové kolegy, zpracovává si nové přípravy na hodiny, vyplňuje třídní knihy a další dokumentaci (Burdová et al., 2019, str. 29). Podlahová (2004, str. 107) označuje začínajícího učitele jako mladého člověka, který je bez praktických zkušeností a zároveň vyzdvihuje jeho bezprostřední motivaci, zaujetí.

Rámcem profesních kvalit (2012, str. 10–13) mluví o začátečníkovi jako učiteli, který „se zaměřuje na okamžité přežití. Hledá spíše návody a soustřeďuje se zejména na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích. Většina profesního učení probíhá na základě imitace či rad od druhých.“

Příručka pro začínající učitele (Burdová et al., 2019, str. 9) uvádí, „že na základě analýzy mezinárodních teoretických i výzkumných studií bylo identifikováno několik oblastí, u kterých se začínající učitelé střetávají s problémy (Johnson et al., 2014, str. 531, 532). Jedná se zejména o to, že:

- vzdělávání na vysokých školách dostatečně nevybavuje učitele znalostmi a dovednostmi k jejich výkonu na školách;
- dochází k rozporu mezi pedagogickou ideologií a profesní realitou;
- začínající učitel nemá dostatečnou podporu při uvádění do praxe;
- začínající učitelé velmi často odcházejí z praxe z osobních i jiných důvodů;

- zavedený školní systém a zastaralé struktury školy demotivují učitelé, a ti tak přicházejí o své ideje;
- vedení školy často nemá prostor ani finance efektivně podporovat začínající učitele.

Jednou z možností, jak pomoci začínajícímu učiteli, je spolupráce na bázi tzv. mentoringu. Jde o specifický přístup ve vedení lidí, který se opírá o předávání znalostí a zkušeností uvádějícího učitele. Kromě toho a možná především jde o vysoce individualizovanou podporu „na míru“. Základním principem je partnerský přístup, při kterém dochází k hledání prioritních témat rozvoje začínajícího učitele v jeho profesním růstu. Při mentoringu se jedná o vztah dvou osob, kterými jsou „mentor“ ve školním prostředí zpravidla uvádějící učitel a „mentee“, kterým je začínající učitel (Burdová et al., 2019, str. 29).

6.5 Zkušený učitel

Určit učitele za zkušeného není úplně jednoznačné. Všeobecně se uvádí, že za začínajícího učitele se považuje učitel s jednoletou až čtyřletou praxí. V následných letech se stává zkušeným profesionálem, kdy v zahraničí se užívá termín „učitel – expert“. Tímto učitelem se stává asi po pěti a více letech výkonu povolání (Průcha, 2002, s. 27).

Za zkušeného učitele se považuje učitel, který už nepotřebuje odbornou pomoc. Neměl by však zapomínat na další vzdělávání. Další vzdělávání pedagogických pracovníků, zkráceně DVPP, je stěžejním bodem profesního rozvoje zkušených pedagogů. Učitelé za nejdůležitější složky považují profesní vybavenosti týkající se přímo vyučovacích činností. Patří sem znalost výukových metod a zvolení správné metody, komunikace s žáky, kolegy a rodiči, umění správně povzbuzovat a trestat, hodnocení učebního výkonu žáka, formulování cílů výuky a znalost teoretického základu vyučovacího procesu. Jedná se o systematický a koordinovaný proces. Celé to navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu profesní dráhy zkušeného učitele (Průcha, 1997, str. 32).

6.6 Vyhoření učitele

Syndrom vyhoření neboli také burnout, lze definovat jako dlouhotrvající stresovou situaci. Jedná se o totální vyčerpání sil učitele, kdy mezi příznaky patří pocity ochablosti, bolesti svalů, zad nebo hlavy, zrychlený pulz a bušení srdce. Mezi další příznaky patří například pocit zvracení, točení hlavy nebo depersonalizace. Burnout je ztrátou smyslu pro zaujetí pracovní činnosti. Abychom předešli syndromu vyhoření je nutné se věnovat svým koníčkům, umět odpočívat, trávit čas s rodinou a přáteli (Křivohlavý, 2012, str. 62).

Podle zahraničních výzkumů často mladí a začínající učitelé odcházejí z praxe. Jsou ohroženi syndromem vyhoření. Mezi hlavní stresory patří: vysoká zátěž, časová náročnost, nedostatek profesní sebedůvěry, stanovování nerealistických cílů, příliš „ostrý start“ na profesní dráze. Od učitele se očekává plný a kvalitní výkon ve všech oblastech (Burdová et al., 2019, str. 8).

Učitel je v neustálé pohotovosti a měl by být ve stále soustředěnosti. Musí si všítat žáků po psychické stránce, ale také po dovednostní stránce. Žákův nezdar v hodinách je připisován učitelovi, kterého tento tlak může dohnat právě až k syndromu vyhoření. Pro učitele je důležitá zpětná vazba, ať pozitivní, nebo negativní, se kterou zvládne učitel správně pracovat v rámci sebehodnocení. Dalšími body, které přispívají k vyhoření učitelů, jsou platové ohodnocení učitelů v českém školství, nedocenění ve společnosti, a především u rodičů (Vašutová, 2007, str. 23).

6.7 Sebehodnocení

Sebehodnocení je důležitá zpětná vazba pro samotného učitele, aby svoji profesi vykonával co nejlépe. Za pomoci sebereflexe se dokáže vyvarovat chybám, kterých se dopustil a tyto chyby si připustit a vnímat je. Správná sebereflexe je ukázka kvalitního pedagogického pracovníka a nedokáže ji každý učitel. Mezi pomůcky, kterými se učitel může hodnotit je seberefektivní pedagogický deník, SWOT analýza jeho znalostí a dovedností nebo hodnotící formuláře.

V příručce začínajícího učitele (Burdová et al., 2019, str. 33) uvádí další důležitou formu hodnocení, a to sdílení svých zážitků a informací ze sebehodnocení. Často jsou k sobě učitelé příliš kritičtí a vidí své výsledky v daleko horším světle. Podpora nebo i konstruktivní kritika od kolegů je v sebehodnocení podstatná.

Švec (1997, str. 4) uvádí čtyři kategorie seberefektivních otázek. Tyto otázky mají za úkol navodit vnitřní dialog daného učitele:

- popisné otázky – zaměřují se na otázky typu „Co u svých žáků oceňuji?“ „Co jsem prožíval?“;
- hodnotící otázky – směřují k hodnocení názorů, postojů, jako například „Je můj postoj k Jaroslavovi správný?“ „Zachovala jsem se správně?“;
- kauzální otázky – vztahují se k odhalení emocí, způsobů jednání, pedagogické myšlení apod. „Jak to, že se tak chová?“ „Proč jsem v této situaci tak jednal?“;

- rozhodovací otázky – podněcují ke změně názoru nebo samotného způsobu jednání „Jak bych chtěl v této situaci jednat podruhé?“.

Podobné otázky uvádí ve své publikaci i Podlahová (2004, str. 107), kdy pravdivou odpovědí na sebehodnotící otázky se učitel dokáže pochopit a zhodnotit své postupy a postoje ke vzdělávání. Díky sebehodnocení by mohl dokázat změnit nepříznivé postoje žáků a najít účinné postupy a řešení pedagogických situací. Učitel k sobě, ale musí být otevřený a upřímný. Tím lze zvýšit kvalitu svého pedagogického působení, zvýšit svoje sebevědomí a celý výchovně vzdělávací systém.

Velmi důležitá je sebereflexe jak u začínajících učitelů, tak i u učitelů s dlouhodobou praxí, kterým sebereflexe může pomoci překonat potíže. Učitel čelí neočekávaným profesním i osobním problémům. Tyto potíže mohou vést ke stresovým situacím, ke ztrátě sebevědomí nebo až úzkosti. Právě sebereflexe může odhalit včas neočekávané problémy (Vítečková, 2018, str. 106).

7 Shrnutí teoretické části

První část teoretické části se věnuje didaktice a jejímu pojetí, která se zabývá vzděláváním, procesy vyučování a učení. Podle Skalkové (2007) jsou didaktické zásady, obecné požadavky, které spolu s výukou a výchovnými a vzdělávacími cíli udávají její charakter. Didaktické zásady a didaktická pravidla jsou stavebními kameny pro co nejefektivnější průběh výuky.

Organizační forma výuky je jakýmsi uspořádáním vyučovacího procesu. Při individuálním vzdělávání každý žák pracuje samostatně, nespolupracuje s ostatními, žáci plní jednotlivé úkoly individuálně podle zadání učitele. Nejčastějším typem vyučovací hodiny je hodina kombinovaná. Hromadná výuka nedostatečně rozvíjí samostatnost a kreativitu žáků. Americká učitelka H. Parkhurstová vytvořila jeden z prvních ucelených systémů, tzv. Daltonský palác, který je založen na pokusech a experimentech. Jedná se o individualizovanou formu výuky.

Diferencovaná výuka vychází ze slova diferenciacce, což znamená rozlišení, rozrůznění nebo odlišení. V Pedagogickém slovníku je uvedeno, že se jedná o členění žáků na různé skupiny. Dle Zormanové (2014, str. 112) je ideální skupina 3 - 5 žáků, aby vyučující na skupiny zvládl dohlížet, radit jim, jak postupovat a pracovat. Při skupinové práci bohužel nemusí všichni žáci aktivně pracovat, a proto je jejich práce neefektivní. Kooperativní výuka je považována za variantu skupinové práce.

Volba vyučovacích metod se vymezuje jako podstatná interakce s prostředím a společností jak v pedagogických, tak i psychologických procesech. Cílem vyučovacích metod je dosažení účinných a trvale požadovaných změn u žáka, kdy prioritou je získání maximální efektivity metody (Mojžíšek, 1972, str. 10). Výběr správné vyučovací metody je vždy na učiteli. Kromě správné volby vyučovací metody je zásadní i materiálně technické vybavení, kterým škola disponuje. Dle Maňáka et al. (2003, str. 50) ovlivňuje vyučovací metody více determinantů – pedagogicko-psychologické zákonitosti hodiny, stanovený cíl a obsah výuky, optimální naladění žáka, specifika dané třídy a hlavně osobnost učitele.

V další části DP je podrobně rozebrána metoda slovní, metoda názorně demonstrační i metoda praktická. V současném školství patří tyto metody k těm nejvíce a nejčastěji používaným. Žáci se učí naslouchat druhému.

Pátou podkapitolou teoretické části je charakteristika žáka na 1. stupni základní školy, který patří do věkové kategorie od 6 - 7 roků, podle nástupu do školy. Z dítěte se stává

„školák“ a získává tak novou roli. Nástup do školy velkým způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti. Učitel na žáky působí nejenom svými znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi, ale i svojí osobností, charakterovými vlastnostmi, zájmy, vystupováním, komunikací s ostatními a především přístupem a komunikací s žáky (Nelešovská, 2005, str. 77). Rodina je důležitou součástí identity dítěte. Rodinné prostředí představuje komplex rozmanitých a v zásadě stabilních interakcí. Tyto vzájemné projevy určují specifický vztah mezi rodiči a dětmi. Ve školním prostředí lze interakci definovat jako vztah mezi žákem a učitelem, který řídí vyučovací proces a žáci na něj adekvátně reagují.

