

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra technické a informační výchovy

Diplomová práce

Magdaléna Piňosová

**Samostatná práce žáků v pracovních činnostech na
primární škole**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.

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

V Moravské Třebové

.....

Magdaléna Piňosová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní PhDr. Pavlíně Částkové, Ph.D. za vstřícné vedení, cenné rady a věcné připomínky, které mi poskytla během zpracovávání této práce. Dále patří velký dík mé rodině a všem mým blízkým za jejich podporu během psaní práce, ale i po celou dobu studia.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod..... | 6 |
| 1 Pracovní činnosti na primární škole..... | 8 |
| 1.1 Charakteristika předmětu Pracovní činnosti | 8 |
| 1.2 Pracovní činnosti v kurikulárních dokumentech..... | 9 |
| 1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání | 10 |
| 1.2.2 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce | 12 |
| 1.2.3 RVP ZV a Školní vzdělávací program | 13 |
| 1.3 Materiální prostředky výuky pracovních činností | 14 |
| 1.3.1 Funkce materiálních prostředků ve výuce pracovních činností..... | 15 |
| 1.3.2 Učebny pracovních činností | 16 |
| 1.3.3 Bezpečnostní a hygienické zásady ve výuce pracovních činností..... | 18 |
| 2 Charakteristika žáka a učitele primární školy | 20 |
| 2.1 Žák mladšího školního věku | 20 |
| 2.1.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky..... | 21 |
| 2.1.2 Vývoj poznávacích procesů..... | 21 |
| 2.1.3 Emocionální vývoj a socializace | 22 |
| 2.1.4 Žák mladšího školního věku v pracovních činnostech..... | 23 |
| 2.2 Učitel primární školy | 23 |
| 2.2.1 Profesní dráha učitele | 24 |
| 2.2.2 Požadavky na osobnost učitele | 25 |
| 2.2.3 Vyučovací styl učitele | 27 |
| 2.2.4 Vzájemný vztah učitele a žáka ve výuce | 28 |
| 2.2.5 Učitel pracovních činností | 29 |
| 3 Didaktické aspekty výuky pracovních činností na primární škole..... | 31 |
| 3.1 Organizační formy výuky v pracovních činnostech | 31 |
| 3.2 Výukové metody v pracovních činnostech..... | 35 |
| 3.2.1 Klasifikace výukových metod | 35 |
| 3.2.2 Vybrané výukové metody a možnosti jejich využití v pracovních činnostech .. | 38 |
| 3.3 Didaktické principy a zásady v pracovních činnostech | 40 |
| 4 Samostatná práce žáků v pracovních činnostech | 44 |
| 4.1 Hodnocení samostatné práce v pracovních činnostech na primární škole..... | 49 |
| 4.1.1 Funkce hodnocení..... | 50 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 4.1.2 | Formy hodnocení..... | 51 |
| 4.1.3 | Vybrané typy hodnocení a jejich užití při samostatné práci v pracovních činnostech..... | 52 |
| 5 | Výzkumné šetření..... | 56 |
| 5.1 | Úvod a vymezení výzkumného šetření..... | 56 |
| 5.2 | Cíle a výzkumné otázky..... | 56 |
| 5.3 | Výzkumná metoda..... | 57 |
| 5.4 | Charakteristika výzkumného vzorku žáků..... | 58 |
| 5.5 | Charakteristika výzkumného vzorku učitelů..... | 61 |
| 5.6 | Průběh výzkumného šetření..... | 66 |
| 5.7 | Analýza výzkumného šetření – dotazníky pro žáky..... | 68 |
| 5.8 | Analýza výzkumného šetření – dotazníky pro učitele..... | 89 |
| 5.9 | Shrnutí a diskuze..... | 104 |
| 6 | Závěr..... | 110 |
| 7 | Seznam zkratk..... | 111 |
| 8 | Seznam obrázků..... | 112 |
| 9 | Seznam tabulek..... | 113 |
| 10 | Seznam grafů..... | 115 |
| 11 | Seznam použité literatury..... | 117 |
| 12 | Seznam příloh..... | 122 |

Úvod

V současné době dochází k výraznému technologickému rozvoji ve všech oblastech lidské činnosti. V souvislosti s touto skutečností se však snižuje zájem žáků o manuální vzdělávání, setkáváme se zejména s úbytkem schopných řemeslníků. V budoucnu by to mohlo znamenat značné komplikace pro další rozvoj společnosti. Je proto nutné vzbuzovat v žácích zájem o řemeslné činnosti již od mladšího školního věku. K tomuto má přispívat i vládou podporované znovuzřizování a modernizování dílen na základních školách. Ty jsou však obvykle využívány při výuce pracovních činností až na druhém stupni základní školy.

Na prvním stupni základní školy žáci získávají základy manuálních činností. Učí se pracovat s drobnými materiály, stavět ze stavebnic, osvojují si základy pěstíctví a přípravy pokrmů. Dále by měli dokázat rozlišit různé druhy materiálů a chápat specifika práce s nimi, včetně bezpečnosti práce. Učí se spolupracovat ve skupinách, ale i pracovat samostatně.

Právě užití samostatné práce žáků při pracovních činnostech může být základem pro utváření jejich budoucích manuálních schopností, ale také pro rozvoj jejich tvořivosti a fantazie. Žáci by se měli naučit tvořit podle sebe, samostatně přemýšlet nad postupem práce, případně umět požádat o radu. Učitelé by jim k tomu měli dávat dostatek možností, neomezovat výuku pouze na tvorbu pomocí šablon a přesně určených návodů a postupů. Právě užívání šablon a učitelem přesně určených postupů je velmi častým, z našeho pohledu ne příliš vhodným jevem na českých školách. Přitom přístup, který by podporoval samostatnou práci žáků, by v nich mohl vzbuzovat zájem o jejich další rozvoj a snahu orientovat se řemeslným směrem.

Cílem diplomové práce v teoretické rovině je zmapovat poznatky vážící se k samostatné práci žáků v pracovních činnostech na primární škole. V první kapitole teoretické části se budeme věnovat celkové charakteristice pracovních činností na primární škole, zejména pak rozboru kurikulárních dokumentů a materiálnímu zabezpečení výuky pracovních činností. Druhá kapitola bude zaměřena na charakteristiku žáka a učitele primární školy, například na rozvoj různých složek osobnosti žáka mladšího školního věku a na osobnost učitele, jeho vyučovací styl či vztah k žákovi. Ve třetí kapitole nabídneme náhled na didaktické aspekty výuky pracovních činností na primární škole, konkrétněji například organizační formy a metody výuky v pracovních činnostech. Samostatné práci žáků v pracovních činnostech a jejímu hodnocení bude věnována čtvrtá kapitola.

V empirické části je naším cílem získání náhledu na názory a postoje žáků a jejich učitelů na samostatnou práci žáků v pracovních činnostech. Z hlediska žáků se budeme zabývat oblíbeností samostatné práce žáků v pracovních činnostech, dále pak tím, co se jim na ní líbí či nelíbí a jak se při ní cítí. Z hlediska učitelů se budeme zajímat o to, zda samostatnou práci žáků v pracovních činnostech při výuce užívají, jak na její zadání reagují žáci či jaká kritéria žákům zadávají. Tyto skutečnosti budeme zjišťovat pomocí dotazníkových šetření. Následně se budeme věnovat interpretaci jednotlivých položek dotazníků a pokusíme se zodpovědět výzkumné otázky.

1 Pracovní činnosti na primární škole

Primární škola, též označována jako základní škola, je instituce poskytující všeobecné základní vzdělávání dětí od 6 do 15 let. V České republice, ale i v dalších vyspělých státech je tato devítiletá školní docházka povinná pro všechny děti. Za docházku dětí do školy zodpovídají rodiče, kteří v případě jejího nedodržení mohou být sankciováni příslušnými vládními orgány. Vzdělávání na primární škole je v podmínkách České republiky rozděleno na dva stupně, první a druhý. První stupeň je dále rozdělen do pěti ročníků, druhý stupeň je rozdělen do ročníků čtyř. Učivo jednotlivých předmětů ve všech ročnících na sebe vzájemně navazuje a postupně se prohlubuje. Po uplynutí devíti let školní docházky může žák školu opustit. V případě, že ji úspěšně dokončí, může pokračovat ve svém vzdělávání v dalších školských institucích.

V této kapitole se zabýváme charakteristikou předmětu Pracovní činnosti. Dále se zde zaměříme na charakteristiku Rámcového vzdělávacího programu (zkratka RVP ZV), podle kterého je v současnosti realizováno vzdělávání na všech primárních školách v České republice. Dalším bodem této kapitoly jsou materiální prostředky potřebné pro realizaci výuky pracovních činností a zásady hygieny a bezpečnosti práce v pracovních činnostech.

1.1 Charakteristika předmětu Pracovní činnosti

Pro technickou výchovu na 1. stupni základní školy se tradičně užívají názvy Pracovní činnosti, Praktické činnosti či Technická výchova. V současnosti se však setkáváme i s názvem Člověk a svět práce podle vzdělávací oblasti v RVP ZV, do které tento předmět spadá. O tom, jaký název bude na dané škole používán, obvykle rozhoduje ředitel školy. V této diplomové práci, jak je již předesláno v jejím názvu, budeme užívat název Pracovní činnosti.

Předmět Pracovní činnosti je jedním z povinných předmětů vyučovaných na primární škole. Povinnost jeho zařazení do vzdělávání žáka nalzáme v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jedná se o předmět, ve kterém by se žáci měli naučit pracovat s různými materiály, používat technické nástroje a nářadí, projevovat svou vlastní představivost a tvořivost, dodržovat zásady bezpečnosti práce a hygieny.

Výuka pracovních činností na prvním stupni základních škol bývá často spojována s výukou předmětu Výtvarná výchova, a to zejména z důvodu zvýšení časové dotace pro realizaci výuky. Toto spojení nemusí být nutně špatné, jelikož žákům tímto poskytujeme více

času pro jejich tvorbu a nejsou nuceni pracovat v časovém presu. Vyučující by však zároveň měl mít na paměti to, že ačkoli jsou si tyto dva předměty v některých ohledech blízké, existují mezi nimi určité rozdíly, které si nyní definujeme.

Výuka předmětu Pracovní činnosti je založena na práci s různými materiály (dřevo, plast, papír, kov, potraviny, stavebnice aj.), které se žáci učí zpracovávat různými způsoby (stříhání, lepení, šití, vaření, konstruování aj.). Dále se učí pracovat s technickými nástroji a náčiním (nůžky, šroubováky, motyky aj.). Vyučování je tak převážně manipulativního charakteru a je zaměřeno na získávání jak teoretických znalostí, tak praktických dovedností užitečných pro budoucí život žáků.

Výuka předmětu Výtvarná výchova je oproti tomu založena na práci s různými výtvarnými potřebami a technikami. Žáci se učí malovat, kreslit a modelovat. Učí se používat různé typy barev (temperové, vodové aj.), kreslicího náčiní (pastelky, voskovky, štětce aj.) a modelovacích hmot (hlína, plastelína, modurit aj.). Dále se žáci učí míchat barvy, rozvrhnout kompozici obrazu, rozvíjet svou kreativitu a fantazii. Předmět u žáků rozvíjí estetické cítění.

Pokud tedy učitelé chtějí výuku těchto dvou předmětů spojovat či kombinovat, měli by být schopni zajistit, aby oba předměty měly ve výuce vyrovnaný podíl.

1.2 Pracovní činnosti v kurikulárních dokumentech

Kurikulární dokumenty České republiky si během posledních let prošly řadou změn. Od roku 1996 se žáci vzdělávali podle vzdělávacích programů Obecná škola, Základní škola nebo Národní škola. Z těchto tří programů si mohly jednotlivé školy vybírat, který pro ně bude nejvhodnější. Tyto programy byly postupně nahrazovány novými rámcovými vzdělávacími programy, čímž došlo ke změně systému kurikulárních dokumentů. Od roku 2004 jsou realizovány dvě úrovně, a to státní a školská (Serafín, 2016).

Státní úroveň rozumíme Národní program pro vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy. „*Národní program pro vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a rámcové vzdělávací programy pak vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání.* (RVP ZV, 2017, s. 5)

Školní úroveň rozumíme školní vzdělávací programy, podle kterých probíhá vzdělávání na jednotlivých školách (RVP ZV, 2017).

1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je kurikulární dokument na státní úrovni, který je závazný pro všechny školy v České republice. Tento dokument je ukotven v zákoně č. 561/2004 Sb. a je platný od 1. 9. 2005 ve zkušebních verzích, povinnost všech škol se jím řídit nastala 1. 9. 2007.

RVP ZV je členěno do čtyř částí – A, B, C, D. Část A se zabývá *vymezením RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů*, část B se zaměřuje na *charakteristiku základního vzdělávání*. Část C *vymezuje pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a poznámky k rámcovému učebnímu plánu*. Část D pak obsahuje informace o *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků mimořádně nadaných, materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP a zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu* (RVP ZV 2017).