Poslední podkapitola v praktické části je věnována učiteli. Součástí učitelova profesního přesvědčení je jeho profesní identita. Je to důležitá část jeho myšlení, ovlivňuje pojetí jeho výuky a také jeho rozhodování. Učitele nelze vymezit jednou definicí. Dobrým učitelem je především člověk, který profesně miluje své žáky. Dokáže se s dětmi radovat, ale zároveň přijímá i jejich špatné nálady. Vnímá, že každý žák pochází z jiného sociálního prostředí. Učitel se nepřestává po celou dobu svého pedagogického působení na základní škole vzdělávat. Začínající učitel potřebuje velkou podporu od svého uvádějícího učitele a svých kolegů. Jednou z možností, jak pomoci začínajícímu učiteli je spolupráce na bázi tzv. mentoringu. Za zkušeného učitele se považuje učitel, který už nepotřebuje odbornou pomoc. Syndrom vyhoření neboli také burnout, lze definovat jako dlouhotrvající stresovou situaci. Jedná se o totální vyčerpání sil učitele. Velmi důležitá je sebereflexe, která je schopná učiteli pomoci např. i u burnoutu. Začínajícím učitelům, ale i u učitelům s dlouhodobou praxí může sebereflexe pomoci překonat potíže. Učitel často čelí neočekávaným profesním i osobním problémům.

Praktická část

Jako výzkumná metoda je s ohledem na téma diplomové práce zvolena dotazníková metoda, což je nejčastěji užívaná metoda pro zjišťování údajů. Pro získání odpovědí na otázky bylo zvoleno kvantitativní šetření. Dotazník byl sestaven tak, aby co nejlépe zhodnotil závěrečnou práci „Didaktické aspekty ve vyučování na 1. stupni ZŠ“, které jsou důležité pro efektivní učení a pro pochopení učiva žáky. Pokud učitel nezvolí vhodnou metodu, často dochází k nepochopení učiva, negaci žáků k tematickému celku a mnohdy i k negaci daného výukového předmětu. Volba didaktického aspektu mnohdy souvisí s učitelovou zvyklostí či pohodlností učit se jiným výukovým metodám či s celkovým pojetím učitelovy výuky. Na hodnocení učitelovy práce existuje velké množství aspektů, ale žádný platný systém kontroly kvality práce učitelů. To může být důvodem k nepochopení od odborné i laické veřejnosti.

Dle autorčina názoru by měl učitel při volbě výukové metody vycházet z více faktorů. Výuková metoda může být funkční jen tehdy, vezme-li učitel v úvahu více aspektů, kterými jsou složení třídy nebo materiálně-technické vybavení tříd. Učitel by se neměl zaměřovat pouze na výukovou metodu, ale jednotlivé metody by se měly vzájemně prolínat i v rámci mezipředmětových vztahů a nezaměřovat se striktně na jeden předmět, což by žákům mohlo uškodit.

Jak je již v diplomové práci zmíněno autorka si vybrala k výzkumu klasické výukové metody dle Maňáka. Tyto výukové metody jsou podrobně popsány v teoretické části DP. Jedná se o metody slovní, názorně demonstrační a metody praktické. Tyto klasické výukové metody lze z praktického hlediska rozdělit na přednášku, dramatizaci, grafické a výtvarné činnosti nebo předvádění.

Dílčím cílem vyhodnocení praktické části je i zjištění, zda učitelé využívají ve svých hodinách i jiné než klasické výukové metody, které jsou do diplomové práce vybrány. Modernější výukové metody vedou k pestrosti vyučovacích hodin, rozvoji schopností a dovedností žáků či jejich zaujetí k danému tématu. Jedná se o vyučovací metody, které jsou propojeny s reálnými situacemi a pedagog se tak snaží dítě připravit na jeho připravenost v běžném životě.

8 Metodologie výzkumu

K získání výsledků byla použita metoda kvantitativního výzkumu. Pro kvantitativní výzkum je nutné získat odpovědi od co největšího počtu respondentů. Nejvhodnější formou tohoto výzkumu se jeví dotazníkové šetření, které je vhodné pro získání dat od učitelů 1. stupně z celé České republiky. Anonymní dotazník byl sestaven takovým způsobem, aby byl smysluplný a pro respondenty pochopitelný.

V dotazníkovém šetření bylo celkem 13 otázek, které byly zvoleny tak, aby byly srozumitelné a představily danou odpověď učitelů. Respondenti odpovídali na 12 uzavřených otázek a 1 otevřenou otázku. Odpovědi u otázek byly jasně a stručně specifikovány. Vybrat mohli jednu nebo i více odpovědí, dle jejich preferencí. Stěžejní částí dotazníkového šetření bylo, aby respondent zvolil svoji preferenci u výukových metod. U těchto otázek byla použita hodnotící škála 1 - 12, kdy 1 znamená nejčastěji nebo nejvíce využívanou metodu a 12 naopak nejméně využívanou metodu.

Před rozesláním dotazníku pedagogům 1. stupně proběhl testovací výzkum dotazníkového šetření u 4 kolegyň, poté proběhla krátká diskuze nad srozumitelností otázek. Žádná negativa nebyla shledána a tyto testovací odpovědi byly zahrnuty do výsledků výzkumného šetření. Učitelům 1. stupně ZŠ byl zaslán e-mail s přímým odkazem na dotazníkové šetření. Rozesláno bylo více než 300 odkazů k dotazníkovému šetření. Dotazník celkem otevřelo 235 respondentů, z nichž 106 tento dotazník vyplnilo. Úspěšnost vyplnění nedosahuje ani 50 %, pohybuje se na hranici 45 %. Dotazníkové šetření probíhalo v období od 29. 4. 2024 do 17. 5. 2024. Dotazník byl rozeslán učitelům 1. stupně ZŠ napříč Českou republikou. Doba vyplnění dotazníku se pohybovala od 1 minuty až po dobu 30 minut. Nejčastěji respondenti vyplňovali dotazník v rozmezí 2-5 min. Nejméně respondentů odpovídalo déle, než 10 min. Nejvíce odpovědi bylo získáno v prvním týdnu od rozeslání odkazu k dotazníkovému šetření.

8.1 Charakteristika zkoumaného souboru

Dotazníkové šetření dle odpovědí vyplnilo více žen než mužů. Všichni odpovídající jasně strukturovali jejich pohlaví, nikdo nevybral možnost „jiné“. V České republice jsou ale stále stanovené pouze dva druhy pohlaví – ženské a mužské. V současné době se, ale začíná rozvíjet trend, že některé identity stojí mimo tyto dvě pohlaví. Z tohoto důvodu měli respondenti možnost vybrat odpověď „jiné“. Dotazník byl rozeslán učitelům po celé České republice ve věku od 20 let až do 65 a více let. Z grafu 3 je patrné, že nejvíce odpovídajících

bylo ve věku 41 - 65 let věku. Jelikož je diplomová práce orientovaná na didaktické aspekty vyučování na 1. stupni, byl dotazník rozeslán právě pedagogům primárních škol. Na některých základních školách probíhá výuka na 1. i na 2. stupni základního vzdělávání, a proto se v otázkách objevují i odpovědi týkající se učitelů 2. stupně. Respondenti měli možnost vyplnit dotazník po dobu 19 dnů, kdykoliv se mohli k vyplnění dotazníku vrátit. Nejvíce zobrazení bylo zaznamenáno 1. května 2024, a to celkem 62krát. Velké množství respondentů si dotazník otevřelo, ale už jej nevyplnilo a neodeslalo.



Graf 1: Návštěvnost

Zdroj: vlastní zpracování

9 Cíl dotazníkového šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit využívání jednotlivých výukových metod v jednotlivých předmětech a zjistit, zda se liší praktikování výukových metod podle věkových skupin učitelů. Dotazníkové šetření probíhalo od 29. 4. 2024 do 17. 5. 2024.

Cíle dle obsahu:

- zjistit, které klasické výukové metody dle Maňáka se jeví jako nejvíce efektivní,
- zjistit, jaké klasické výukové metody učitelé nejvíce využívají,
- zjistit, které metody kromě klasických výukových metod učitelé dále využívají.

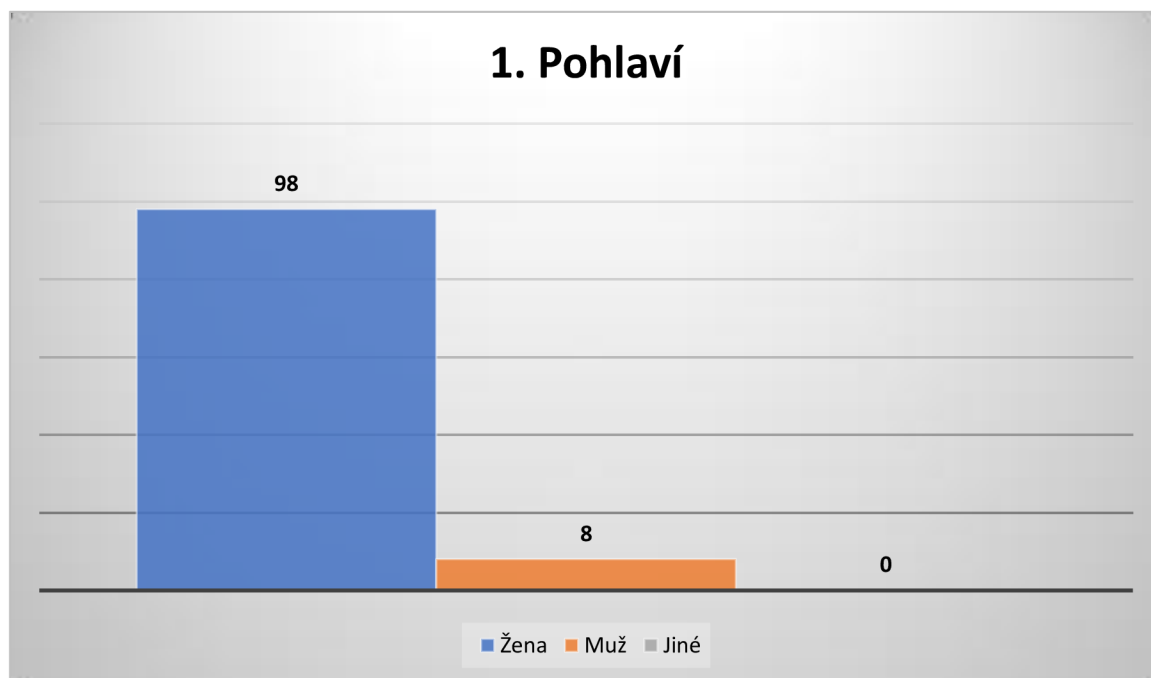
Výzkumné předpoklady:

1. Využívají mladší pedagogové modernější výukové metody?
2. Využívají pedagogové s praxí 20 a více let pouze klasické výukové metody?
3. Získávají pedagogové informace o výukových metodách převážně z internetu a ze školení?
4. Patří mezi nejvíce efektivní výukové metody práce s obrazem, předvádění a pozorování a práce s textem?
5. Patří mezi nejvíce užívané klasické výukové metody vysvětlování, vyprávění a práce s obrazem?

10 Výsledky výzkumu

Data byla zpracována do dvojrozměrných grafů. Byly zvoleny grafy sloupcové a výšečové. Výsledky jedné z otázek byly zpracovány do tabulky. Každý graf i tabulka jsou doplněny krátkým komentářem pro lepší pochopení výsledků.

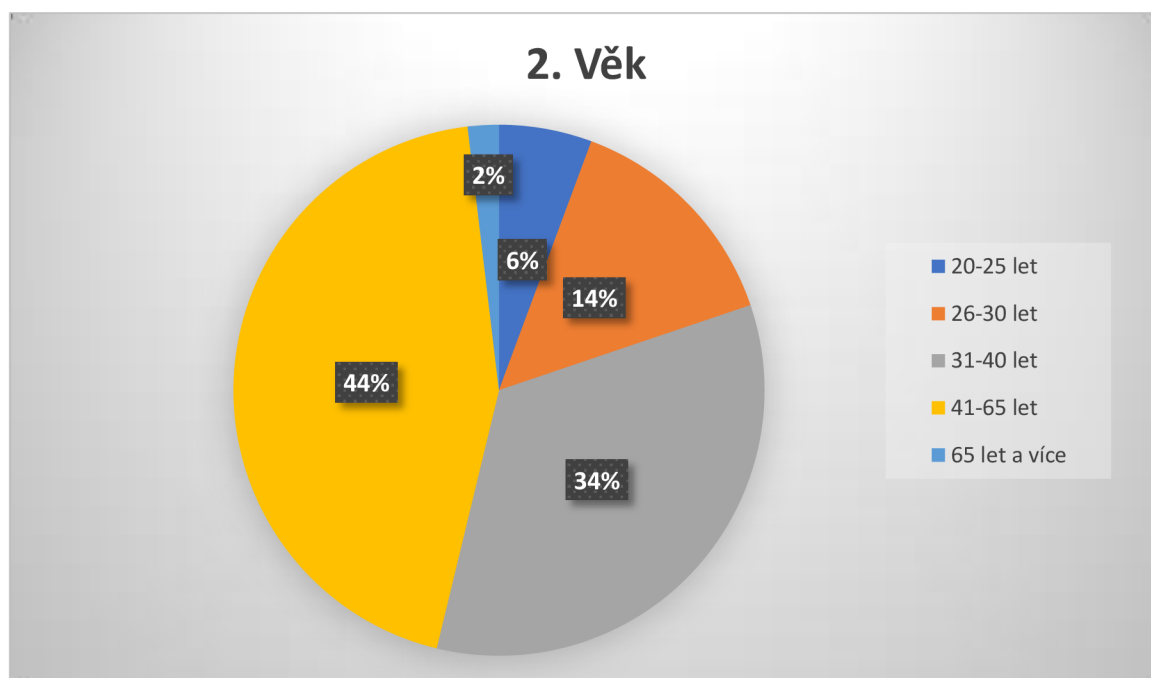
Číselné údaje zobrazené v grafech odpovídají 106 vyplněným odpovědím od respondentů.



Graf 2: Pohlaví

Zdroj: vlastní zpracování

První otázka v dotazníkovém šetření se týkala zjištění pohlaví respondentů. Ze 106 odpovídajících bylo celkem 98 žen a 8 mužů. V nabídce se objevila i odpověď „Jiné“ pohlaví, ale tuto možnost nevybral nikdo z odpovídajících pedagogů. Z toho vyplývá, že na 1. stupni základních škol vyučují převážně ženy. Otázkou je, proč se tomuto povolání věnují převážně ženy a muže učitele toto povolání příliš neláká. Toto tvrzení nevyvrací ani ministerstvo školství, jelikož na pedagogických fakultách mezi budoucími učiteli a učitelkami jsou převážně ženy. Pedagogický sbor zastupuje téměř 80 % žen všech pedagogů. Zastoupení mužů v českém školství se pohybuje na hranici 19 % celkového učitelského úvazku. Díky přetrvávajícím stereotypům ve společnosti jsou ženy tzv. předurčeny k profesím, které jsou v kontaktu s dětmi, věnují se jejich péči, výchově a vzdělávání. V historii tomu bylo ale naopak. Učitelské profesi se věnovali spíše muži.

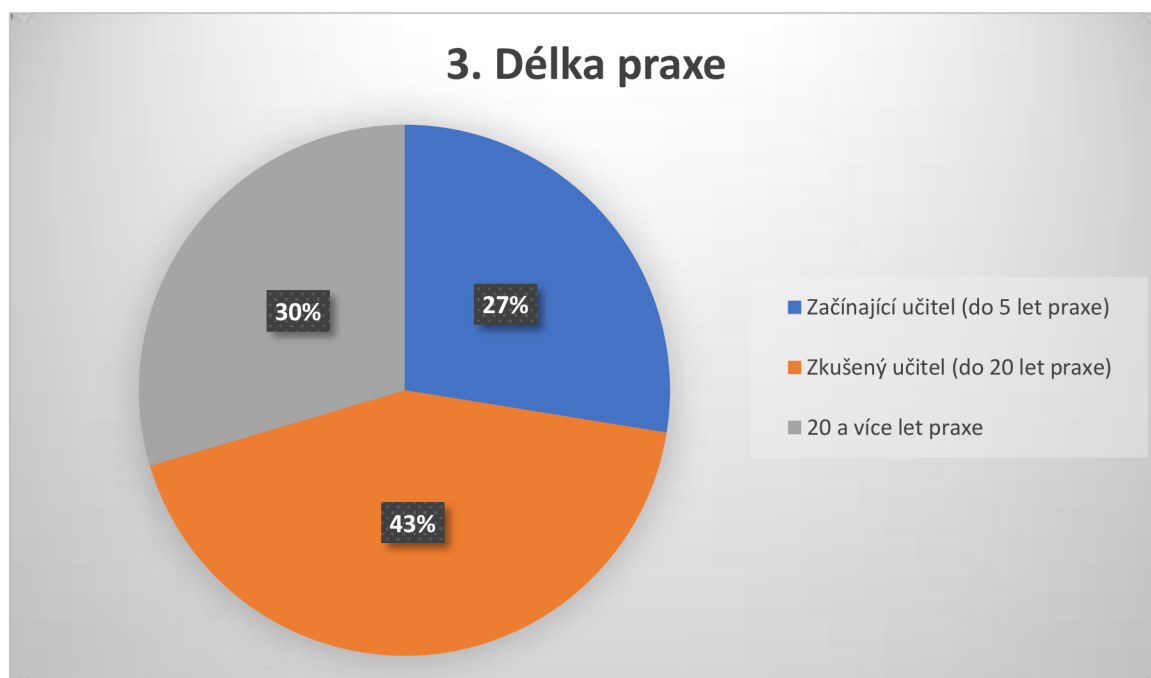


Graf 3: Věk

Zdroj: vlastní zpracování

Cílem druhé otázky bylo zjistit věkové rozmezí odpovídajících učitelů na primárních školách. Z grafu je viditelné, že celkem 44 % odpovídajících učitelů a učitelek se pohybuje ve věkovém rozmezí 41-65 let. Jsou to vyučující ve středním věku. Druhou nejčastější odpovědí, která dosahuje 34 % jsou učitelé ve věku 31-40 let. 14 % odpovídajících bylo ve věku 26-30 let. Začínajících učitelů ve věku 20-25 let odpovědělo pouze 6 % respondentů. Nejméně učitelů, kteří odpovídali bylo ve věku 65 let a více. Můžeme předpokládat, že je to z toho důvodu, že tito pedagogové jsou už v důchodovém věku anebo nejsou příliš technicky zdatní.

Stejně jako ukázaly výsledky dotazníkového šetření týkající se věku i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve svém výzkumu v roce 2019 uvedlo, že průměrný věk učitelů v regionálním školství dosahuje 47 let. Mladší pedagogové, a to ve věku pod 45 let učí v mateřských školách, naopak vyššího věkového průměru dosahují učitelé vyšších odborných škol, a to věku 50 let a výše.

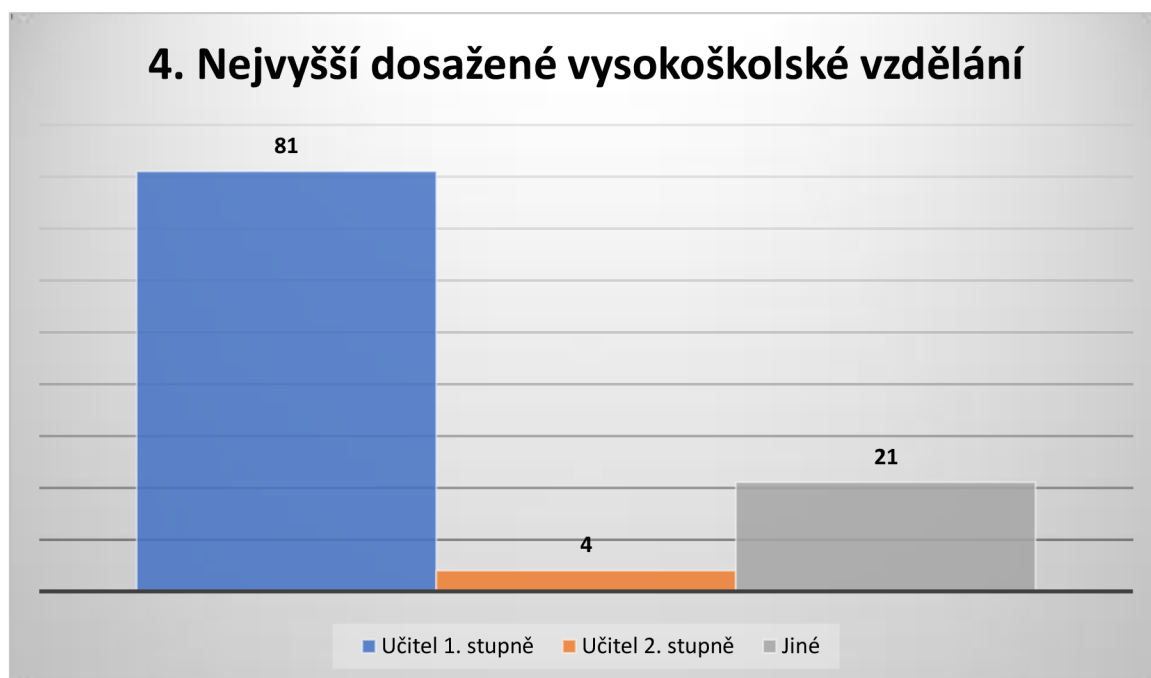


Graf 4: Délka praxe

Zdroj: vlastní zpracování

Třetí otázka v dotazníkovém šetření se zabývala délkou praxe. Délka praxe u učitele byla rozdělena na začínajícího, zkušeného učitele a na učitele s praxí 20 a více let. Celkem 43 % odpovídajících patří do kategorie zkušeného učitele. 30 % učitelů dosahuje praxe 20 a více let, můžeme hovořit o pedagogickém mistrovství. Vyplývá to i z předchozího grafu 3, jelikož nejvíce odpovídajících pedagogů bylo ve věku 41-65 let. Dá se konstatovat, že pedagogický sbor v České republice stárne. Začínajících učitelů s praxí do 5 let vyplnilo dotazník 27 %.