Výukové oblasti RVP ZV

V rámci RVP ZV rozeznáváme devět výukových oblastí. Jsou to:

- *Jazyk a jazyková komunikace;*
- *Matematika a její aplikace;*
- *Informační a komunikační technologie;*
- *Člověk a jeho svět;*
- *Umění a kultura;*
- *Člověk a zdraví;*
- *Člověk a svět práce;*
- *Člověk a společnost;*
- *Člověk a příroda.*

Výuky na prvním stupni základní školy se týká pouze prvních sedm výukových oblastí (RVP ZV, 2017).

Průřezová témata

Dále v rámci RVP ZV (2017) vyčleňujeme doplňující vzdělávací obory, tzv. průřezová témata, které jsou školy povinny zařadit do vzdělávacího programu, avšak všechna témata nemusí být zastoupena v každém ročníku.

„Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků a pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (RVP ZV, 2017, s. 126)

RVP ZV (2017) rozlišuje tato průřezová témata:

- *Osobnostní a sociální výchova;*
- *Výchova demokratického občana;*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;*
- *Multikulturní výchova;*
- *Environmentální výchova;*
- *Mediální výchova.*

Ve výuce pracovních činností je dle RVP ZV (2017) možno zařadit průřezová témata Osobnostní a sociální výchova a Environmentální výchova.

Očekávané výstupy

To, co by se žáci měli během svého vzdělávání naučit a umět prakticky využívat, představují očekávané výstupy. Jde o závaznou úroveň, které musí žáci dosáhnout na konci 5. a 9. ročníku základní školy.

Tyto výstupy jsou v rámci RVP ZV rozděleny na prvním stupni základní školy do dvou období – prvního a druhého. Do prvního období spadá 1., 2., 3. ročník základní školy a do druhého období řadíme 4. a 5. ročník základní školy. Očekávané výstupy pro 1. období představují pouze orientační úroveň a mají napomoci k tvorbě takového školního vzdělávacího programu, který povede k naplnění očekávaných výstupů na konci druhého období (RVP ZV, 2017).

RVP ZV (2017) dále definuje minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Tyto minimální očekávané výstupy mají obvykle nižší úroveň než očekávané výstupy dané oblasti. Mají napomáhat při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu pro žáky, kterým jsou na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti rodičů sníženy očekávané výstupy na minimální.

„V souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. se výstupy minimální doporučené úrovně využijí v případě podpůrných opatření třetího stupně pouze u žáků s lehkým mentálním postižením.“
(RVP ZV, 2017, s. 15)

Klíčové kompetence

V RVP ZV (2017) jsou definovány klíčové kompetence, které vycházejí z aktuálních představ a požadavků společnosti a měly by přispívat k rozvoji vzdělání a úspěšného života.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“
(RVP ZV, 2017, s. 10)

Jednotlivé klíčové kompetence nemůžeme vnímat odděleně, ba naopak jsou vzájemně provázané, a proto k jejich naplňování musí směřovat výuka i veškeré učební aktivity (RVP ZV, 2017).

„Základní vzdělávání má žákům pomáhat utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, které se orientuje zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“ (Maňák, 2008, s. 35)

Žáci by na konci základního vzdělávání měli mít klíčové kompetence osvojené, ovšem k jejich dalšímu rozvoji dochází během celého života. Jsou základem pro žákův úspěšný vstup do života, společnosti, dalšího vzdělávání či pracovního procesu (RVP ZV, 2017).

V RVP ZV (2017) jsou uvedeny tyto klíčové kompetence:

- *k učení;*
- *k řešení problémů;*
- *komunikativní;*
- *sociální a personální;*
- *občanské;*
- *pracovní.*

1.2.2 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce

„Oblast Člověk a svět práce postihuje široké spektrum pracovních činností a technologií, vede žáky k získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků.“ (RVP ZV, 2017, s. 104)

V rámci vzdělávání na 1. stupni základní školy je v RVP ZV (2017) tato oblast rozdělena do čtyř tematických okruhů, přičemž všechny jsou určeny jak dívkám, tak chlapcům bez rozdílu.

Jsou to okruhy:

- *práce s drobným materiálem;*
- *konstrukční činnosti;*
- *pěstitelské práce;*
- *příprava pokrmů.*

Je vhodné do výuky pracovních činností na základní škole zařazovat co nejvyšší počet tematických okruhů. Pomáháme tím žákům při budování představy o jednotlivých pracích, čehož mohou v budoucnu využít při rozhodování se o svém profesním zaměření.

K jednotlivým okruhům jsou v rámci RVP ZV zpracovány očekávané výstupy, které představují to, co by si žák měl z daného okruhu osvojit. V rámci této diplomové práce se budeme blíže věnovat okruhu Práce s drobným materiálem.

Klíčové kompetence rozvíjené v rámci vzdělávací oblasti Člověk a svět práce

Vzdělávání ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že vede žáky k:

- *„pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce;*
- *osvojení základních pracovních dovedností a návyků z různých pracovních oblastí, k organizaci a plánování práce a k používání vhodných nástrojů, nářadí a pomůcek při práci i v běžném životě;*
- *vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti a k vynakládání úsilí na dosažení kvalitního výsledku;*
- *poznání, že technika jako významná součást lidské kultury je vždy úzce spojena s pracovní činností člověka;*
- *autentickému a objektivnímu poznávání okolního světa, k potřebné sebedůvěře, k novému postoji a hodnotám ve vztahu k práci člověka, technice a životnímu prostředí;*
- *chápaní práce a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci a k rozvíjení podnikatelského myšlení;*
- *orientaci v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce a osvojení potřebných poznatků a dovedností významných pro možnost uplatnění, pro volbu vlastního profesního zaměření a pro další životní a profesní orientaci.“ (RVP ZV, 2017, s. 104)*

Žáci si z výuky v této oblasti mají odnést základní pracovní dovednosti, naučit se pracovat s různými materiály, pracovat samostatně, ale i ve skupině. Dále by měla výuka žákům napomoci při rozhodování o jejich budoucí pracovní orientaci (RVP ZV, 2017).

1.2.3 RVP ZV a Školní vzdělávací program

Z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vychází školy při tvorbě vlastního Školního vzdělávacího programu (zkratka ŠVP). Ten se může na různých školách

lišit. Školy mají možnost si je do určité míry nastavit dle svých vlastních konkrétních požadavků, podmínek a potřeb (RVP ZV, 2017).

Vzdělávání na jednotlivých školách pak probíhá dle školou vytvořeného ŠVP. Za zpracování, vyhodnocování a úpravy ŠVP dle podmínek RVP ZV odpovídá ředitel školy. Ten může jmenovat koordinátora pro tvorbu ŠVP. Na samotné tvorbě ŠVP by se měli podílet všichni učitelé dané školy, kteří jsou odpovědní za výuku jednotlivých předmětů a výsledky vzdělávání (Maňák a kol., 2008).

Při tvorbě ŠVP je pro všechny školy závazné, aby docházelo k naplňování očekávaných výstupů jednotlivých vyučovacích oblastí, klíčových kompetencí a dodržení povinné minimální časové dotace pro jednotlivé vyučovací oblasti. Mimo to je ŠVP veřejným dokumentem, z čehož plyne, že kdokoli má právo do něj nahlédnout a škola má povinnost mu toto umožnit (RVP ZV, 2017).

1.3 Materiální prostředky výuky pracovních činností

Materiálními prostředky v pedagogice rozumíme vše, co vede k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Rozlišujeme prostředky nemateriální a materiální (viz Tabulka 1). Nemateriálními prostředky rozumíme například znalosti, metody a organizační formy, kterými se zabýváme ve druhé kapitole této práce. Za materiální prostředky považujeme učební pomůcky a didaktickou techniku (Honzíková, 2015).

Mezi materiálními a nemateriálními prostředky existuje složitý vztah, jelikož se vzájemně doplňují a ovlivňují kvalitu vyučovacího procesu. Možnost jejich užívání a kombinování závisí na učiteli, který pro jejich zařazení do výuky musí být schopen vytvořit vhodné podmínky (Friedmann, 2001).

| Prostředky výuky: | |
|--|---|
| Materiální | Nemateriální |
| <ul style="list-style-type: none">▪ učební pomůcky▪ didaktická technika | <ul style="list-style-type: none">▪ znalosti▪ metody▪ organizační formy |

Tabulka 1. *Prostředky výuky*

Hozníková (2015) materiální prostředky rozděluje do tří základních skupin:

- 1) **Učební pomůcky** – jsou prostředky sloužící k názornosti vyučování, které umožňují lepší, rychlejší a komplexnější osvojení učiva.
- 2) **Didaktická technika** – je tvořena přístroji a technickými zařízeními, které umožňují prezentaci auditivních, vizuálních a audiovizuálních pomůcek.
- 3) **Vyučovací makrointeriéry a mikrointeriéry** – sem spadají prostory, ve kterých je vyučování realizováno. Makrointeriérem rozumíme školu a její vybavení, mikrointeriérem pak učebny s příslušným vybavením.

1.3.1 Funkce materiálních prostředků ve výuce pracovních činností

Materiální prostředky mají významnou roli ve všech částech vyučovacího procesu. Při prezentaci nového učiva rozšiřují možnosti předávání informací. K potřebám upevnování učiva dávají možnost vícenásobného, neměnného opakování učiva a při kontrole a hodnocení umožňují poměrně rychle sledovat výsledky celého procesu, ale i myšlenkový postup žáka, díky kterému dospěje k výsledkům (Friedmann, 2001).

Podle Honzíkovej (2015) je základní **funkcí materiálních** prostředků vytvářet optimální podmínky pro dosažení vzdělávacích cílů, a to prostřednictvím:

- názorného zprostředkování obsahu učiva;
- ulehčení vyučovací a učebnice komunikace;
- řazení sledu učebních činností žáka při učení.

Uvedená autorka popisuje i další funkce materiálních prostředků, jejichž stručnou charakteristiku nabízíme níže:

- 1) **Funkce motivačně-stimulační** – cílem této funkce je např. povzbuzení zájmu žáků, udržení jejich pozornosti a navození příznivé pracovní atmosféry. Vhodné jsou
- 2) **Didaktické filmy, fotografie**
- 3) **Funkce informačně-expoziční** – spočívá v kvalitní prezentaci obsahových informací, díky nimž je žákům lépe zpřístupněna objektivní realita a mohou lépe pochopit podstatné vztahy.
- 4) **Funkce procvičování** – umožňuje procvičení, upevnění a pochopení učiva, možnost lépe proniknout k jeho podstatě.

- 5) **Funkce aplikační** – představuje zásadu spojení školy se životem, propojení teorie a praxe. Využívá například audiovizuální prostředky k přiblížení pokusů či výrobních postupů.
- 6) **Funkce kontrolní** – souvisí s kontrolou průběhu a výsledků učební činnosti žáka. Dále se týká zabezpečení zpětné vazby ve vyučovacím procesu a s tím spojeným poskytnutím informací, které jsou důležité pro úspěšné plánování a řízení výuky, např. prostřednictvím počítačových systémů, testerů, videí apod.
- 7) **Funkce formativní** – umožňuje při práci s technikou a pomůckami experimentovat, porovnávat či odhalovat nové postupy a skutečnosti, čímž přispívá k rozvoji tvořivé činnosti žák a jejich myšlenkových operací.
- 8) **Funkce ulehčující přechod od teorie k praxi** – žák nedostává pouze teoretické informace, ale má možnost věci vidět, manipulovat s nimi či experimentovat.

Zařazení materiálních prostředků do výuky je velice důležité, a to zejména pro všestranný rozvoj žáka. Avšak velice důležitou poznámku přináší Kňava (2001), který ve svém příspěvku „Výuka pracovních činností na základních školách a didaktické prostředky“ z odborného semináře „Technická tvořivost a výuka pracovních činností na školách“ připomíná, že pořízení materiálních prostředků může být pro školy velice finančně náročné. Může jít například o pořízení pomocných počítačových stavebnic, modernějších přístrojů, dražších materiálů apod., které mohou být pro výuku velice zajímavé, ovšem ne všechny školy mají dostatečné finanční prostředky na jejich pořízení.

1.3.2 Učebny pracovních činností

V minulosti byly specializované učebny pro výuku pracovních činností na školách téměř samozřejmostí. Následně však vlivem změny režimu a nástupu automatizace ve společnosti docházelo k jejich postupnému rušení. V současnosti je situace obrácená. Dochází ke znovuvytvoření učeben vhodných k výuce pracovních činností, a to zejména z důvodu snahy o zvýšení zájmu žáků o technické obory. Při vytváření specializovaných učeben bychom dle Honzíkovej (2015) měli mít na paměti následující faktory:

- **Umístění učebny v budově školy** – učebnu je vhodné umístit tak, aby případný hluk nenarušoval výuku v ostatních třídách. Učebna však nemusí být samostatná, je vhodné vytvořit komplex určený k výuce pracovních činností, který bude propojovat např. keramickou dílnu, cvičnou kuchyni, dílnu pro práci se dřevem, ale i obyčejnou třídu k předávání teoretických informací. Učebna by

z hygienických důvodů neměla být umístěna v blízkosti školní kuchyně a jídelny. Při jejím zřizování je také nutné myslet na osvětlení.