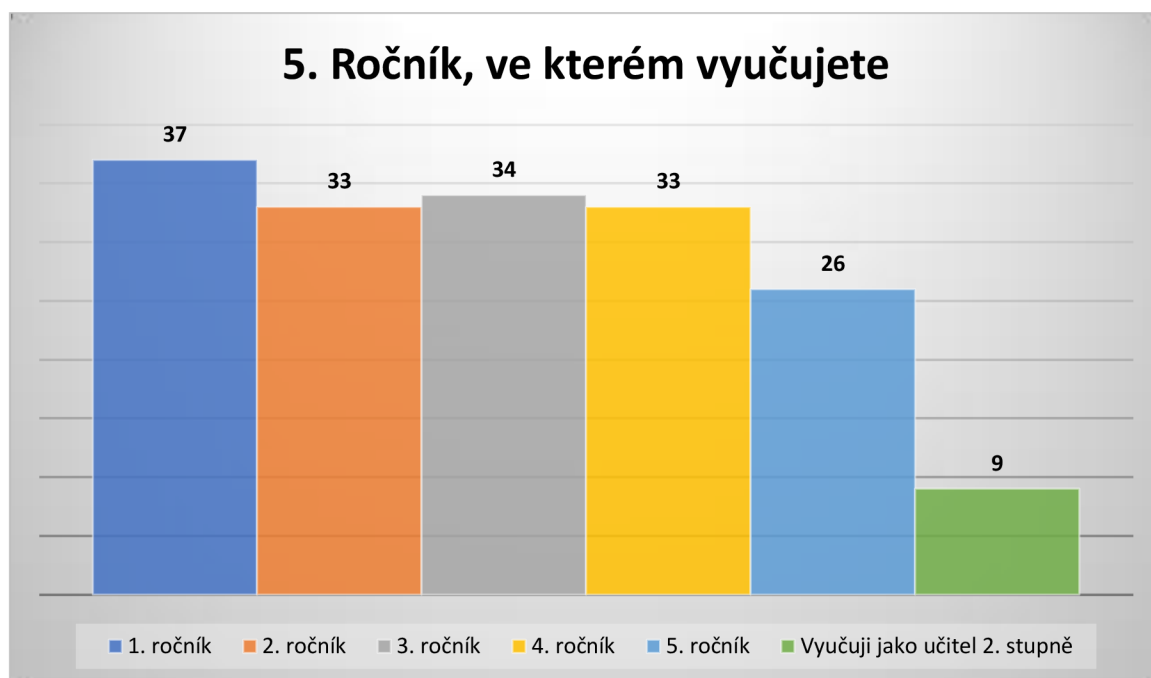
Z dotazníkového šetření vyplývá, že oproti celorepublikovému průměru začínajících učitelů, kdy tento průměr odpovídá pouze 3,7 %, tento dotazník vyplnilo velké množství začínajících učitelů – 27 %. České školství by se mělo stát atraktivnější pro mladé a perspektivní učitelé, kterých je momentálně nedostatek. MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) uvádí, že je značný nedostatek začínajících učitelů především v mateřských školách a na 1. stupni základních škol.



Graf 5: Dosažené vzdělání

Zdroj: vlastní zpracování

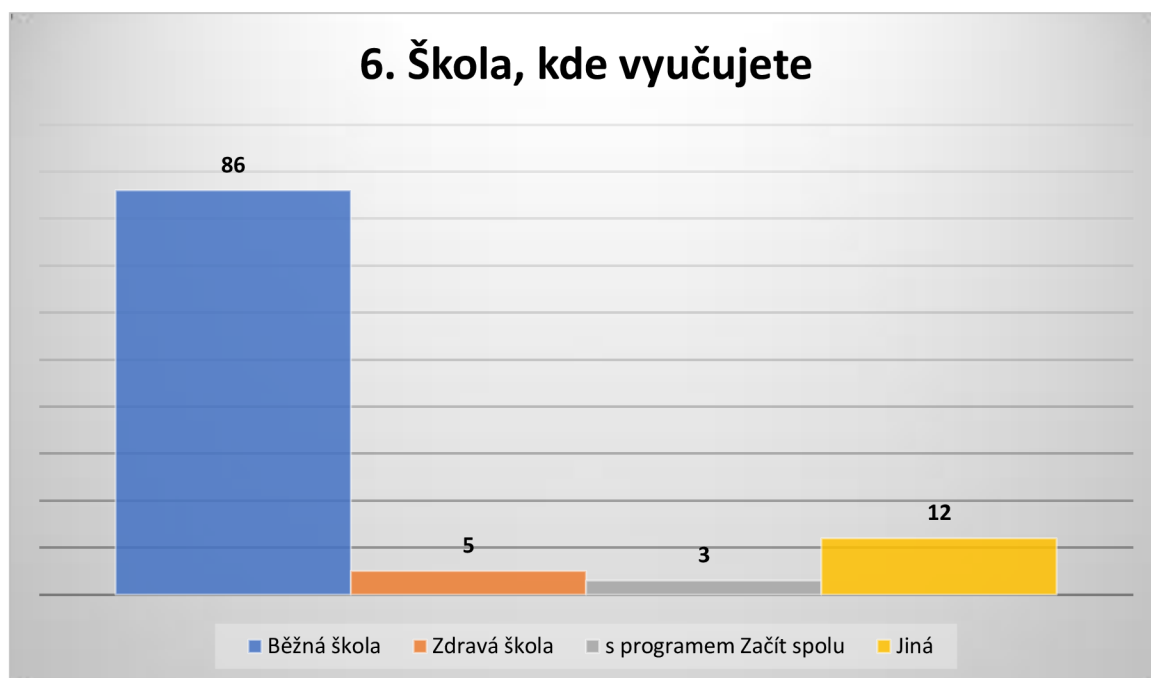
Nejvíce odpovídajících respondentů má vystudované učitelství 1. stupně. Jedná se celkem o 81 respondentů. Pouze 4 odpovídající mají vystudované učitelství pro 2. stupeň základní školy a současně vyučují i na 1. stupni ZŠ. Z celkového počtu 106 odpovědí, vybralo odpověď „jiné“ 21 učitelů, z nichž deset učitelů bylo učiteli speciální pedagogiky, dále mezi nimi byli učitelé v mateřských školách, učitelé na středních školách, lesní inženýrství, vyšší odborná škola, filozofická fakulta, ošetrovatelství nebo i hotelnictví a turismus. Všichni tito respondenti studují k dosažení vzdělání učitelství 1. stupně.



Graf 6: Ročník

Zdroj: vlastní zpracování

U této možnosti odpovědi mohli respondenti vybrat více variant ročníků, ve kterých vyučují. Nejvíce učitelů učí v 1. ročníku, a to celkem 37 pedagogů. Druhým nejčastějším ročníkem je 3. třída, kdy v tomto ročníku vyučuje 34 odpovídajících. Se shodným počtem odpovědí učí ve 2. a 4. ročníku, jedná se o 33 odpovídajících učitelů. Nejméně učitelů učí na 1. stupni v 5. ročníku, kdy se jedná pouze o 26 odpovědí. Celkem 9 učitelů odpovědělo, že vyučují i jako učitelé druhého stupně. Z předchozí odpovědi, kdy pouze 4 učitelé dosahují vzdělání učitelství pro 2. stupeň, je zřejmé, že i učitelé druhého stupně vyučují současně i na prvním stupni ZŠ. Ze získaných odpovědí vyplývá, že jeden učitel vyučuje současně ve více ročnících.



Graf 7: Škola, kde vyučuji

Zdroj: vlastní zpracování

Nejčastější odpovědí, kde učitelé vyučují, je běžná základní škola s počtem 86 odpovědí. S programem Zdravé školy vyučuje 5 odpovídajících učitelů. V rámci programu Zdravé školy se jedná o součinnost s rodiči a školou samotnou jak po stránce tělesné, tak sociální i duševní. Pouze 3 respondenti pracují v základní škole s programem Začít spolu. Tento program představuje moderní pedagogický přístup orientovaný na dítě. Jiným vzdělávacím programem vzdělává 12 odpovídajících učitelů primární školy. Mezi alternativní vzdělávací programy zaznamenané v odpovědích patří Montessori škola, Ekoškola, Bilingvní program zaměřený na anglický jazyk, Šikovná škola, Otevřená škola, Škola pro život, Škola s výukou Hejného metody nebo Malotřídní škola. Tyto alternativní programy se od těch klasických liší především vztahem mezi učitelem a dítětem, individuálním přístupem, metodikou a organizací školního života a především spoluprací s rodinou žáka.

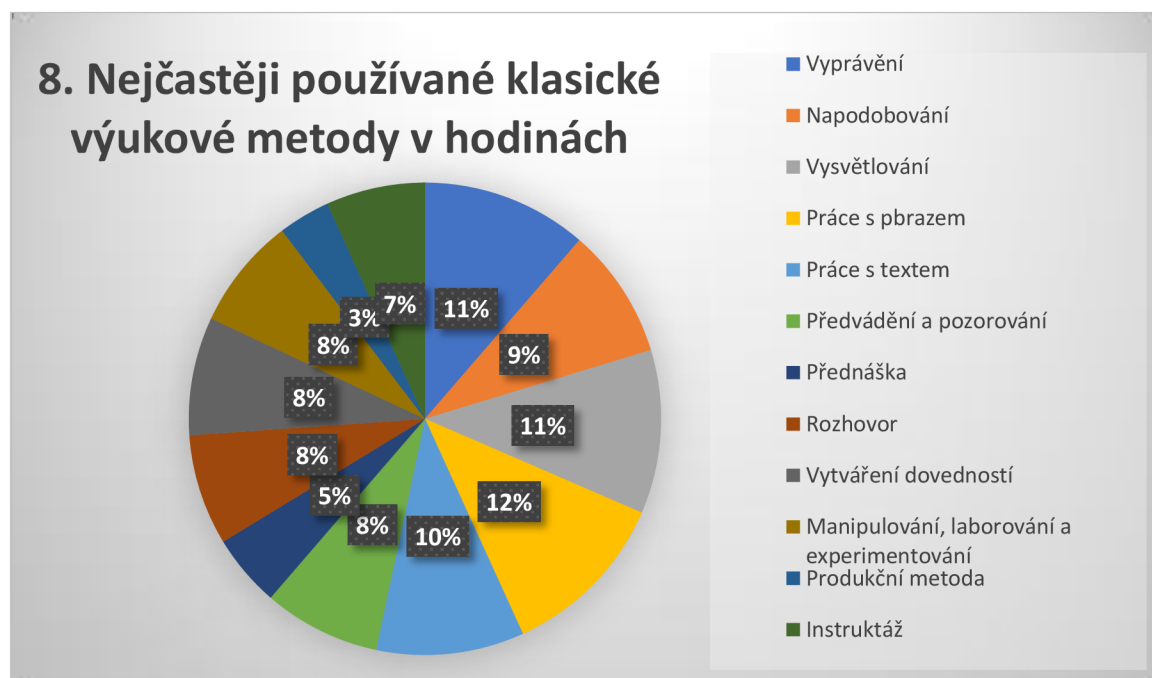
Otázka č. 7 – Počet žáků ve třídě

Počet žáků ve třídě	Počet odpovědí
4	1
8	2
11	3
13	3
14	2
15	2
16	5
17	3
18	5
19	6
20	20
21	10
22	8
23	8
24	13
25	4
26	2
27	5
28	3
29	2