- **Dispoziční řešení učebny** – učebna by měla být vybavena velkými okny pro dostatečnou světelnost, ty by však mělo být možné zastínit, např. žaluziemi. Učebna by dále měla být dostatečně velká a vysoká, předpokládaná plošná výměra je 1,5 m² na žáka a tzv. vzdušnost by měla být 4,5 m³ na žáka. Teplota v místnosti by se měla pohybovat v rozmezí 18 °C až 20 °C a mělo by být zajištěno odvětrávání.
- **Vybavení učebny** – vybavení učebny by mělo umožňovat realizaci různých činností. Měl by zde být dostatek stolů, židlí, skříní a polic. Je vhodné, aby stoly pro tvořivé práce s různými materiály byly přemístitelné, což nám umožní měnit dispozici učebny dle aktuálních potřeb výuky. Dále je vhodné, aby tyto stoly měly možnost nastavení sklonu pracovní desky. Židle i stoly by měly mít možnost nastavení výšky dle individuálních potřeb žáků. Pracovní stoly, tzv. ponky, by měly být ukotveny napevno. Dostatečný počet skříní a polic je nutný pro skladování materiálů či vystavování hotových výrobků žáků. Učebna by měla být vybavena i umělým osvětlením, které zajistí dostatečné osvětlení celého prostoru a také by z hygienických důvodů nemělo chybět umyvadlo.
- **Nástroje, nářadí, pomůcky** – v učebně by měla být tabule (magnetická či dřevěná), promítací plátno a bloková tabule. Dalším vhodným doplňkem může být dobře využitelná didaktická technika, jako např. televize, video, počítač, diaprojektor apod. Učebna by měla být vybavena dostatečným počtem nástrojů, nářadí a pomůcek pro různé činnosti.

Pro představu uvádíme výčet vhodných pomůcek pro práci s papírem a pro práci se dřevem, různými přírodními a technickými materiály:

„Práce s papírem – nůž se zaoblenou čepelí, nůžky se zaoblenými hroty (12 až 14,5 cm dlouhé), štětec na lepidlo, hladítko, děrovačka kancelářská, tužky, pravítka, trojúhelníky, šablony, kruhové výsečníky, kancelářská sešivačka, spisové sponky, lepidlo, nitě.“ (Honzíková, 2015, str. 108)

„Práce se dřevem a práce s různými přírodními a technickými materiály – pila čepovka rovná aj., nůž na dřevo, pilník obdélníkový tenký zeslabený (20 cm), pilník úsečový nízký, rašple úsečková, nebozezy různých velikostí, kleště štípací aj., kladivo truhlářské, pokosnice, truhlářské ztužidlo, hřebíky, vruty, brusný papír, pravítka dřevěná, tužky, měřítka papírová, jehly ruční, štětce na lepidlo,

nůžky se zaoblenými hroty, lepidla, lepicí pistole, šroubováky, dláta, ruční vrtačka na dřevo, zámečnické svěráky, barvy na dřevo, štětce aj.“
(Honzíková, 2015, str. 109)

Pořízení výše zmíněných pomůcek však záleží na finančních možnostech školy.

1.3.3 Bezpečnostní a hygienické zásady ve výuce pracovních činností

Naučit žáky dodržovat zásady hygieny a bezpečnosti práce je velmi významným cílem výuky pracovních činností. Důvodem je to, že si zde žáci utvářejí správné pracovní návyky, které budou užívat ve svém budoucím pracovním, ale i osobním životě. Je proto podle nás velice důležité, aby žáci dbali na zásady bezpečnosti práce a neublížili tak sobě ani druhým. Dále, aby dodržovali zásady hygieny, chránili zdraví své i svých spolužáků.

Jestliže chceme, aby žáci výše zmíněné zásady dodržovali, je nutné jim tyto zásady dostatečně vysvětlit a odůvodnit. Při práci s různými materiály, nástroji a pomůckami je vhodné žáky poučit o jejich specifických vlastnostech. Můžeme tak předejít zbytečným úrazům, protože mladší žáci si nemusí uvědomovat, že zranit se mohou i o obyčejný papír.

Mezi bezpečnostní a hygienické zásady ve výuce pracovních činností můžeme zařadit například:

- Žák je povinen se při vyučování i práci řídit pokyny učitele.
- Žák je před započítím činnosti povinen zkontrolovat stav pracovního místa a pomůcek, případné závady okamžitě nahlásit.
- Žák zodpovídá za své přidělené pracovní místo, nástroje i nářadí. Je povinen je udržovat v čistotě a pořádku.
- Žák nemá dovoleno při výuce v odborné učebně jíst a pít.
- Žák smí vykonávat pouze činnosti, které jsou povoleny nebo nařízeny učitelem. Zároveň žák smí používat pouze učitelem schválené pomůcky.
- Žák při práci s pomůckami nesmí chodit či běhat po třídě, aby nedošlo k ohrožení zdraví jeho či spolužáků.
- Žák je povinen pracovat s pomůckami opatrně, aby neporanil sebe nebo spolužáka.
- Žák je povinen učiteli neprodleně nahlásit jakékoli zranění své či spolužáka.
- Žák je povinen po ukončení práce uklidit své pracovní místo včetně všech pracovních pomůcek.

- Poučení o bezpečnosti práce a hygienických zásadách by mělo být provedeno na začátku každého školního roku. Při výuce na prvním stupni je však nutné jednotlivá pravidla a zásady připomínat v každé hodině. Žáci mladšího školního věku mohou být roztržití, nemusí si daná pravidla pamatovat či si uvědomovat možná nebezpečí.

2 Charakteristika žáka a učitele primární školy

Cílem výchovně-vzdělávacího procesu je mnohostranný rozvoj osobnosti žáka, jeho přiblížení k stávající kultuře a utváření aktivního a tvůrčího vztahu k realitě (Čáp, Mareš 2001). Učitel je významným činitelem výchovně-vzdělávacího procesu. Je to právě on, kdo nejvýrazněji ovlivňuje průběh výuky, ale i žáky samotné. Zabývá se plánováním výuky, výběrem učiva a způsobem jeho prezentace, organizací a řízením činností žáků.

V této kapitole se zaměříme na charakteristiku žáků mladšího školního věku, jejich vývoj a zvláštnosti v rámci pracovních činností. Dále se zaměříme na charakteristiku učitele primární školy, jeho kariéru a osobnostní předpoklady. Věnovat se budeme také vyučovacím stylům učitele, vztahu učitele a žáka, dále vlastnostem a schopnostem učitele pracovních činností.

2.1 Žák mladšího školního věku

Do vývojového období mladšího školního věku zařazujeme děti, které navštěvují první stupeň základní školy, tedy děti od šesti do deseti až jedenácti let. Toto období je pro děti velice náročné. Významným mezníkem v životě dítěte je vstup do školy spojený se změnou v jeho způsobu života a sociálních vztazích. Mezi tyto změny můžeme zařadit například to, že dítě musí, stejně jako dospělí, pravidelně odcházet z domu do školy a plnit si své školní povinnosti. Dítě tak přijímá novou sociální roli a získává status žáka či školáka (Čáp, Mareš, 2001).

Škola na žáky klade postupně se zvyšující požadavky. Mohou to být například požadavky na rozvoj všech aspektů jeho osobnosti (senzomotoriky, paměti, intelektu, estetických předpokladů, pozornosti, sebeovládání a vytrvalosti či svědomitosti). U žáků tohoto věku lehce vzniká zájem o nové věci, se kterými by se mohli seznamovat. Aby však tento zájem mohl vzniknout, je nutné vyučování koncipovat tak, že jsou vytvořeny příznivé emoční podmínky, které uspokojují potřeby dítěte. Mezi tyto potřeby můžeme zařadit zejména činnostní potřebu dítěte, jeho zvědavost, radost ze získávání dovedností, výkonovou motivaci, potřebu být úspěšný a potřebu uznání za výkon. Při koncipování výuky je dále nutné myslet na to, že žáci mladšího školního věku jsou schopni svou pozornost soustředit pouze krátkodobě. Je proto vhodné při výuce střídání různých činností, které by měly být pro žáky poutavé (Čáp, Mareš, 2001).

Psychosomatické vývojové změny žáka však nejsou příliš bouřlivé. Vývoj je plynulý, dochází k postupnému rozvoji všech oblastí. Je však nutné připomenout, že mohou vznikat značné rozdíly ve vývoji jednotlivých žáků, a to z důvodu jejich individuálních zvláštností. (Šimčíková-Čížková, 2003).

2.1.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Růst těla a příbytek hmotnosti se postupně zpomaluje kolem 8. roku žáka. Zároveň se však zvyšuje objem srdce, hmotnost mozku a odolnost organismu. Zdokonaluje se také činnost svalů a pohyblivost kloubů.

Dochází ke zklidnění **motorického vývoje**. Pohyby jsou vykonávány účelněji, rychleji, úsporněji a jsou celkově koordinovanější. Dochází ke zlepšení v oblasti jemné a hrubé motoriky. Dále u žáků můžeme pozorovat všeobecnou aktivitu s výraznou radostí z pohybu. Pohyb je také pro žáky tohoto věku vhodným uvolněním při psychickém tlaku, proto by měl být nedílnou součástí jejich životů (Šimčíková-Čížková, 2003).

2.1.2 Vývoj poznávacích procesů

S rostoucí aktivitou žáků se setkáváme i v oblasti poznání. Žáci chtějí zjistit vlastnosti předmětů a jevů, pochopit jejich souvislosti. Dokážou být v tomto ohledu pozorní, vytrvalí a velmi zvědaví. Poznávací procesy jsou úzce propojeny s city.

Vnímání se stává cíleným, záměrným aktem. Roste i schopnost žáků analyzovat a diferencovat, což umožňuje kvalitnější poznání. Žáci postupně přecházejí od vnímání konkrétních předmětů a jevů k vnímání všeobecnému.

Vrcholu u žáků mladšího školního věku dosahuje **představivost**. Ta postupně ztrácí typickou spontaneitu z předškolního období, dítě dokáže rozlišit skutečnost od fantazie. Fantazie je částečně potlačena realitou. Vlivem školy se rozvíjí záměrná představivost, čímž vzniká schopnost operovat s představami, která později přechází ve schopnost operovat s pojmy.

Paměť je zpočátku neúmyslná, mechanická, avšak rychle se zdokonaluje. Rozvíjí se schopnost záměrného zapamatování, racionality a logického úsudku. Velmi však záleží na vedení učitele. Jestliže si žáci uvědomují cíl a účel zapamatování (mají motivaci), paměť je mnohem efektivnější (Šimčíková-Čížková, 2003).

Stupeň zralosti centrální nervové soustavy ovlivňuje úroveň **pozornosti a soustředění**. Pozornost se podílí na regulaci psychické aktivity, zejména poznávacích procesů. Schopnost

soustředit se nezbytně dlouhou dobu na určitou činnost dozrává na počátku školního věku. Délka soustředění je zpočátku omezená, postupně se však prodlužuje. Tento vývoj se projevuje schopností ovládat a přesouvat pozornost, cíleně ji zaměřit (Vágnerová, 2012).

Na **myšlení** a jeho vývoji má významný podíl školní činnost a vedení učitele. U žáků se postupně rozvíjí logické uvažování, dochází k přechodu od období názorného myšlení k období konkrétních operací dle Piageta (Schaffer, Kipp, 2010). Žák mladšího školního věku ve svých úvahách nejraději vychází z vlastní zkušenosti, kdy se sám může přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení. Jeho myšlení je vázáno na realitu, je schopen uvažovat o určitém objektu, i když tento objekt není přítomen – stačí mu si ho představit. Žáci postupně začínají chápat pravidla, což také významně ovlivňuje jejich myšlení. Dále jsou schopni chápat různé souvislosti a vztahy, využívat dostupné informace a uspořádávat poznatky určitým způsobem (Vágnerová, 2012).

2.1.3 Emocionální vývoj a socializace

Díky postupnému dozrávání centrální nervové soustavy dochází ke změnám i v oblasti **emocí**. Žáci se stávají odolnějšími vůči zátěži, zvyšuje se jejich emoční stabilita. Obvykle jsou velmi optimističtí a citově vyrovnaní, případné citové výkyvy mívají jasnou příčinu. Dochází k rozvoji emoční inteligence (žáci lépe rozumí svým pocitům), ale i schopnosti chápat emoční prožitky a interpretovat je (dávat jim určitý smysl). Postupně se rozvíjí schopnost chápat emoce jiných lidí, což signalizuje pokles dětského egocentrismu (Vágnerová, 2012).

Významný vliv na úspěšnost a spokojenost žáků má emocionální stránka jejich osobnosti, ale i jejich **vlastní sebehodnocení**. Kladné sebepojetí zvyšuje duševní výkonnost a celkové zdraví žáků. Proto je velmi důležité, aby žáci ve škole zažívali pocity úspěchu. Trvalejší neúspěch u nich může vést k ohrožení důvěry v sebe sama, vyvolání pocitu méněcennosti či úzkosti. Sociální kontrola a hodnotová orientace žáků zprvu nebývá příliš stabilní, záleží na situaci a autoritě. Morální vývoj je ovlivněn rodinným prostředím.

S počátkem školní docházky děti získávají novou sociální roli – roli žáků. Ta jim přináší nové společenské postavení a sociální zkušenosti. Období mladšího školního věku je obdobím tvorby vztahů a kolektivního života žáků. Ti navazují vztahy se svými vrstevníky, učí se spolupracovat, ale i soutěžit. Žáci se začínají odpoutávat od rodiny, ta však stále zůstává základem jejich citové jistoty.

Zpočátku jsou žáci soustředěni na svůj vlastní úspěch, později přicházejí pocity sounáležitosti se třídou, vznikají kamarádské vztahy. Dětské skupinky jsou zpočátku málo

diferencované, vztahy spíše nahodilé, trvalejší přátelství vznikají až později. V tomto období jsou si však chlapecké a dívčí skupinky velmi vzdáleny. Chlapci bývají aktivnější, reagují intenzivněji a snadno přechází z jedné činnosti na druhou. Oproti nim dívky jsou schopny déle setrvat u jedné činnosti, jsou odolnější vůči rušivým vlivům a více respektují pokyny učitele (Šimčíková-Čížková, 2003).

2.1.4 Žák mladšího školního věku v pracovních činnostech

Výuka pracovních činností může přispívat k dalšímu rozvoji žáka. Je však nutné respektovat všechny výše zmíněné vývojové zvláštnosti žáků mladšího školního věku. V pracovních činnostech můžeme velmi vhodně rozvíjet jemnou motoriku žáků, a to prostřednictvím manipulace s různými materiály, nástroji a pomůckami. Může jít například o vystřihování, lepení či šití. K rozvoji zde dochází i v oblasti představivosti a fantazie, kdy si žáci musí promyslet a představit, jak chtějí, aby jejich konečný výtvar vypadal.

V pracovních činnostech obvykle žákům nechybí motivace, jelikož charakter předmětu je pro ně dostatečně motivující. Je však nutné výuku koncipovat tak, aby nebyla jednotvárná. Pro žáky by měla být zajímavá, měly by se měnit způsoby práce a užívat se různé materiály, žáci by měli mít možnost volby.

Dále prostřednictvím pracovních činností žáci rozvíjejí svou paměť, pozornost a soustředěnost. Musí si zapamatovat postup práce a při samotné tvorbě se soustředit, aby některý z kroků nebyl proveden špatně. Prostřednictvím výuky dochází k rozvoji myšlení. Žáci musí přemýšlet nad jednotlivými kroky, brát v potaz charakteristické zvláštnosti jednotlivých materiálů, pomůcek a nástrojů.

Významně se zde projevují emoce žáků a jejich sebepojetí. Prostřednictvím svých výtvarů mohou projevat své pocity, vytvářet si obraz o sobě samém, svých schopnostech a dovednostech. Učí se ocenit a obájit svou vlastní práci, být za ni zodpovědní. Co se týče socializace, žáci se v pracovních činnostech učí spolupracovat se svými spolužáky, nabízet pomoc či o ni požádat. Vytváří si kladné vztahy k druhým, ale i k práci.

2.2 Učitel primární školy

„Termín učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (ať se jedná o mateřskou či o vysokou školu).“ (Průcha, 2002, str. 173)

Náplní práce učitele je organizování vzdělávacích situací a vytváření příležitostí pro rozvoj každého žáka. Učitelovou rolí tedy je být facilitátorem žákova učení a rozvoje. Dále by měl být tím, kdo žáky vede k poznání, pomáhá jim se orientovat v současném světě, chápat smysl a souvislosti (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Podle Jůvy (1999) nese učitel společenskou odpovědnost za účinnost a úspěšnost vyučovacího procesu. Označuje učitele za osobu, která iniciuje, organizuje a současně hodnotí dosahované výsledky. Učitel je podle něj tím, kdo koncipuje obsah výuky v souladu s platnými vzdělávacími dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i závěrečnou diagnostiku žáků. Dále rozhoduje o volbě vhodných prostředků, forem a metod výuky, vyhodnocuje dosažené výsledky a modifikuje výchovný proces vzhledem k podmínkám školy a individuálním zvláštnostem a potřebám žáků.

2.2.1 Profesní dráha učitele

Průcha (2002) uvádí, že stejně jako jiné profese, tak i učitelství má své vývojové etapy. U učitelů však mají tyto etapy zvláštní význam, jelikož je obecně souzeno, že čím vyšší etapa profesní dráhy učitele je (čím je učitel profesně zkušenější), tím je učitelova práce kvalitnější. Tento obecný soud však nemusí být jednoznačně správný. Alan (1989) rozděluje vývoj profesní dráhy učitelů do pěti etap – volba učitelské profese, profesní start, profesní adaptace, profesní stabilizace, profesní vyhasínání.

- 1) **Volba učitelské profese** – kvalita učitelských sborů je významně ovlivněna tím, jací lidé se rozhodnou pro profesi učitele (Průcha 2002).
- 2) **Profesní start** – první krok učitelovy práce je významný pro utváření jeho profesních dovedností. Objevuje se šok z reality (tzv. profesní náraz) začínajících učitelů, kdy zjišťují, že nejsou dostatečně připraveni na vše, co je od nich ve škole vyžadováno (Průcha 2002). Průcha (2002) dále v publikaci *Moderní pedagogika* uvádí příčiny profesního nárazu. Mezi ty můžeme zařadit např. nedostatečnou psychickou vybavenost, nedostatečnou znalostní a dovednostní vybavenost z dob studia či různé problémové situace ve škole.
- 3) **Profesní adaptace** – je období mezi začínajícím učitelem a zkušeným učitelem.
- 4) **Profesní stabilizace** – přichází asi po třetím až pátém roku pedagogické praxe. Od učitele se očekává, že se stane odborníkem nezávislým na soustavné metodické pomoci druhých. Stává se tedy zkušeným učitelem, který je schopen realizovat své výukové aktivity a organizovat chod třídy (Bajtoš, 2007).

- 5) **Profesní vyhasínání** – syndrom tzv. vyhoření je typickou závěrečnou fází profesní dráhy učitelů. Jedná se o stav, kdy učitel ztrácí zájem o svou práci. Ztrácí nadšení, práce se pro něj stává rutinou. Tento syndrom je spojován s únavou z vyučování, zklamáním z vlastní profesionální úspěšnosti, nezájmem o vlastní pokrok a odporem k pedagogickým inovacím (Průcha, 2002).

2.2.2 Požadavky na osobnost učitele

Práce učitele je v mnoha ohledech velmi specifická. Dle Průchy (2005) jen v málokteré profesi má osobnost zúčastněných subjektů tak významnou roli, jako u učitelů.

Osobnost učitele ovlivňuje celý vyučovací proces, od způsobu prezentace učiva, po atmosféru ve třídě. Můžeme říct, že učitel je osoba, se kterou se žáci v rámci školní docházky setkávají denně. Má tak zejména v životě žáku prvního stupně základní školy významnou roli. Učitel je vedle rodiny další osobou, která pokládá základy pro další rozvoj žáků, ovlivňuje jejich chování, pohled na svět a připravuje je na budoucí život ve společnosti (Spilková, 1997).

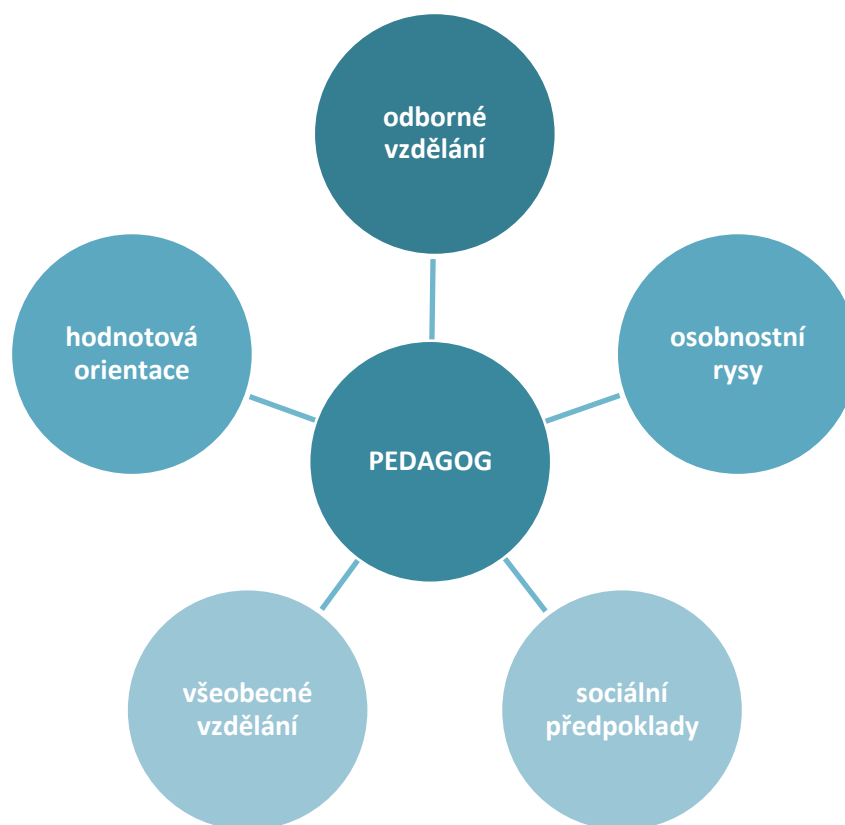
Jůva (1999) ve své publikaci uvádí základní kvality, které by měly charakterizovat pedagogickou osobnost. Mezi tyto kvality řadí:

- **Požadavky na pedagogovu hodnotovou orientaci** – učitel by měl být rozvinutá osobnost z hlediska demokratických ideálů, měl by disponovat humanitním a vlasteneckým přesvědčením. Měl by tyto demokratické ideály uznávat, respektovat a prosazovat. O nich by měl přesvědčit žáky samotné a pokusit se je vtělit do jejich názorů a postojů. Učitel by měl být žákům příkladem.
- **Požadavky na pedagogovo vzdělání všeobecné i odborné** – vzhledem k dnešním požadavkům provázanosti znalostí by i učitel měl mít kvalitní teoretický základ. Učitel by měl mít hluboké všeobecné vzdělání a rozsáhlý přehled filozofický, politický, vědecký a kulturní. Díky tomu by měl být schopen rozvíjet a ovlivňovat žákovu osobnost jako celek.
- **Požadavky na pedagogovu pedagogickou erudici** – učitel by měl disponovat hlubokým pedagogickým vzděláním, které zahrnuje dějiny výchovy, obecnou pedagogiku, didaktiku a metodiku oborů, které vyučuje. Měl by získat nejen teoretické, ale i praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky. Dále by měl rozvíjet své dovednosti: *komunikativní* (umožňují kontakt s žáky, sblížení se s nimi, schopnost ovlivňovat je),

organizátorské (dávají možnost vhodně řídit vyučování, užívat vhodné metody a prostředky, řešit složité situace) a *rétorické* (povyšují kulturu pedagogického působení, zvyšují účinnost a stimulují žáky).

- **Požadavky na pedagogovy osobnostní rysy a charakter** – rysy učitelovy osobnosti výrazně ovlivňují průběh a výsledky vyučovacího procesu. Měl by disponovat těmito rysy: *tvořivost* (schopnost hledat nové možnosti, přetvářet, zdokonalovat, vynalézat), *morální zásadovost* (smýšlení v duchu humanismu, vlastenectví a demokracie), *pedagogický optimismus* (důvěra ve výchovu a v žákovy síly, radostný přístup k práci), *pedagogický takt* (sebeovládání, přiměřená náročnost na žáky), *pedagogický klid* (schopnost pracovat soustředěně, trpělivě vysvětlovat učivo žákům), *pedagogické zaujetí* (citově kladný přístup k pedagogické práci), *hluboký přístup k žákům* (kladný vztah k žákům, snaha pochopit je), *přísná spravedlnost* (nenechat nedostatky a přestupky bez povšimnutí, postupovat jednotně při hodnocení).

Učitelova osobnost je tedy tvořena různými složkami (Obrázek 1). Harmonické propojení těchto kvalit je předpokladem pro účinné výchovně-vzdělávací působení. Žáci bedlivě sledují všechny projevy učitele, měl by tak stále pracovat na svém sebezdokonalování a být schopen sebereflexe. Sebereflexe umožňuje učiteli uvědomit si své poznatky, zkušenosti a zážitky, zejména z jeho pedagogické praxe. Učitel tak může předcházet některým náročným výchovným situacím, potvrdit či vyvrátit si účinnost svých postupů, korigovat své celkové smýšlení o organizaci vyučování (Jůva, 1999).