Tabulka 3: Počet žáků ve třídě

Zdroj: vlastní zpracování

Nejvíce učitelů vyučuje dle odpovědi s počtem 20 žáků ve třídě. Naopak nejméně žáků ve skupině, které učitel vyučuje, jsou 4 žáci. Tato skupina se vzdělává programem Otevřená škola. Druhým největším počtem žáků ve třídě je 24, kdy tento počet žáků vyučuje 13 učitelů. Počet žáků ve třídách se různě liší, jedná se o počty od 4 do 29 žáků ve třídě. Z jednotlivých odpovědí je patrné, že v určité malotřídní škole vyučují 29 žáků, jedná se o 1. až 3. ročník.



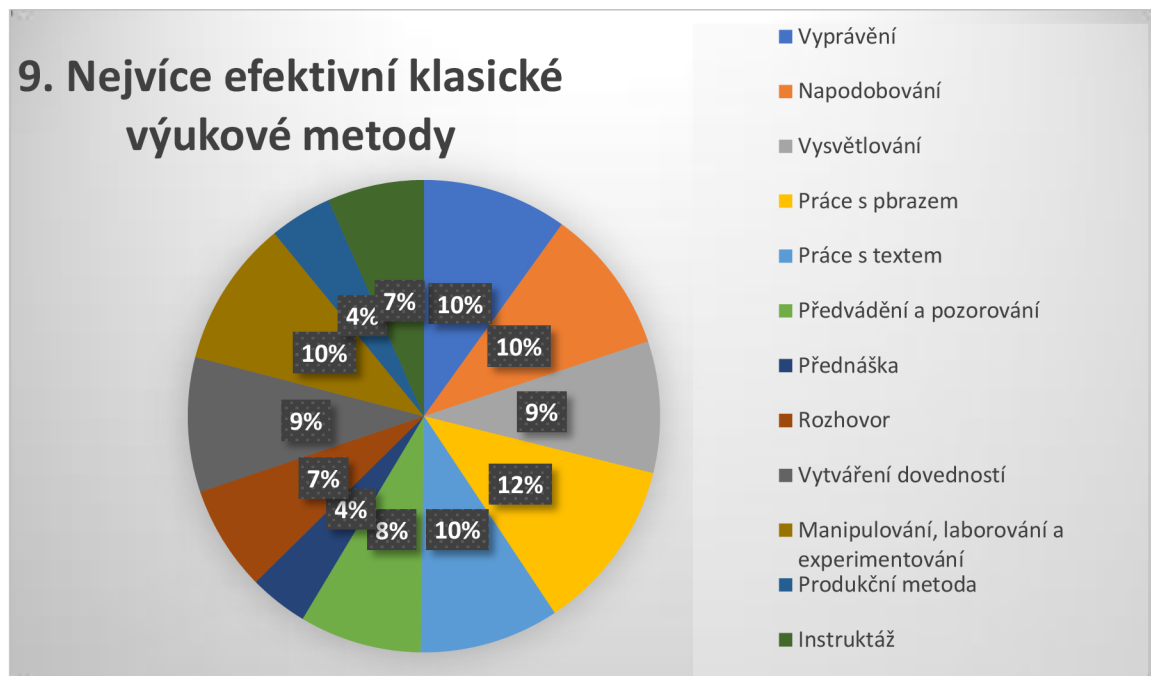
Graf 8: Nejčastěji používané klasické výukové metody

Zdroj: vlastní zpracování

V této otázce respondenti řadili nejčastěji používané klasické výukové metody v jejich vyučovacích hodinách. Klíčem k odpovědi bylo seřadit klasické výukové metody od nejvíce používané k té nejméně, kdy 1 byla nejvíce používaná a 12 nejméně užívaná metoda. Z grafu je viditelné, že nejvíce pedagogů nejčastěji využívá ve svých hodinách metodu práce s obrazem, jehož účelem je vyvolání správné představy a vizuálního vjemu. Druhou nejčastěji využívanou metodou je vyprávění a vysvětlování, kdy se jedná monolog učitele k žákům. Tato metoda je vhodná především k motivaci žáků. Rozdíl mezi vysvětlováním a vyprávěním a prací s obrazem je pouhé 1 %.

Na hranici 10 % se dostala metoda práce s textem. Pod tuto hranici se dostaly všechny ostatní klasické výukové metody. Nejméně častou výukovou metodou je produkční metoda. Celkem 53 pedagogů uvedlo právě produkční metodu jako nejméně užívanou výukovou metodu, tato odpověď získala 3 % z celkových 12 možností. Rozdíl mezi poslední výukovou

metodou – produkční metodou a přednáškou jsou 2 %. Rozdíl mezi první a poslední nepoužívanější klasickou výukovou metodou je více než 9 %.

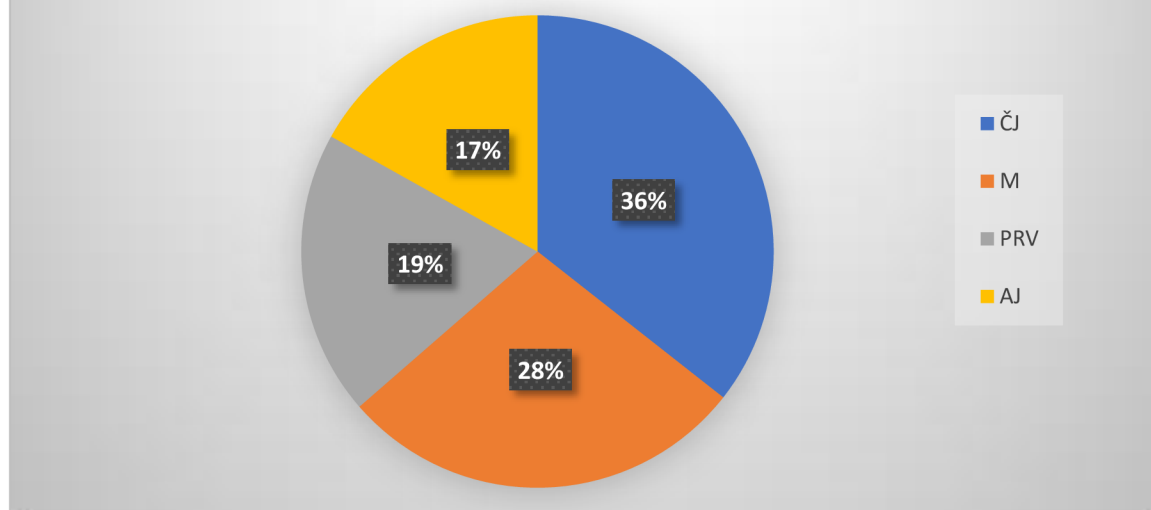


Graf 9: Nejvíce efektivní klasické výukové metody

Zdroj: vlastní zpracování

Stejně jako v předchozí otázce, která zněla „Nejčastěji používané klasické výukové metody“, se prokázala práce s obrazem jako nejefektivnější výuková metoda. V obou otázkách dosáhla shodně 12 %, jako na předchozím grafu. Následující klasické výukové metody jsou vyhodnoceny s mírným rozestupem. Na druhou pozici nejefektivnějších výukových metod patří s hodnotou 10 % práce s textem, manipulování, laborování a experimentování, vyprávění a napodobování. S 9 % se mezi nejefektivnější klasické výukové metody zařadilo vysvětlování a vytváření dovedností. Mezi poslední dvě nejefektivnější klasické výukové metody spadá produkční metoda a přednáška. Obě tyto metody dosáhly 4 % všech odpovědí. Rozdíl mezi nejefektivnější výukovou metodou – práce s obrazem a nejméně efektivními výukovými metodami - přednáška a produkční metoda činí podle respondentů 8 %.

10. Nejčastěji používané klasické výukové metody v naukových předmětech

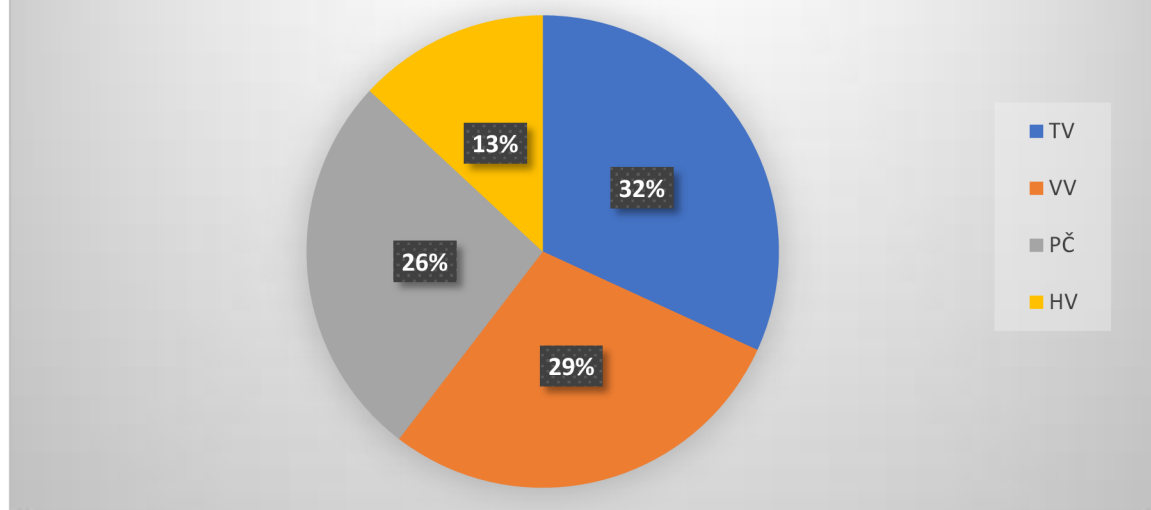


Graf 10: Nejčastěji používané klasické výukové metody v naukových předmětech

Zdroj: vlastní zpracování

Dle odpovědí respondentů nejčastěji učitelé používají klasické výukové metody v českém jazyce. Celkově tento předmět jako první vybralo 36 % učitelů. O 8 % méně získal druhý naukový předmět, a to je matematika. V celkovém součtu se jedná o 28 % odpovědí. Prvouka a anglický jazyk mají mezi sebou minimální rozdíl a pohybují se na hodnotách 19 % a 17 %. Dalo by se zhodnotit, že tyto dva naukové předměty, PRV a AJ, učitelé vnímají dosti podobným způsobem. Při kombinaci otázky s grafem 8 a grafem 10 by se dalo říci, že učitelé nejčastěji používají v českém jazyce práci s obrazem. Sama autorka DP by v českém jazyce využila metodu práce s textem, který podle grafu 8 dosahuje taktéž vysoké hodnoty, a to 10 %.