Obrázek 1. Požadavky na pedagoga (Upraveno dle Jůva, 1999)

2.2.3 Vyučovací styl učitele

Vyučovací styl učitele je osobitý postup a soubor činností, které učitel uplatňuje ve výuce. Tento styl učitel využívá ve většině pedagogických situací, nezávisle na tématu nebo třídě. Jeho vznik je ovlivněn učitelovými pedagogickými předpoklady, k jeho rozvoji dochází působením vnitřních a vnějších faktorů. Vyučovací styl je vcelku stabilní a těžce se mění (Průcha a kol., 2003).

V pedagogické praxi se můžeme setkat s různými typy učitelů, kteří mají různé vyučovací styly. Mohou to být učitelé, kteří s nadšením přijímají nové nápady a snaží se vhodně měnit své přístupy a metody. Nebo to mohou být učitelé, kteří nemají chuť cokoli měnit (Šafránková, 2011).

Fenstermacher (2004) rozděluje učitele do těchto kategorií: učitel manažer, učitel facilitátor a učitel pragmatik.

Manažerský styl je typický svou efektivitou, systematickou organizací, snahou povzbudit žáky k učení a přijímáním zpětné vazby.

Facilitační styl se vyznačuje svým zaměřením se na žáka, klade důraz na jeho potřeby a zájmy, vyznačuje se individualizací výuky.

Pragmatický styl se snaží o propojení znalostí s jejich aplikací a dosáhnout cíle.

Všechny tyto tři styly jsou však brány pozitivně, žádný z nich není označován za špatný. Je tak pouze na učiteli, který si vybere.

Vyučovací styl může být výrazně ovlivněn i tím, o jaký **typ učitele** se jedná. V dnešní době existuje mnoho typologií, které rozdělují učitele do různých skupin. Učitel však může patřit do jedné, ale i více skupin, záleží na tom, jak moc je typologicky vyhraněný. Zde potom rozhodují zejména dominantní vlastnosti učitele.

Mezi starší typologie patří např. Ch. Caselmannova typologie učitele, která je založena na míře učitelovy preference a akceptace učiva nebo na žáka a jeho rozvoj. Ch. Caselmann tedy rozlišuje dva typy učitelů – logotropa a paidotropa. **Logotrop** je více orientovaný na obsah, učivo a vědomosti žáků. **Paidotrop** se orientuje hlavně na žáka, jeho výchovu a rozvoj. Na základě uplatňování didaktických postupů pak Ch. Caselmann rozděluje učitele tyto typy: typ vědecko-systematický, typ umělecký, typ praktický. (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Další, často uváděnou typologií, je typologie K. Lewina. Ten na základě experimentu, při kterém zkoumal účinnost odlišných stylů výchovy, stanovil tři typy učitelů: **typ autokratický, typ demokratický a typ liberální** (Čáp, 2001).

2.2.4 Vzájemný vztah učitele a žáka ve výuce

To, jaký vztah k sobě má učitel a žák, hraje významnou roli v procesu výuky. V tomto ohledu je velice důležitým prvkem komunikace a interakce mezi žákem a učitelem (Šafránková 2011). V rámci pojetí výuky rozlišujeme vyučování orientované k učiteli a vyučování orientované na žáka.

Při **vyučování orientovanému k učiteli** je kladen důraz na obsah, učivo a roli učitele, který toto učivo předává žákům. Vyučování je soustředěno zejména na obsah a aktivitu učitele, žák je při pasivním posluchačem.

Oproti tomu **vyučování orientované na žáka** se vyznačuje svou orientací na žáka, jeho osobnost a rozvoj (Skalková, 2007).

Šafránková (2011) doporučuje využívat vyučování orientované na žáka, respektovat žáka jako subjekt výchovy a vzdělávání. Definuje také úkoly, které by měl učitel ve vztahu k žákovi respektovat. Některé z nich uvádíme níže:

- mít zájem o žáka, dokázat mu pomoci, i když je to těžké a nevděčné;
- dodržení etiky učitele;
- respektovat zvláštnosti žáka (psychické, sociální, interkulturní...);
- vhodná pedagogická komunikace a interakce mezi učitelem a žákem.

Zejména poslední bod, komunikaci a interakci mezi žákem a učitelem, považuje Šafránková (2011) za velmi významný. Dodává, že v pedagogické komunikaci a interakci by měly být respektovány potřeby všech jejich účastníků. Podle ní by měl být vzájemný vztah učitele a žáka společným otevřeným setkáváním nad společnou věcí. Dále uvádí, že k zajištění kvalitního vyučovacího procesu je důležité hledání nové cesty výchovy, která:

- „přispěje k novému řešení vztahů a komunikaci mezi učiteli a žáky;
- otevře žákům nové možnosti jejich tvořivé činnosti, svobodných projevů, otevřené komunikace a iniciativy;
- bude respektovat svobodu a autonomii dítěte ve výuce a učení.“
(Šafránková, 2011, str. 149).

2.2.5 Učitel pracovních činností

Stejně jako v jiných předmětech, tak i v pracovních činnostech má učitel významný vliv na kvalitu výuky. Je tím, kdo ji organizuje a řídí, ovlivňuje žáky a jejich vztah k pracovním činnostem. To, čeho by měl být učitel pracovních činností schopen a jaký by měl být, vhodně definují Honzíková, Sojková (2014):

Učitel by měl být schopen:

- vytvářet u žáků kladný vztah k práci na základě jejich individuálních zvláštností, umožnit jim najít si odpovídající místo ve společnosti;
- transformovat hry a zkušenosti dětí do jejich samostatné tvořivé práce;
- rozvíjet u žáků vnímání, fantazii, dovednosti, koordinaci, představivost, myšlení a tvořivost prostřednictvím práce s různými materiály a stavebnicemi.

Učitel by měl být:

- sám manuálně zručný a schopný pracovat s různými materiály;
- schopen žákům přiblížit technická a výrobní odvětví;

- schopen žáky vhodně motivovat, vybrat přiměřený pracovní námět, dokázat časově rozvrhnout práci a organizovat ji;
- schopen využít pracovní činnosti k poznávání dítěte, prostřednictvím pedagogické diagnostiky přistupovat k dětem individuálně;
- tvořivý.

3 Didaktické aspekty výuky pracovních činností na primární škole

Vyučování a učení jsou dva základní, vzájemně propojené procesy, odehrávající se v sociálním prostředí třídy. Vyučování je činnost učitele, při které se snaží vzbuzovat aktivitu žáků vzhledem k předpokládaným výukovým cílům. Učení považujeme za činnost žáků, při které si pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky či postoje. Vzdělávací proces je otevřený systém, který představuje uspořádanou organizaci vzájemně závislých a ovlivňujících se faktorů, propojených s vnějším prostředím zpětnou vazbou (Maňák, 2003).

V této kapitole se seznámíme s organizačními formami a metodami výuky pracovních činností. Dále se zaměříme na didaktické zásady při výuce pracovních činností, přiblížíme si samostatnou práci a hodnocení v pracovních činnostech.

3.1 Organizační formy výuky v pracovních činnostech

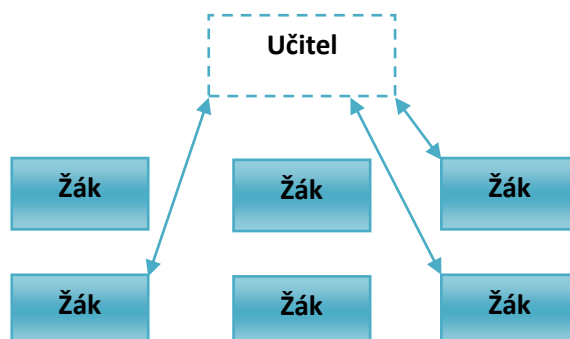
Organizační formy výuky jsou jedním ze základních prvků vyučovacího procesu. Společně s cíli výuky, učivem, výukovými metodami, učebními pomůckami a činností učitele a žáků tvoří provázaný systém vyučovacího procesu. Ve vztahu k učivu představují organizační formy výuky konkrétní organizační rámec, ve kterém probíhá proces přetváření učiva, tzn. přenos soustavy poznatků a činností učiva do soustavy znalostí a dovedností žáků (Vališová, Kasíková, 2007). Uvedené autorky rozlišují organizační formy výuky ze dvou hledisek, a to z hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce a z hlediska časové a prostorové organizace vyučování, které definujeme níže:

a) z hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce:

Z tohoto hlediska rozlišují:

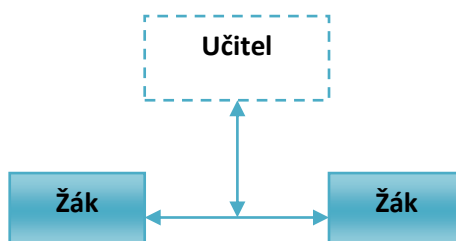
- frontální (hromadné) vyučování;
- individuální a individualizované vyučování;
- vyučování dyadické (párové);
- skupinové.

Frontální (hromadné) vyučování je takové vyučování, při kterém učitel řídí učební činnost velké skupiny žáků současně. Tento způsob výuky se u nás vyskytuje nejčastěji. Při této formě vyučování se z hlediska komunikační struktury uplatňuje vzájemná komunikace učitele s jednotlivými žáky třídy (Maňák, Švec, 2003).



Obrázek 2. *Komunikační struktura ve frontálním vyučování*
(Upraveno dle Maňák, Švec, 2003)

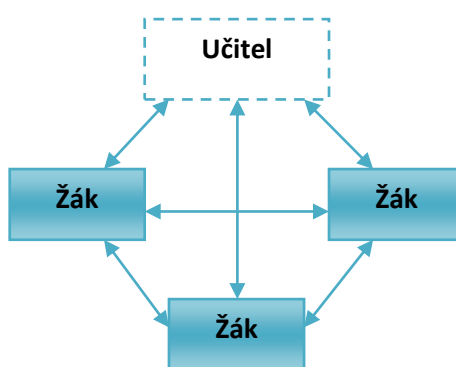
Individuální forma vyučování je opakem frontální výuky. Při této organizační formě vyučování má učitel řídicí funkci a pracuje s jednotlivci nebo s malou skupinou žáků (např. umělecké, jazykové školy). Vyučování je mnohem intenzivnější, jednotliví žáci mají možnost se více prosazovat v didaktické komunikaci, díky čemuž je výuka účinnější. Při této organizační formě vyučování se za určitých okolností může objevovat i vzájemná komunikace mezi žáky (Maňák, Švec, 2003).



Obrázek 3. *Komunikační struktura v individuální formě vyučování*

Od individuální formy vyučování je vhodné odlišit **individualizované vyučování**, při kterém není učební činnost žáků řízena bezprostředně učitelem. Žáci při této organizační formě vyučování pracují na zadaných úkolech samostatně, jejich učební činnost je zprostředkována učebním úkolem. Žák má možnost pracovat svým vlastním tempem, postup i rozsah učení odpovídá jeho možnostem, případně individuálnímu přání žáka. Při této organizační formě výuky je díky jejímu charakteru i redukován obsah didaktické komunikace učitele se žáky – v porovnání s předchozími formami vyučování (Maňák, Švec, 2003).

Vyučování dyadické (párové) a skupinové vyučování je obvykle užívání jako doplněk frontální výuky. Při těchto organizačních formách výuky žáci pracují ve dvojicích či ve skupině. Učitel tak neřídí jejich učební činnost jako činnost jednotlivců, nýbrž jako učební činnost spolupracujících dvojic či skupin. Výsledky učební činnosti jsou hodnoceny jako výsledky skupinového učení. Při této organizační formě vyučování se objevuje komunikace žáků s učitelem, ale i vzájemná komunikace žáků (Maňák, Švec, 2003).



Obrázek 4. *Komunikační struktura ve skupinovém vyučování*

b) z hlediska časové a prostorové organizace vyučování:

Toto hledisko zahrnuje veškeré faktory, které je nutné brát v úvahu při organizaci vyučování, např. časový rozvrh vyučování, způsob rozvržení vyučovacího dne, týdne, školního roku, ale i strukturu vyučovací hodiny. Dále musíme brát v potaz prostorovou organizaci vyučování ve škole, možnosti odborných učeben, organizaci mimoškolní výuky (např. exkurze, vycházky), ale i jednotlivé způsoby řízení učební činnosti žáků a varianty didaktické komunikace, které obvykle vyžadují odlišnou časovou a prostorovou organizaci výuky.

Je však nutné připomenout, že tato jednotlivá hlediska platí pouze při teoretické analýze konkrétní organizace vyučovacího procesu. V praxi jsou obě tato hlediska nedílně propojena v konkrétní organizační formě vyučování, tvoří jednotnou formu řízení učební činnosti žáků v prostoru a čase.

Po prostudování publikací od Zormanové (2012), Maňáka (2003) a Vališové (2007) nabízíme následující tabulku, ve které je možno nalézt přehledné srovnání kladů a záporů jednotlivých organizačních forem vyučování.

| Frontální výuka | | Individuální výuka | | Skupinová výuka | |
|---|--|--|--|--|---|
| + | - | + | - | + | - |
| Možnost užití různých výukových forem a moderních technických prostředků. | Spolupráce žáků pouze v omezeném rozsahu. | Každý žák pracuje samostatně, aktivně, nezávisle na ostatních. | Malá nebo žádná spolupráce mezi žáky. | Rozvoj spolupráce žáků. | Časová a organizační náročnost. |
| Časová úspornost. | Hlavní pozornost věnována učiteli a jeho aktivitě. | Každý žák pracuje svým vlastním tempem. | Nízká nebo omezená komunikace mezi žáky. | Umožňuje sdílení názorů, rozvoj sociálních vztahů ve třídě. | Náročnější příprava učitele. |
| Snadná kontrola chování žáků. | Jednosměrná komunikace mezi učitelem a žáky. | Učitel může nabízet individuální pomoc. | Nerozvíjí sociální vztahy ve třídě. | Mnohostranná komunikace mezi žáky navzájem, žáky a učitelem. | Nerovnoměrně rozdělená práce mezi jednotlivé žáky ve skupině. |
| Přehledné a úsporné předávání poznatků žákům. | Pasivita žáků. | Rychlejší žáci mají možnost dostávat doplňující úkoly. | Nerozvíjí formy sociálního učení ve třídě. | Zodpovědnost jednotlivých žáků za výsledek společné práce. | Zvýšená hlučnost skupin ve třídě. |

Tabulka 2. Porovnání kladů a záporů organizačních forem vyučování

3.2 Výukové metody v pracovních činnostech

Výuková metoda je jedním ze základních výukových faktorů. Představuje dynamickou složku výukového systému plnící funkci informačního, motivačního, aktivizačního a formativního vztahu mezi učitelem a žákem. Nelze proto, aby metoda vystupovala ve výuce izolovaně ani jednosměrně od ostatních prvků vyučovacího procesu. Je nutné vždy dbát na její mnohostrannost, podmíněnost, provázanost a začleněnost do systému výukových činitelů (Maňák, 2003).

Metoda má svůj původ v latinském slově „methodos“, což znamená cesta nebo postup. Metodou tak můžeme rozumět určitou cestu k dosažení cíle (Skalková, 2007). Vybraní autoři na pojem výuková metody nahlíží takto:

Maňák a Švec (2003, str. 23) ji vidí jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.*“

Honzíková (2015, str. 81) jí rozumí „*cílevědomý, koordinovaný a záměrný postup, kterým se podle principů pedagogiky a didaktiky realizuje edukační proces orientovaný na dosažení vytyčených cílů.*“

Skalková (2007, str. 181) rozumí pojmem výuková metoda „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“

Gentile (2013) uvádí, že metody výuky jsou techniky, které motivují žáky k tomu, aby se naučili konkrétnímu obsahu, dovednosti nebo strategii myšlení. Vynikající výuka podle něj nezávisí na tom, jak dobře je implementována jakákoli metoda, ale spíše na tom, jak dobře jsou jednotlivé metody koordinovány, aby se navzájem doplňovaly.

3.2.1 Klasifikace výukových metod

Zormanová (2012) ve své publikaci Výukové metody v pedagogice uvádí, že se v literatuře můžeme seznámit s velkým množstvím klasifikací vyučovacích metod dle různých kritérií, avšak žádná z nich nepodává komplexní přehled všech metod výuky. Za nejčastěji citovanou klasifikaci vyučovacích metod považuje klasifikaci od Maňáka (2001), ve které metody člení podle aspektu **didaktického, psychologického, procesuálního, logického, organizačního a interaktivního**. My nabízíme konkrétnější, názornější klasifikaci vyučovacích metod podle vyučovacích hledisek od Honzíkové (2015), která je však Maňákově klasifikaci vcelku blízka.

Klasifikace vyučovacích metod (Honzíková, 2015, str. 82-84):

1) Metody podle zdroje poznání – aspekt didaktický:

- a) Metody slovní – zdrojem informací je mluvené slovo nebo psaný text. Dále se tyto metody dělí na:
 - 1. monologické metody (např. vysvětlování, přednáška, výklad);
 - 2. dialogické metody (např. rozhovor, diskuze, dialog);
 - 3. metody práce s knihou (např. učebnice);
 - 4. metody písemných prací (např. písemná cvičení).
- b) Metody názorně demonstrační – zdrojem poznání je živé nazírání. Řadíme sem:
 - 1. pozorování předmětů a jevů;
 - 2. předvádění (např. předmětů, činností, pokusů);
 - 3. demonstrace statických obrazů;
 - 4. projekce statická a dynamická;
 - 5. exkurze.
- c) Metody praktické – zdrojem poznání je aktivní činnost. Zde vydělujeme:
 - 1. metody řešení úloh (např. projektové, grafické, konstrukční práce);
 - 2. metody experimentální činnosti (např. laboratorní, pokusnické práce);
 - 3. metody praktické (např. práce v dílnách, na pozemku).

2) Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický:

- a) metody sdělovací (např. předávání poznatků, vědomostí);
- b) metody samostatné práce žáků (např. nácvik, cvičení);
- c) metody badatelské, výzkumné, problémové (např. problémové, inscenační metody).

3) Metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický:

- a) indukční metoda – vychází z konkrétních případů a pomocí analýzy shodných poznatků formuluje všeobecné pojmy, metody práce;
- b) deduktivní metoda – vychází ze všeobecných pojmů, principů a z nich vyvozuje jednotlivé případy;
- c) analyticko-syntetická metoda – rozdělením celku na části zkoumá podstatné vztahy tak, aby mohly být shrnuty ve všeobecné pojmy;
- d) srovnávací metoda – založena na použití analogických vztahů mezi různými jevy a předměty, na základě podobnosti předpokládá další podoby.

4) Metody z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální:

- a) metody motivační – usměrňují zájem žáků. Dělí se na:
 - 1. úvodní motivační metody – užívají se na začátku hodiny (např. motivační rozhovor, pohádka, problém jako motivace);
 - 2. průběžná motivace – užívají se během práce (např. pochvala, povzbuzení);
- b) metody expoziční – zprostředkovávání nových poznatků žákům, prvotní seznámení žáků s učivem;
- c) metody fixační – zabezpečují upevňování a prohlubování vědomostí, zručností;
- d) metody diagnostické – metody hodnocení, kontroly, klasifikace;
- e) metody aplikační – bezprostřední využití znalostí, dovedností a návyků v konkrétní situaci.

5) Metody z hlediska zabezpečení řízení edukačního procesu:

- a) metody odevzdání poznatků;
- b) metody pozorování;
- c) metody samostatné práce žáků;
- d) metody badatelské a výzkumné;
- e) metody pedagogického měření;
- f) statistické metody.

6) Metody z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační:

- a) kombinace metod s vyučovacími formami;
- b) kombinace metod s vyučovacími pomůckami.

Dle Šafránkové (2009, str. 154) závisí **volba výukové metody na následujících faktorech:**

- *„vyučovací styl, osobnost a zkušenosti učitele;*
- *učební styly žáka a jejich schopnosti, úroveň psychického a fyzického rozvoje, jejich potřeby a zájmy, myšlení, inteligence apod.;*
- *komunikace a interakce mezi učitelem a žákem;*
- *zvláštnosti žáků (věk, osobnost, pohlaví, etnikum, vztahy ve třídě, počet vyznání apod.);*
- *obsah učiva, charakter oboru, předmětu, tématu;*
- *stanovené cíle a úkoly výuky;*

- *zákonitosti výukového procesu, pedagogických situací;*
- *podmínky a prostředí školy.*“

Vyučovací metody by učitel měl bezpečně znát, a to včetně jejich silných i slabých stránek, jejich účelu i možností využití v praxi. Měl by si nejdříve ujasnit cíl hodiny a podle toho volit vhodnou činnost. Při jejich výběru by měl vzít v úvahu žáky, prostředí (místnost a vybavení), náladu ve třídě, ale i to, jaké metody měly dobrý ohlas v minulosti. Je dobré brát ohled i na oblíbenost a účinnost jednotlivých metod a v neposlední řadě na preference žáků. Ti obvykle upřednostňují metody, při nichž mohou být aktivní a tvůrčí, pracovat a mluvit spolu, vyrábět předměty apod. Naopak nepřiliš oblíbené bývají přednáškové metody (Petty, 2009).

3.2.2 Vybrané výukové metody a možnosti jejich využití v pracovních činnostech

V následujícím textu nabízíme popis nejčastěji uplatňovaných vyučovacích metod (Obrázek 5), které považujeme za vhodné k výuce pracovních činností. Zdůrazňujeme, že jde pouze o vybrané metody, je samozřejmé, že k výuce je možné užívat mnoho dalších metod, jejichž výběr však záleží na jednotlivých učitelích.



Obrázek 5. Vybrané vyučovací metody v pracovních činnostech

Vysvětlování je metoda, která logicky a systematicky zprostředkovává učivo žákům. Vysvětlování složitějšího jevu probíhá postupně, po krocích, kdy neustále dochází k ověřování, zda žáci pochopili danou část učiva. Učitel musí dbát na věkové zvláštnosti žáků, vycházet z aktuálního stavu jejich znalostí a dovedností, ovšem neměl by učivo příliš zjednodušovat. Je vhodné užívat vhodné příklady pro ilustraci učiva (Zormanová, 2012).

Metodu vysvětlování můžeme v pracovních činnostech využít zejména pro prezentaci nového učiva, u kterého si současně potřebujeme ověřovat žákovo chápání dané problematiky. Tuto metodu je vhodné kombinovat s metodou předvádění. Příkladem může být práce s nástroji, náčiním a různými materiály, kdy žákům vysvětlujeme, jak s nimi pracovat a současně provádíme praktickou ukázkou.

Rozhovor je způsob výuky, kdy učitel pomocí otázek aktivizuje žáky, zjišťuje, co již sami vědí a postupně je navádí k samostatnému odhalení nových vztahů, příčin. Může působit motivačně, je vhodný také k opakování učiva, ale i vyvození nového. (Zormanová, 2012).

Rozhovor užíváme například, když chceme zjistit, zda žáci znají funkci různých nástrojů a náčiní. Učitel musí umět správně otázku formulovat vzhledem k vyspělosti žáků, vyhodnotit správnost odpovědi a případně připojit krátký vlastní komentář.

Další metodou je **předvádění a pozorování**, která umožňuje seznamovat žáky s jevy, jež jsou pro jejich rozvoj nezbytně nutné, ale bez vizuální podpory těžce pochopitelné. Předvádění by mělo vést k aktivnímu utváření představ, vyvozování závěrů ze zjištěných faktů a rozvoji fantazie. Pozorování by mělo být ze strany žáků záměrné, což je nutné nacvičovat, protože pozornost žáků se může snadno rozptýlit. Předvádění a pozorování je vhodné doplňovat slovním komentářem učitele, díky kterému si žáci budou všimnout důležitých jevů (Maňák, 2003).

V pracovních činnostech můžeme pozorování užít k seznámení s náčiním, materiály a jejich vlastnostmi, postupem práce. Předvádění je vhodné využít k teoretickému i praktickému seznámení s problematikou práce prostřednictvím užití různých pomůcek, náčiní, postupů apod. Obě tyto metody je vhodné kombinovat, můžeme je doplnit například metodou vysvětlování, rozhovoru nebo instruktáže.

Metoda **instruktáže** se uplatňuje při utváření různých druhů dovedností, např. pohybových, pracovních, technických, ale i sociálních. Tato metoda žákům zprostředkovává vizuální, sluchové, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti. Patří sem slovní instruktáž, při které jsou žákům předávány sluchové či textové instrukce (mohou být obohaceny o vizuální podporu, např. předvádění, video, obrázky) k vykonání daného úkolu (Maňák, 2003).

Instruktaž v pracovních činnostech obvykle kombinujeme s metodou rozhovoru či předvádění, přičemž navazujeme na teoretické znalosti žáků. Je vhodné ji užít např. k nácviku postupu pracovní činnosti. Může mít slovní, ale i psanou podobu, která může být doplněna obrázky. Instruktaž dělíme do několika fází, kdy nejdříve žáci pracují společně s učitelem, později je pouze upozorňuje na možné komplikace a nakonec mohou žáci pracovat samostatně, učitel na ně pouze dohlíží.

Napodobení je jedna z nejstarších metod výuky, kdy žáci napodobují práci učitele a tím od něj přebírají zkušenosti, dovednosti a postoje. Nápodoba se často užívá v situacích, kdy není nutné hluboké pochopení učiva, ale jde spíše o jeho adekvátní použití a zapamatování. Při senzomotorickém učení je vhodné užít názorného příkladu, díky jehož napodobení dojde k rychlejšímu a dokonalejšímu osvojení učiva (Maňák, 2003).

V pracovních činnostech můžeme nápodobu užít například k nácviku práce s náčiním nebo pracovního postupu, kdy žáci kopírují, napodobují pohyby učitele a postupují při práci přesně podle něj.