11. Nejčastěji používané klasické výukové metody ve výchovných předmětech

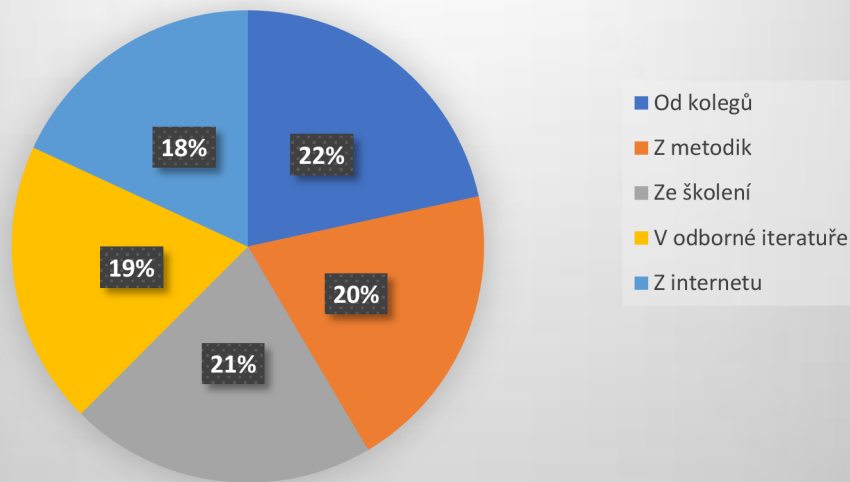


Graf 11: Nejčastěji používané klasické výukové metody ve výchovných předmětech

Zdroj: vlastní zpracování

Z výsledků z dotazníkového šetření vyplývá, že 32 % respondentů nejčastěji využívá klasické výukové metody v tělesné výchově. Rozdíl mezi výtvarnou výchovou a pracovními činnostmi činí pouhých 3 % ze získaných odpovědí, kdy tyto dva předměty skončily na druhém a třetím místě. Mezi výchovnými předměty, tělesnou výchovou, výtvarnou výchovou a pracovními činnostmi, není značný rozdíl. Rozdíl mezi těmito předměty se vždy pohybuje na 3 %. Se značným odstupem se pohybuje hudební výchova, která získala podle odpovědí učitelů 13 %. Nelze jednoznačně stanovit důvod toho, proč je právě hudební výchova na posledním místě. Jedním z důvodů mohou být aktivizační metody, které bývají do hodin hudební výchovy často zařazovány, zvyšují zájem o probíranou tematiku a dynamickou formu výuky a rozvíjí kreativitu. Aktivizační metoda ale nespadá do klasických výukových metod. Rozdíl mezi tělesnou výchovou a hudební výchovou je 19 %.

12. Získávání informací o klasických výukových metodách

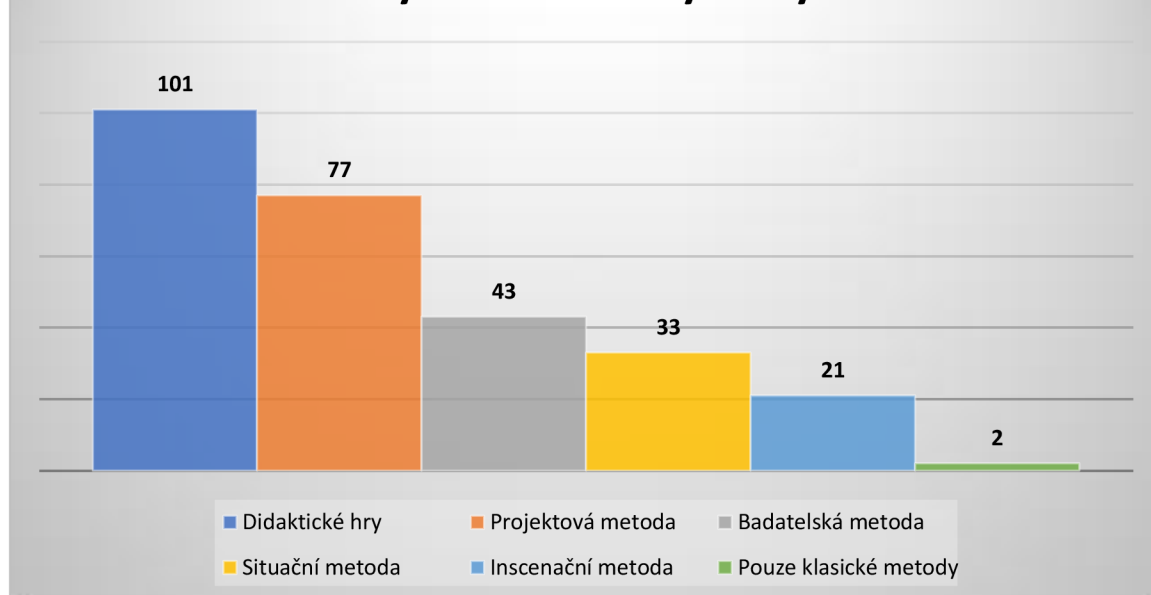


Graf 12: Získávání informací

Zdroj: vlastní zpracování

22 % respondentů odpovědělo, že nejčastěji získávají informace o klasických výukových metodách od kolegů. Mohlo by se jednat o možnost nahlédnout do hodiny kolegy či kolegyně, výměnu názorů a osobních zkušeností nebo teambuilding. Druhou nejčastější možností získání informací je účast na školení. Pedagog má povinnost ze zákona se neustále vzdělávat a prohlubovat své znalosti. Jedná se o tzv. další vzdělávání pedagogických pracovníků – DVPP. Je tedy pochopitelné, že právě tato odpověď se objevila mezi prvními dvěma odpověďmi. Mezi těmito dvěma odpověďmi je rozdíl 1 %. Pouhé 1 % značí rozdíl v získávání informací z metodik a z odborné literatury. Nejméně používaná metoda k získávání informací je dle odpovědí internet, který dosahuje 18 %. I přesto, že je internet zdrojem velkého množství informací a je široce dostupný, tuto možnost využívají respondenti nejméně. Při získávání informací o výukových metodách z internetu může docházet k dezinformacím a nepřesnostem, a také značné míře schopnosti umět hledat v širokém množství sdělení.

13. Další výukové metody ve vyučování



Graf 13: Další výukové metody ve vyučování

Zdroj: vlastní zpracování

Další otázkou v dotazníkovém šetření bylo zjistit, zda kromě klasických vyučovacích metod využívají učitelé 1. stupně základní školy i další metody. Respondenti měli na výběr didaktické hry, projektové metody, badatelské metody, situační metody, inscenační metody nebo pouze klasické metody. Klasické metody vybrali pouze 2 respondenti. Nejčastěji jsou kromě klasických výukových metod do hodin zařazovány didaktické hry s počtem 101 odpovědí. Druhou nejčastěji používanou metodou je projektová metoda s počtem 77 odpovědí. S výraznějším odstupem od didaktických her a projektových metod je badatelská metoda, kterou využívá ve vyučování 43 učitelů. Mezi nejméně užívané metody patří situační metoda a inscenační metoda. Rozdíl mezi těmito dvěma metodami je pouze 12 odpovědí. Stejný rozdíl je i mezi 3. a 4. metodou – badatelskou a situační metodou. Respondenti měli možnost vybrat více odpovědí současně.

11 Shrnutí praktické části s diskusí

Tato kapitola se věnuje shrnutí dotazníkového šetření, které probíhalo po dobu 19 dnů v období od 29. 4. 2024 až 17. 5. 2024. Celkem vyplnilo dotazník 106 respondentů, kteří vyučují na základních školách po celé České republice.

Z prvního grafu je viditelné, že 92,5 % odpovídajících byly ženy, jedná se o 98 odpovídajících z celkových 106. Jak je již zmíněno v diplomové práci okolo 80 % pedagogického sboru zastupují ženy. U mužů se hranice v pedagogickém sboru pohybuje na hranici 19 %.

Druhý graf ukazuje, že celkem 44 % odpovídajících učitelů a učitelek se pohybuje ve věkovém rozmezí 41 - 65 let. O 10 % méně od první odpovědi je znatelné, že jsou učitelé ve věku 31 - 40 let. 14 % odpovídajících bylo ve věku 26 - 30 let. Skupinu začínajících učitelů ve věku 20 - 25 let tvořilo pouze 6 % respondentů. Nejméně učitelů, kteří odpovídali, bylo ve věku 65 let a více. Z průzkumu MŠMT vyplývá, že průměrný věk učitelů v regionálním školství dosahuje 47 let. Jedná se tedy o 78 % z celkových odpovídajících.

Délka praxe u učitele u grafu 3 byla rozdělena na začínajícího učitele do 5 let praxe, zkušeného učitele do 20 let praxe a na učitele s praxí 20 a více let. Celkových 43 % odpovídajících patří do kategorie zkušeného učitele, dalších 30 % odpovídajících učitelů dosahuje praxe 20 a více let. Vyplývá to i z grafu 2, jelikož nejvíce odpovídajících pedagogů bylo ve věku 41-65 let. Dá se konstatovat, že pedagogický sbor v České republice stárne. Dotazník vyplnilo 27 % začínajících učitelů s praxí do 5 let. Z toho vyplývá, že značná část začínajících učitelů s praxí do 5 let je ve věku od 26 let a výše.

Z grafu 4 vyplývá, že nejvíce odpovídajících respondentů má vystudované učitelství 1. stupně. Jedná se celkem o 76,4 % všech odpovídajících. Pouze 4 odpovídající, a to 3,8 %, mají vystudované učitelství pro 2. stupeň základní školy a současně vyučují i na 1. stupni ZŠ. 106 respondentů vybralo odpověď „jiné“ 21 učitelů, kdy tato odpověď značí necelých 20 %. Z těchto 21 učitelů bylo 10 učitelů speciálními pedagogy.

Nejvíce učitelů učí v 1. ročníku, a to celkem 37 pedagogů. Druhým nejčastějším ročníkem je 3. třída, kdy v tomto ročníku vyučuje 34 odpovídajících. Ve 2. a 4. ročníku učí shodně 33 odpovídajících učitelů. Nejméně učitelů, pouze 26 odpovídajících, učí na 1. stupni v 5. ročníku. Celkem 9 učitelů odpovědělo, že vyučují i jako učitelé druhého stupně.