Pro poznávání svého okolí, zařízení a vybavení dětem napomáhá metoda **manipulování**. Tato metoda je vhodná zejména v mladším školním věku, kdy žáci rádi zkouší vše, co je možné zkusit, ověřit či využít. Manipulace s předměty (nástroji) je užívána zejména v pracovních činnostech, např. stříhání, lepení, modelování apod. Pro žáky je dále velice přitažlivá montáž a demontáž různých stavebnic, kdy mohou stavět buď podle plánu, nebo vlastní fantazie (Maňák, 2003).

Metodická řada výrobků je vyučovací metoda, kterou řadíme mezi názorné a užíváme ji k procvičování a samostatné práci žáků. Výsledkem metodické řady je jeden hotový výrobek, při jehož zpracování museli žáci postupně zpracovat tolik operací, kolik pracovní postup obsahuje. Tato metoda bývá spojována s metodou rozhovoru a předvádění (Honzíková, 2000).

3.3 Didaktické principy a zásady v pracovních činnostech

Kvalitní a efektivní výchovně-vzdělávací proces je tvořen základními pravidly, která můžeme definovat jako systém pedagogických principů (tzv. výchovně-vzdělávacích zásad), tedy jako systém nejobecnějších požadavků k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu (Honzíková, 2000).

Vývoj těchto principů můžeme sledovat již od období antiky, kdy se jimi zabýval například Aristoteles či Platón a prosazovali např. aktivitu učeného jedince, přiměřený obsah

učiva a metod. Staly se také klíčovou otázkou pedagogiky J. A. Komenského. Ten se zabýval téměř všemi principy, které jsou pro nás významné i dnes. Tyto pedagogické principy jsou obecně platné pro všechny výchovně-vzdělávací aktivity (Jůva, 1999).

Mezi nejdůležitější didaktické principy podle Jůvy (1999) patří: **princip cílevědomosti, princip soustavnosti, princip aktivity, princip názornosti, princip uvědomělosti, princip trvalosti, princip přiměřenosti a princip emocionálnosti**. Tyto principy je nutno dodržovat mimo jiné i při výuce pracovních činností. Jejich charakteristiku vkládáme níže.

Princip cílevědomosti – výchovou rozumíme záměrné působení na žáka nebo sociální skupinu. Princip cílevědomosti nám udává tyto požadavky:

- jasně stanovovat cíle výchovně-vzdělávacího procesu;
- cíle dostatečně odůvodnit (motivovat);
- tyto cíle přiměřeně objasnit vychovávanému jedinci nebo skupině.

Princip soustavnosti – je jedním z klíčových principů, udává nám tyto požadavky:

- uspořádat veškeré výchovné aktivity do odůvodněného systému, který umožní jejich osvojení v logické posloupnosti;
- působení učitele i činnosti žáka musí být co nejsoustavnější;
- vytvořit odůvodněný systém vyučovacích předmětů, které budou vzájemně koordinované a budou na sebe navazovat, ukotvených v učebním plánu;
- vybrat učivo a vytvořit v něm systém, určit jeho normy v učebních osnovách a rozpracovat je do učebnic a dalších pomůcek;
- vytvořit systém v pracovním režimu školy, pravidelnou docházku do výuky, soustavu ročníků a vyučovacích hodin, rozvrh hodin a další;
- vytvořit systematický pracovní postup ve výuce jednotlivých předmětů a jejich návaznost a koordinovanost s ostatními předměty.

Princip aktivity – je vyzvedáván zejména moderní pedagogikou, jeho požadavky jsou:

- výchova založena na samostatné činnosti žáka;
- aktivizovat citové, poznávací a volní procesy žáka;
- vycházet ze žákovy zájmu, vhodně ho motivovat;
- soustavně vést žáka k praktickému užívání získaných znalostí a dovedností.

Princip názornosti – patří k předním zásadám, požadavky jsou:

- při výuce vycházet ze smyslového nazírání předmětů a jevů skutečnosti a z jejich obrazů;
- vycházet z dosavadních představ a zkušeností žáka;

- systematicky rozvíjet jeho nazírací a představovací schopnosti.

Tento princip se v praxi uplatňuje v těchto formách:

- nazírání předmětů a jevů v přirozených nebo adaptovaných podmínkách;
- nazírání 2D a 3D pomůcek (fotografie, preparáty apod.);
- motorická názornost;
- schematická a symbolická názornost;
- názornost řeči učitele (konkrétnost, emotivnost projevu).

Princip uvědomělosti – stanovuje požadavek, aby žák probírané látce rozuměl. Má několik aspektů:

- osvojované učivo má ve vědomí žáka utvářet jasné představy, přesné pojmy, soudy a úsudky;
- žák má nad zkoumanými jevy přemýšlet a pomocí myšlenkových operací postupně vystihovat jejich podstatu, vztahy a zákonitosti;
- současně má osvojené znalosti správně vyjadřovat i jazykově (např. užívání odborných výrazů);
- současné pochopit význam získaných znalostí a dovedností, správně a tvořivě je prakticky využívat.

Princip trvalosti – požadavkem tohoto principu je, aby se žákem již osvojené znalosti, dovednosti, zájmy a postoje staly jeho trvalými prostředky. Trvalost je možno zachovat prostřednictvím:

- dodržování předchozích principů;
- opakování a procvičování;
- dodržováním přiměřeného pracovního tempa;
- vhodného výběru učiva;
- emotivností výchovné práce.

Princip přiměřenosti – jeho požadavkem je, aby obsah, formy a metody výchovy odpovídaly věkové vyspělosti a dosavadním znalostem žáků. Mezi další požadavky vycházející z tohoto principu řadíme:

- nutnost dodržovat základní pravidla pedagogického postupu (při výuce postupovat od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného k obtížnějšímu);
- povinnost učitele znát věkové a individuální zvláštnosti žáků;
- důležitost individuálního přístupu k jednotlivým žákům.

Princip emocionálnosti – je stále více doceňovaný, požaduje:

- vyvolávat během výchovně-vzdělávacího procesu odpovídající citové prožitky žáků;
- vycházet z citových prožitků žáků a udržovat radostnou a tvůrčí atmosféru.

K výše zmíněným pedagogickým principům je pro výuku pracovních činností vhodné zařadit ještě následující zásady (Lada a Vodáková, 1983):

Zásada spojení teorie a praxe – tato zásada nám říká, že je nutné zařazovat takové pracovní náměty, ve kterých se propojuje tělesná a duševní práce, spolupracovat se závody a dílnami.

Zásada vědeckosti – z této zásady vyplývá, že poznatky, které žákům předáváme, nesmí být v rozporu s výsledky vědy, učitel rovněž musí vést žáky ke správnému odbornému vyjadřování.

Zásada kolektivní výchovy – uvedená zásada udává nutnost učit děti pracovat ve skupinách a také učit je zodpovědnosti za společnou práci.

Zásada vytvoření optimálních podmínek pro vyučovací proces – požadavkem této zásady je poskytnout co nejoptimálnější a nejvhodnější materiální, organizační, hygienické, ergonomické a psychologické podmínky nutné k realizaci vyučování (Honzíková a Bajtoš, 2004).

4 Samostatná práce žáků v pracovních činnostech

„Samostatnou práci žáků chápeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů.“ (Maňák, Švec, 2008, str. 153-154).

Již J. A. Komenský ve svých myšlenkách zmiňuje, že škola má umožnit dobrovolnou, spontánní, aktivní, samostatnou a svobodnou tvorbu žáků. Vychází z poznatku nepostradatelnosti vlastní práce, činnosti vlastních smyslových orgánů a vlastní zkušenosti žáků. Neprosazuje však samostatnost jako spontánní samovývoj žáků, ale jako prostředek vyžadující usměrňování a vedení ze strany učitele, jehož úlohu ve výchovně-vzdělávacím procesu nikdy nepodceňuje.

Mezi další osobnosti, které se zabývaly myšlenkou samostatné práce, aktivity a svobodného rozhodování žáků, můžeme zařadit L. N. Tolstého či J. Deweyho.

Požadavkem L. N. Tolstého je vlastní práce, iniciativa, úsilí a zájem žáka, kterým přikládá největší význam. Svoboda a volnost žáka ale u něj vede až k popírání systematického postupu, odmítá jakýkoli nátlak na učení a vývoj dítěte. Aby se však výuka prostřednictvím jeho představ mohla odehrávat, je nutná její individualizace, protože vyhovět volnému směřování dětských zájmů je možné pouze při nízkém počtu žáků.

Základní metodou J. Deweyho pracovní školy se stává samostatná praktická činnost žáků. Žáci se zde učili tím, že řešili různé problémové situace a projekty. Jejich úkolem bylo překonat počáteční potíže při orientaci v situaci, samostatně najít problém, navrhnout jeho řešení, ověřit ho a řešení vyhodnotit (Maňák, 1998).

Autoři (např. Bilčíková (1984), Skalková (1971), Maňák (1998, 2001), kteří se u nás samostatnou prací zabývali v minulosti, ji často spojují s pojmy **samostatnost, aktivita a tvořivost**.

Bilčíková (1984) chápe samostatnost jako jednu z nejdůležitějších vlastností žákovy osobnosti, která se projevuje ve výchovně-vzdělávacím procesu i v praktických činnostech. Říká, že samostatná práce je na jedné straně obrazem již dosažené samostatnosti žáka a na straně druhé prostředkem dalšího rozvíjení jeho samostatnosti.

Dle Maňáka (1998) se tendence k samostatnosti, stejně jako aktivita, uplatňuje ve všech rozhodovacích procesech člověka. Aktivita je podle něj nezbytným základem všech osobnostních projevů člověka a také trvale ovlivňuje všechny jeho vrcholné výkony, samostatné rozhodování a tvořivost. Tvořivost pak Maňák (2001) definuje jako vlastnost

každého člověka, která se projevuje schopností objevovat nové věci, které dosud neexistovaly, něco přetvářet, zlepšovat, zdolávat překážky, řešit obtížné problémy apod.

Zvláštní zřetel k samostatné, svobodné a aktivní práci žáků se v současnosti uplatňuje zejména u tzv. **alternativních škol**. Mezi alternativní školy řadíme např. školy waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské či jenské.

Waldorfská škola byla založena R. Steinerem a tato škola se orientuje na rozvoj aktivity, zájmů a potřeb dítěte s cílem pomáhat mu dosáhnout antroposofického poznání.

Montessoriovskou školu založila M. Montessoriová, koncepce této školy se soustřeďuje zejména na samostatnost a vnitřní tvořivost dětí. Výchova zde má pomáhat dítěti stát se samostatným, což je zřetelné i z hlavního kréda zakladatelky této pedagogiky: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“

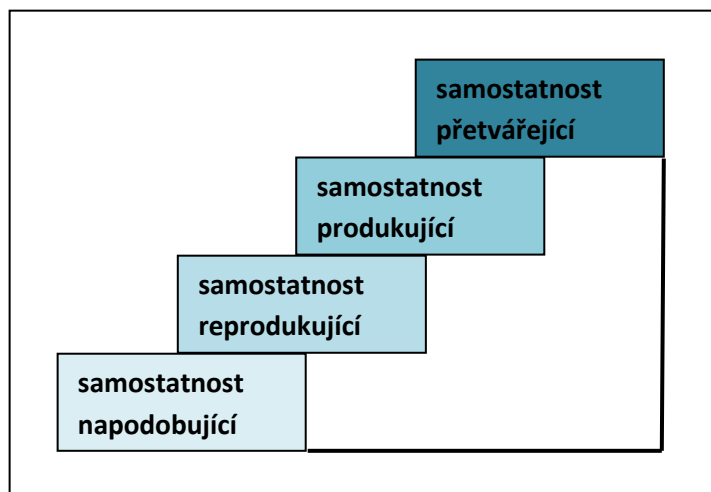
Daltonská škola byla založena H. Parkhustovou. Jejími základními principy je svoboda a volnost dítěte, možnost žáků pracovat dle vlastního tempa. Žáci zodpovídají za výsledky svého učení, jsou vedeni k vytváření vlastního programu a využívání osobních zkušeností.

Freinetovská škola C. Freineta spojuje školní výuku se životem, rozvíjí aktivní a tvořivou osobnost žáka. Žák je veden k aktivním činnostem různými pracovními technikami, např. práce v ateliérech, pracovních knihovnách a dalšími.

Jenská škola založená P. Petersenem se vyznačuje prací žáků ve svobodně sdružených skupinách dle věku. Výuka je organizována do týdenních plánů. Žákům jsou při ní předkládány různé pedagogické situace, které jim umožňují uplatnit jejich samostatnost a tvořivost.

Samostatná práce nabízí individuální uplatnění jednotlivých žáků. Bývá nejčastěji užívána jako prostředek frontální výuky, kdy je společná práce žáků s učitelem prokládána samostatnou prací žáků. Samostatná práce je v tomto případě chápána jako prostor pro aktivní myšlení nebo motorickou činnost jednotlivých žáků ve vymezeném čase (Maňák a Švec, 2008).

Maňák a Švec (2008) rozlišují čtyři stupně samostatnosti, a to **samostatnost napodobující**, **samostatnost reprodukující**, **samostatnost produkující** a **samostatnost přetvářející** (Obrázek 6). Tyto stupně mají učitelé umožnit podporovat a usměrňovat celkové zrání a osamostatňování žákovy osobnosti.