Dle odpovědí až 81 % odpovídajících učitelů učí na běžné základní škole. Necelých 5 % pedagogů učí na základní škole se vzdělávacím programem Zdravé školy. Pouze 3 respondenti pracují v základní škole s programem Začít spolu, jedná se o 2,8 % odpovídajících. Jiným vzdělávacím programem vzdělává 12 odpovídajících učitelů primární školy, tedy 11 % z celkových 106 respondentů.

Nejvíce odpovídajících učitelů vyučuje ve třídě s počtem 20 žáků. Naopak nejméně žáků ve skupině, které učitel vyučuje, jsou 4 žáci, jedná se o vzdělávací skupinu se vzdělávacím programem Otevřená škola. Celkem 13 učitelů vyučuje ve třídě s počtem 24 žáků. Tyto počty žáků jsou zaznačeny v tabulce 3.

Z grafu 7 vyplývá, že nejvíce pedagogů nejčastěji využívá ve svých hodinách metodu práce s obrazem a vyprávění.

Při další otázce měli respondenti seřadit klasické výukové metody, které používají nejčastěji, a které naopak používají nejméně ve svých vyučovacích hodinách. Z grafu vyplývá, že nejčastěji užívanou klasickou výukovou metodou dle Maňáka je metoda práce s obrazem. Dle možností odpovědí získala tato metoda 12 %. Druhou nejčastější odpovědí a využívanou metodou je vyprávění s 11 %. Rozdíl mezi vysvětlováním a vyprávěním a prací s obrazem je pouhé 1 %. Na hranici 10 % se dostala metoda práce s textem. Naopak nejméně častou výukovou metodou je produkční metoda, kdy tato odpověď získala pouhá 3 %. Rozdíl mezi první a poslední nepoužívanější klasickou výukovou metodou je 9 % všech vyhodnocených odpovědí.

Stejně jako v grafu 8 i v grafu 9 je na prvním místě metoda práce s obrazem a je vyhodnocena, jako nejefektivnější výuková metoda. Tato odpověď získala také 12 %, jako na v grafu 8. Na druhou pozici nejefektivnějších výukových metod patří s hodnotou 10 % práce s textem, manipulování, laborování a experimentování, vyprávění a napodobování. Vysvětlování a vytváření dovedností se mezi nejefektivnější klasické výukové metody zařadilo s 9 %. Mezi poslední dvě nejefektivnější klasické výukové metody spadá produkční metoda a přednáška. Rozdíl mezi nejefektivnější výukovou metodou (práce s obrazem) a nejméně efektivní metodou (přednášky a produkční metody) činí 8 %.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že 36 % učitelů nejčastěji používá klasické výukové metody v českém jazyce. O 8 % méně získal druhý naukový předmět, a to je matematika. Prvouka a anglický jazyk mají mezi sebou minimální rozdíl 2 % a pohybují se na hodnotách 19 % a 17 %.

Až 32 % respondentů nejčastěji využívá klasické výukové metody v tělesné výchově. Mezi výchovnými předměty – tělesnou výchovou, výtvarnou výchovou a pracovními činnostmi není značný rozdíl. Rozdíl mezi těmito předměty je vždy pouhá 3 %. Se značným odstupem se pohybuje hudební výchova, která získala podle odpovědí učitelů 13 %.

Pedagogové získávají informace nejčastěji od kolegů, kdy se množství odpovědí pohybuje na hodnotách 22 % celkových odpovědí. Druhou nejčastější možností získání informací je dle respondentů účast na školení. Tato varianta získala 21 %. 1 % značí rozdíl v získávání informací z metodik a z odborné literatury. Nejméně používaná metoda k získávání informací je dle odpovědí internet, kdy tato možnost dosahuje 18 %.

Poslední otázkou dotazníkového šetření bylo zjistit, zda kromě klasických vyučovacích metod využívají učitelé 1. stupně základní školy i další metody. Kromě klasických výukových metod do hodin 95 % učitelů také zařazuje didaktické hry. Druhou nejčastěji využívanou metodou je projektová metoda se 73 %. S výraznějším odstupem je badatelská metoda, kterou využívá ve vyučování 41 % učitelů.

12 Závěr

V diplomové práci „Didaktické aspekty vyučování na 1. stupni ZŠ“ bylo popsáno a zjištěno, jak učitelé v primární škole využívají klasické výukové metody dle Maňáka a jaké metody se vyučujícím jeví jako nejvíce efektivní při běžné výuce.

V diplomové práci byl stanoven jeden hlavní cíl a tři dílčí cíle. Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat a zjistit, jaké klasické výukové metody se vyučujícím jeví jako nejefektivnější. Prvním dílčím cílem teoretické části diplomové práce bylo shrnout výukové metody dle Maňáka. Druhým dílčím cílem diplomové práce bylo za pomoci dotazníkového šetření zjistit, jaké výukové metody využívají nejčastěji učitelé 1. stupně základní školy. Třetím dílčím cílem bylo zjistit, zda učitelé využívají i jiné než klasické výukové metody. Tyto stanovené cíle byly naplněny.

Výše stanovené cíle byly naplněny, a to díky zpracování teoretické části, která vytvořila podklad k dané problematice na základě prostudování odborné literatury a vyhodnocení výsledků získaných prostřednictvím dotazníkového šetření.

Teoretická část byla rozdělena do šesti kapitol. První kapitola se zabývala didaktikou a jejím pojetím, didaktickými zásadami a výukovými cíli a vyvíjejícím se výukovým systémem.

Druhá kapitola se věnovala organizačním formám výuky, což je vlastně uspořádání celého vyučovacího procesu, které je potřebné k jeho realizování. Organizační formy výuky dělíme na individuální výuku, hromadnou výuku, individualizovanou výuku, projektovou výuku, diferencovanou výuku, skupinovou a kooperativní výuku, týmovou výuku a otevřené vyučování. Každá organizační forma ovlivňuje mnoho faktorů, jako jsou například metody. Pro uspořádání výuky jsou důležitá hlediska „s kým a jak“ pracujeme a hlediska „kde“ výuka probíhá.

S narůstajícími potřebami společnosti se i výukové metody vyvíjely, a proto se jim věnuje třetí kapitola diplomové práce. Volba vyučovací metody je vždy na učitelích, ovšem s volbou vyučovací metody úzce souvisí i materiálně technické vybavení, které má vyučující k dispozici a se kterým škola nakládá. Praktické i teoretické zkušenosti učitele mají vliv na správný výběr vyučovací metody. V ideálním školním prostředí učitel ví, že užívání pouze jedné metody není plně efektivní, a proto je vhodné metody střídat. Již během plánování a příprav na vyučování učitel rozhoduje o vyučovacích metodách. Mezi zásadní elementy patří stanovení cíle a obsahu vyučovací jednotky, charakter a znalost žáků a osobní zkušenosti

učitele. Čtvrtá kapitola diplomové práce byla věnována výukovým metodám dle Maňáka, který právě klasické vyučovací metody dělí na „metody slovní, metody názorně demonstrační a metody praktické“.

V páté kapitole byl popsán žák primární školy, který přichází do přímé interakce s učitelem. Žák primární školy patří do věkové kategorie 6 - 7 roků, podle nástupu do školy. Z 1. stupně odchází žák přibližně v 11 - 12 letech. Toto období bývá označováno jako mladší školní věk, někdy též raný školní věk. Začátek školní docházky ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Škola rozvíjí schopnosti a dovednosti žáka a má výrazný vliv na jeho socializaci.

Závěrečná kapitola teoretické části byla věnována učiteli. Náplní práce je nejen vzdělávání dětí, ale také předávání nových hodnot mladé generaci. V poslední době se práce učitele velmi posunula a nesouvisí jen s výukou, ale i s předáváním důležitých životních hodnot.

Praktická část se zabývala zjištěním využití klasických výukových metod dle Maňáka v hodinách na 1. stupni základních škol. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, které klasické výukové metody se jeví jako nejvíce efektivní. Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvíce vyučujících považuje za nejefektivnější metodu práce s obrazem. Za nejvíce efektivní metodu ji označilo 12 % odpovídajících respondentů. Na druhém místě s 10 % skončily shodně tyto metody - vyprávění, napodobování, práce s textem a manipulování, laborování a experimentování. O pouhé 1 % méně získaly metody vysvětlování a vytváření dovedností. Dle autorky se výzkumný předpoklad číslo 4 částečně potvrdil. Metoda práce s obrazem a práce s textem se potvrdily jako nejvíce efektivní výukové metody. Metoda předvádění a pozorování dosahuje 8 % všech odpovědí pedagogů a tím skončila s rozstupem 4 % od nejefektivnější výukové metody - práce s obrazem.

Mezi nejvíce užívanou výukovou metodu patří opět práce s obrazem. Tato metoda dosahuje shodně 12 % všech odpovědí vyučujících. Metody vyprávění a vysvětlování získaly o pouhé 1 % méně než metoda práce s obrazem, tedy 11 %. Metoda práce s textem získala 10 % všech odpovědí, patří tedy mezi první čtyři nejvíce užívané výukové metody. Výzkumný předpoklad číslo 5, kdy autorka předpokládala, že mezi nejvíce užívané výukové metody budou patřit metody vysvětlování, vyprávění a práce s obrazem se potvrdila. Jak je již zmíněno výše, tyto metody patří mezi první tři nejvíce užívané klasické výukové metody.

Kromě klasických výukových metod nejvíce vyučujících využívá metodu didaktických her, která dosahuje 95 % všech odpovědí. Z grafu 13 vyplývá, že tuto možnost zvolilo

101 respondentů. Projektová metoda získala 71 všech odpovědí a tím skončila na druhém místě, což odpovídá 75 %. Badatelská metoda získala 43 odpovědí. V této otázce mohli respondenti zvolit více možností, na výběr měli z pěti dalších výukových metod. Pouhé 2 odpovědi využívají pouze klasické výukové metody. Výzkumný předpoklad číslo 2 se z poloviny potvrdil. Jeden z respondentů, který odpověděl, že využívá ve svých hodinách pouze klasické výukové metody, dosahuje 20 let praxe, je tedy zkušeným učitelem. Druhý odpovídající pedagog, patří do kategorie vyučujících s praxí 20 a více let a potvrdil, že ve svých hodinách využívá jen klasické výukové metody. Z těchto čísel tedy vyplývá, že mladší pedagogové využívají ve svých vyučovacích hodinách modernější výukové metody. Potvrdil, se tím výzkumný předpoklad číslo 1, kdy autorka toto předpokládala. Výše uvedená čísla vyplývají z grafu 13.

Velká část odpovídajících respondentů odpověděla, že informace o výukových metodách získávají od kolegů, tuto možnost zvolilo právě 22 % všech respondentů. S 21 % skončila na druhé pozici odpověď, kdy vyučující získávají další informace ze školení. Informace z metodik čerpá 20 % všech odpovídajících respondentů. Z odborné literatury čerpá 19 % všech odpovídajících. Nejméně odpovědi získala možnost čerpání nových informací z internetu, tedy 18 %. Rozestup mezi těmito možnostmi vždy klesá o pouhé 1 %. Dalo by se říci, že tedy všechny možnosti jsou hojně využívány. V této otázce si respondenti mohli vybrat více odpovědí. Výzkumný předpoklad číslo 3, se tedy částečně potvrdil, protože 21 % odpovídajících respondentů zvolilo možnost získat informace o výukových metodách právě ze školení. Ovšem nejméně odpovídajících, a to 18 %, využívá internet k získání informací o výukových metodách.

Všechna tato zjištění se mohou dále využít v praxi. Vyučujícím by mohly být představeny výsledky dotazníkového šetření a představen další pohled na vhodné volby výukových metod, protože právě díky výukovým metodám může výklad zaujmout žáka, který před tím o učivo nejevil žádný zájem. Snaha o nové pojetí výuky a správné volby výukové metody je běh na dlouhou trať a do jisté míry souvisí se zkušenostmi a ochotou učit se novým věcem. Jednou z možností se jeví právě DVPP, které je středem profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Další z možností jsou tzv. náslechové hodiny, kdy začínající učitel může využít možnost navštívit hodiny zkušeného pedagoga, který ve svých hodinách aktivně pracuje s výukovými metodami. Stanovené výzkumné předpoklady se částečně naplnily.

Toto téma je rozsáhlé a výše popsaná diplomová práce je jen nepatrná část náhledu na tuto problematiku. Z teoretické části je zřejmé, že na volbu výukových metod a výukové metody samotné je možné nahlížet z více aspektů. I pedagog je jen člověk a právě věk, pohlaví a zkušenosti ovlivňují volbu vyučovacích metod. Výsledky získané pomocí dotazníkového šetření se pojí s odpovídajícími respondenty. Jako vhodné se jeví předložit dotazník dalším pedagogickým pracovníkům a výsledky porovnat. Jednou z dalších možností, která by mohla přinést zajímavé výsledky, by bylo provést dotazníkové šetření u stejných respondentů s odstupem času a sledovat, porovnávat a vyhodnocovat získané odpovědi. Je očividné, že s pedagogickou zkušeností se mohou měnit názory na volby výukových metod a využívání klasických výukových metod dle Maňáka.

Dětem je potřeba ukázat, že škola není jen nuda a povinnost, ale že právě při výuce se mohou děti za pomoci vhodných a správných metod naučit novým vědomostem a dovednostem. Nemusí se vždy jednat jen o teoretické znalosti. Propojování teorie s praxí je nejlepším životním učitelem.

Já sama vždy přemýšlím nad správou volbou výukové metody či více výukových metod. Nejsem zastánce využívání pouze jedné výukové metody ve vyučovací jednotce. Díky prostudování odborné literatury, která byla potřebná pro sepsání této diplomové práce, jsem získala nové poznatky, které bych ráda ve svých hodinách využívala a motivovala tak žáky k většímu zájmu o nové vědomosti.

13 Použitá literatura

Monografie

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování: pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN: 80-7168-958-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

DARLING-HAMMOND, Linda, a BRANSFORD, John (ed.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, c2005. ISBN 0-7879-9634-3.

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

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky. Evaluační nástroje*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-41-5.

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.

HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3380-7.

JANÍK, Tomáš; MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Ilustroval Stanislav FIALA. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

- KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2004. ISBN 80-223-1930-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie. Psyché* (Grada). Praha: Grada, 1998. ISBN isbn80-7169-195-x.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-807-3151-690.
- MAŇÁK, Josef. *Vyučovací metody*. Praha, 1967.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk a POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jihočany: H&H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. *Pedagogika* (Grada). Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4474-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. *Psyché* (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. *Pedagogika* (Prague, Czech Republic). Praha: ISV, 1999. ISBN 8085866331.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie.3. upr. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 175 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. 2. vyd.* Praha: Karolinum, 1999. ISBN isbn80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000. ISBN isbn80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN: 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, Alena a KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3249-2.

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

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe.* Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

Internetové zdroje

BURDOVÁ, Eva, HUBENÁ, Irena, KOPÁČOVÁ, Jitka, KOSOVÁ, Beata, LISNER, Luboš, MATONOHA, Drahošlav, NÁLEPOVÁ, Jana, SPILKOVÁ, Vladimíra, VINCEJOVÁ, Eva a ZMRZLÍK, Bohumil. *Začínající učitel* [online]. Národní institut pro další vzdělávání, 2019 [cit. 2022-03-06]. ISBN 978-80-7578-012-6. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Začínající%20učitel.pdf. [cit. 2024-04-06].

FRYKOVÁ, Veronika. (2022). *Osobnost začínajícího učitele.* (Bakalářská práce). Dostupné z https://theses.cz/id/5d0gmo/Frykova_-_Osobnost_zacinajiciho_ucitele_Bakalarska_prace.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3D%20osobnost%20ucitele%26start%3D2. [cit. 2024-03-20].

GLOZOVÁ, Marie. (2020). *Osobnost učitele*. Dostupné z <https://theses.cz/id/vmd671/?issnhref=osobnosti%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3D%3D%20učitele%26start%3D2>. [cit. 2024-03-23].

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1498>. [cit. 2024-04-06].

ŠVEC, Vlastimil. *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů*. Pedagogická orientace [online]. 1997, ISSN 18059511. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10679/9567>. [cit. 2024-04-06].

VOHRADSKÝ, Jiří, HODINÁŘ, Jan, ONDREJČÍK, Karel, SIMBARTL, Petr, ŠTICH, Lukáš a VILD, Miroslav. *Výukové metody* [online]. Fakulta pedagogická ZČU Plzeň. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiMyvHIzrKEAxVj2AIHHQjrAv4QFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.cdmvt.zcu.cz%2Fstorage%2Fnavody%2FSimbartl_Stich_Omlouvame_se_zaciname%2Fkurz%2FHTML%2Fm01%2Fvyukovemetody.doc&usg=AOvVaw30ku9A-Dr46hPcKUdoCz2J&opi=89978449. [cit. 2024-02-13].

Zákon 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>. [cit. 2024-04-06].

14 Seznam obrázků

Obrázek 1: Pyramida učení	19
---------------------------------	----

15 Seznam tabulek

Tabulka 1: Metody výuky	23
Tabulka 2: Kategorizace profesí podle složitosti práce.....	41
Tabulka 3: Počet žáků ve třídě	60

16 Seznam grafů

Graf 1: Návštěvnost.....	52
Graf 2: Pohlaví	54
Graf 3: Věk.....	55
Graf 4: Délka praxe	56
Graf 5: Dosažené vzdělání	57
Graf 6: Ročník.....	58
Graf 7: Škola, kde vyučuji.....	59
Graf 8: Nejčastěji používané klasické výukové metody	61
Graf 9: Nejvíce efektivní klasické výukové metody	62
Graf 10: Nejčastěji používané klasické výukové metody v naukových předmětech	63
Graf 11: Nejčastěji používané klasické výukové metody ve výchovných předmětech	64
Graf 12: Získávání informací	65
Graf 13: Další výukové metody ve vyučování	66

17 Přílohy

17.1 Příloha č. 1 – vzor dotazníku

Didaktické aspekty ve vyučování na 1. stupni ZŠ

Dobrý den, obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, jehož vyhodnocení je součástí mé diplomové práce DIDAKTICKÉ ASPEKTY VYUČOVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ.

V dotazníku není žádná odpověď špatně, dotazník je anonymní a bude použit zcela pro účely diplomové práce. Odpovědi z dotazníku se Váš vedoucí pracovník nedozví, tudíž Vás nemohou nijak poškodit.

1 Pohlaví

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

žena muž jiné

2 Věk

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

20-25 let 26-30 let 31-40 let 41-65 let 65 a více

3 Délka praxe

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

studuji k dosažení učitelské profese začínající učitel (do 5 let praxe) zkušený učitel (do 20 let praxe) 20 a více let praxe

4 Nejvyšší dosažené vysokoškolské vzdělání

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

učitel 1. stupně učitel 2. stupně

Jiná (prosím uveďte)

5 Uveďte, ve kterém ročníku vyučujete:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

1. ročník 2. ročník 3. ročník 4. ročník 5. ročník vyučuji jako učitel 2. stupně

1

6 Škola, kde vyučujete se charakterizuje jako:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- běžná škola Zdravá škola s programem Začít spolu
 Jiná (prosím uveďte)

7 Kolik žáků ve třídě učíte?

Nápověda k otázce: *Uveďte počet*

8 Vyberte klasické výukové metody, které nejčastěji v hodinách používáte:

Nápověda k otázce: Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejvíce užívaná metoda a poslední - nejméně užívaná metoda)

vypřádění	<input type="text"/>
práce s obrazem	<input type="text"/>
vysvětlování	<input type="text"/>
instruktáž	<input type="text"/>
přednáška	<input type="text"/>
napodobování	<input type="text"/>
práce s textem	<input type="text"/>
manipulování, laborování a experimentování	<input type="text"/>
rozhovor	<input type="text"/>
vytváření dovedností	<input type="text"/>
předvádění a pozorování	<input type="text"/>
produkční metody	<input type="text"/>

9 Vyberte klasické výukové metody, které se vám jeví jako nejvíce efektivní:

Nápověda k otázce: *Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejefektivnější, poslední - nejméně efektivní)*

vypřádění	<input type="text"/>
práce s obrazem	<input type="text"/>
vysvětlování	<input type="text"/>
instruktáž	<input type="text"/>
přednáška	<input type="text"/>
napodobování	<input type="text"/>
práce s textem	<input type="text"/>
manipulování, laborování a experimentování	<input type="text"/>
rozhovor	<input type="text"/>
vytváření dovedností	<input type="text"/>
předvádění a pozorování	<input type="text"/>
produkční metody	<input type="text"/>

10 Ve kterých naukových předmětech nejčastěji používáte klasické výukové metody:

Nápověda k otázce: *Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejčastěji užívaný předmět, poslední - nejméně užívaný naukový předmět)*

ČJ	<input type="text"/>
PRV	<input type="text"/>
M	<input type="text"/>
AJ	<input type="text"/>

11 Ve kterých výchovných předmětech nejčastěji používáte klasické výukové metody:

Nápověda k otázce: Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejčastěji užívaný předmět, poslední - nejméně užívaný výchovný předmět)

TV

VV

HV

PČ

12 Kde hledáte informace o klasických výukových metodách?

Nápověda k otázce: Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejčastěji hledaný zdroj, poslední - nejméně hledaný zdroj)

v odborné literatuře

od kolegů

ze školení

z metodik

z internetu

13 Kromě klasických výukových metod používáte ještě:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- projektová metoda badatelská metoda situační metoda inscenační metoda didaktické hry
- používám pouze klasické výukové metody

Děkuji za váš čas při vyplnění dotazníku.