Obrázek 6. *Stupně samostatnosti* (Upraveno dle Maňák, Švec, 2003)

Samostatnost napodobující je předstupněm vlastní samostatnosti. Žák je sice aktivní a pracuje sám, ale jedná se o automatické činnosti, např. vystřihování.

Samostatnost reprodukující napodobuje nějaký vzor, ale ve vzniklých výtvorech se již prosazují určité prvky osobního přístupu, např. tvorba dle předlohy.

Samostatnost produkující již podstatně přetváří vzor, žák již značně prosazuje vlastní přístup, např. tvorba na dané téma.

Samostatnost přetvářející již mění podobu, tvar věcí, řešení problému s minimem pomoci (Maňák, 2001).

Z výše uvedeného vyplývá, že na sebe jednotlivé stupně samostatnosti navazují. Čím vyšší pozici (Obrázek 6) samostatnost má, tím vyšší je i samostatnost tvorby žáků. V pracovních činnostech mají své místo všechny tyto stupně. Mohou představovat určitou metodickou cestu k rozvoji samostatné práce žáků v pracovních činnostech. Je však zřetelné, že je k jejímu rozvoji nutno přistupovat postupně, musíme respektovat předpoklady rozvoje osobnosti žáků.

Dle Pettyho (2013) je samostatná práce příležitostí k tomu, aby žáci převzali určitou kontrolu a zodpovědnost za své učení, zapojili dovednosti vyššího řádu, např. dovednost tvořivosti a řešení problémů. Dochází při ní i k rozvíjení klíčových dovedností jako je komunikace, schopnost užívání informačních technologií či dovednosti sebeřízení. Učitel by

při samostatné práci neměl jen hodnotit a zodpovídat případné dotazy, ale měl by se stát jakýmsi manažerem a pomocníkem.

Petty (2013) doporučuje při vymýšlení samostatné práce respektovat následující kroky:

- **stanovit cíle** – ujasnit si, čeho chceme dosáhnout;
- **zvážit dostupnost zdrojů** – rozmyslet si, kolik bude potřeba času, zda bude potřeba nějaké speciální vybavení (např. odborné učebny);
- **zajistit dostupnost literatury** – jestliže žáci budou muset dohledávat některé informace, musíme jim k tomu zajistit materiály (tento bod v pracovních činnostech na primární škole nejspíše neuplatníme);
- **zvážit potřebné dovednosti** – ujasnit si, zda jsou žáci natolik vyspělí, že si budou při samostatné práci vědět rady, zda jsou připraveni na všechny součásti úkolu;
- **naplánovat činnosti** – zajistit, aby všechny činnosti dosáhly svého cíle, byly pečlivě rozvrženy. Dále je nutné zajistit, aby činnosti byly zajímavé, praktické, aktivní a různorodé a dobře formulované;
- **stanovit hodnotící měřítka** – ujasnit si, jaké dovednosti budeme u žáků hodnotit.

Mezi jeho další doporučení můžeme zařadit, aby jednotlivé úkoly byly seřazeny tak, že respektují Bloomovu taxonomii a postupují od snazších k obtížnějším. Dále je vhodné práce žáků prezentovat, vystavit je např. na nástěnky nebo vyfotit a umístit na internetové stránky.

Uvedený autor také poskytuje návrh na seznámení žáků se samostatnou prací:

- **uvvedení do situace** – vymezení základních podmínek samostatné práce;
- **jasně stanovit cíl a smysl práce** – vyjádřit je žákům srozumitelným jazykem;
- **přesně zadané úkoly** – mohou být rozděleny na dílčí úkoly;
- **jasné stanovení** - co bude hodnoceno, kritéria hodnocení;
- **rozličné poznámky** – doporučení, upozornění na možná úskalí;
- **datum zadání práce a termín odevzdání** – v pracovních činnostech na primární škole spíše vymežíme časový rozsah práce.

Maňák, Švec (2008, str. 155-156) uvádějí následující **možnosti užití samostatné práce**:

- *„individuální plnění úkolů a řešení problémů i při frontální výuce;*
- *individuální podíl v partnerské spolupráci a ve skupinové výuce;*
- *vytváření rozmanitých produktů, zhotovování výrobků;*
- *vystupování při různých příležitostech před třídou nebo skupinou;*
- *práce s knihou, textem, tiché čtení;*

- *práce u počítače;*
- *laborování a experimentování, účast na produktivní práci;*
- *plnění domácích úkolů, zájmová učební činnost atd.“*

Maňák, Švec (2008, str. 156) dále definují výhody a nevýhody samostatné práce žáků.

Za **výhody** považují, že žáci:

- *„se individuálně zapojují do výukových aktivit, realizují své nápady;*
- *učí se odpovědnosti, spoléhají na vlastní síly;*
- *volí si vlastní tempo práce, plánují a rozvrhují svůj čas a síly;*
- *podporuje se diferenciací třídy, učitel se může individuálně věnovat některým žákům;*
- *respektují se specifické předpoklady jednotlivých žáků, jejich zaujetí, tvořivost atd.“*

K **nevýhodám** samostatné práce žáků patří:

- *„malá nebo žádná vzájemná komunikace a spolupráce;*
- *nepodporují se sociální vztahy, nerozvíjí se formy sociálního učení.“*

Praktickému užití samostatné práce v pracovních činnostech se věnuje Friedmann (2001). Realizace samostatné práce se podle něj obvykle provádí tak, že žáci pracují samostatně podle poskytnutého návodu, pracovního postupu a při výrobě zadaných výrobků uplatňují své technické znalosti a dovednosti. Náročnost úkolů rovněž doporučuje postupně stupňovat.

Realizace samostatné práce v pracovních činnostech na primární škole svá specifika. Můžeme mezi ně zařadit třeba to, že výuka v pracovních činnostech by měla mít, například oproti výuce českého jazyka, mnohem uvolněnější atmosféru. Není nutné, aby při samostatné práci žáci pracovali striktně individuálně. Můžeme jim zadat samostatnou práci, při které nám půjde o to, aby žáci tvořili sami podle svých představ zadaný výtvar, ke kterému jim však neposkytneme námi vytvořené šablony a předlohy, které by mohli jednoduše obkreslit apod. Co jim naopak poskytnout můžeme, jsou popisy pracovního postupu, ať psané nebo obrázkové nebo hotový výtvar, který se mají pokusit vlastním způsobem vytvořit. Dále nevyključujeme možnost žáků při tvorbě spolupracovat, vzájemně konzultovat své výtvary, postupy či možnost vzájemně se od sebe inspirovat. To, že nechceme, aby výtvary všech žáků vypadaly stejně, bychom jim také měli umět vysvětlit. Přimět je k tomu, aby do svých výrobků promítli vlastní nápady, postupovali dle vlastního uvážení a případně se nebáli požádat o pomoc učitele či spolužáky. Jejich výtvary bychom také měli umět ocenit, vyhledávat individuální projevy tvořivosti. V žádném případě bychom výtvary žáků neměli

shazovat, ač by se nám zdály méně povedené. Vždy bychom měli mít na paměti, že nám jde hlavně o to, aby žáci tvořili sami, vyhýbali se šablonovitosti a utvářeli si vlastní pracovní sebevědomí.

4.1 Hodnocení samostatné práce v pracovních činnostech na primární škole

Jednou ze základních činností učitele je hodnocení. Je to činnost velice náročná, složitá a zodpovědná. **Hodnocení** v rámci vyučování považujeme za proces, při kterém se snažíme neustále poznávat a posuzovat žáka, jeho znalosti, dovednosti, výkony, ale i předpoklady, zájmy a osobnostní vlastnosti. V průběhu vyučovacího procesu bychom měli hodnotit každou činnost a výkon žáka (Nelešovská, Spáčilová, 2005). Podle Dostála a kol. (2017) má školní hodnocení především vyzdvihovat a upřednostňovat pedagogicky žádoucí činnosti a naopak snažit se potlačovat ty nežádoucí.

Školní hodnocení ovlivňuje kvalitu výuky a tvoří jednu ze základních složek komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči žáků. Nemělo by tak být pouze zdrojem informací pro rodiče žáka o úrovni žákových výkonů, ale především by mělo pomáhat samotnému žákovi při jeho vlastní práci ve škole. Hodnotit by však neměli pouze učitelé, ale i žáci samotní, jelikož se jedná o důležitou dovednost, kterou by si žáci měli osvojit (Slavík, 1999). Školní hodnocení je také zpětnou vazbou. Podává informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka, jaké jsou její výsledky a zda dochází k naplňování předpokládaných cílů. Hodnocení ve vyučování je specifické podle toho, co hodnotíme a kdy k hodnocení dochází. Můžeme hodnotit výsledky učení žáků, např. osvojování si znalostí, dovedností, návyků apod., ale také kvalitu průběhu učení žáků, např. zda žáci pracují samostatně, s dopomocí, bez chyb a další (Kolář, Šikulová, 2009).

Školní hodnocení může žákovi pomoci, ale i ublížit. Má významný vliv na utváření psychické stránky žákovy osobnosti, jeho sebehodnocení a motivaci pro další učení. To, jak učitel k hodnocení přistupuje, ovlivňuje vztah žáka k učiteli, ale i pracovní a emocionální klima ve třídě. Při hodnocení by učitel, zejména na primární škole, měl být povzbudivý a měl by užívat co nejvíce kladného hodnocení, které na žáky působí motivačně. Správný výkon by měl být pochválen, chyba odůvodněna a měla by k ní být poskytnuta informace, proč a jak žák chyboval a jak ji může napravit (Nelešovská, Spáčilová, 2005). Hodnocení by nemělo být považováno za okamžitou reakci prostřednictvím kritických komentářů, ale za hlavní rys

vyučovacího a učebního procesu. Pečlivým zvážením postupů hodnocení může učitel zlepšit zkušenosti dětí s výukou, ale i vlastní zodpovědnost za hodnocení žáků (Conner, 1991).

Učitelovo hodnocení žákovy práce nikdy nesmí vést k tomu, že se žák bude bát, bude se snažit hodnocení vyhnout anebo mít tendenci podvádět (Košťálová, Straková, 2008). Svým hodnocením v žákovi nesmíme vyvolávat dojem, že na něco nemá, něco nezvládne, i když se bude snažit sebevíce. Hodnocení u žáka nesmí vyvolat pocit ohrožení, naopak snažíme se vytvářet otevřenou spolupráci se žákem (Košťálová a kol., 2008).

4.1.1 Funkce hodnocení

Podle toho, k čemu nám má hodnocení sloužit, rozlišujeme jeho funkce. Košťálová a kol. (2008) rozlišují tyto funkce: poznávací, korektivně-konativní, motivační a osobnostně-vývojovou funkci. **Poznávací funkce** má podle ní podávat žákovi informace o tom, jak vyhověl požadavkům a jak učivo zvládl. **Korektivně-konativní funkce** má žákovi zprostředkovávat ponaučení, jak práci vylepšit a jak změnit své chování. **Motivační funkce** zajišťuje motivaci pro další práci, vyvolávat v žákovi zájem dále se učit a hledat cesty k zdokonalení sebe sama. **Funkce osobnostně-vývojová** usiluje o to, aby se žák učil rozumět sám sobě, vytvářet si pozitivní sebeobraz a učil se realistiky hodnotit sebe a svou práci.

Oproti tomu Slavík (1999, str. 16) říká, že „*charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka.*“ Sám u hodnocení rozlišuje tyto funkce: motivační, poznávací, konativní a dále ještě orientační, didaktickou a oficiální. Tyto funkce odpovídají trojici psychických dimenzí – citu, rozumu a vůli, které se různě uplatňují v každém hodnocení. **Motivační funkce** podle něj souvisí s emocionální stránkou žákovy osobnosti. Má zaměřit jeho pozornost k určitým hodnotám. **Poznávací funkce** je spojena s intelektuální stránkou žákovy osobnosti. Má ho učit rozlišovat hodnoty, významy a ukazovat jejich souvislosti. **Konativní funkce** podle něj souvisí s lidskou vůlí k činu. Má žáka aktivizovat a podněcovat k dosažení a udržení hodnot. **Funkce orientační** má učiteli poskytnout rychlou informaci o osobnostech žáků ve třídě a její sociální atmosféře, a to prostřednictvím jeho paměti či příležitostných poznámek o třídě. **Didaktická funkce** má pomáhat při výběru učiva a plánování výuky, roztrdit žáky do výkonnostních skupin pro potřeby výuky. **Oficiální funkce** pak plní úřední požadavky, např. oficiální zprávy o prospěchu a chování žáků (záznamy v žákovské knížce, vysvědčení apod.).

4.1.2 Formy hodnocení

U školního hodnocení rozlišujeme také jeho formy. Forma hodnocení je způsob, kterým vyjadřujeme hodnotící posudek. To, jakou formu hodnocení použijeme, záleží na konkrétní situaci ve vyučování (Kolář, Šikulová, 2009). Uvedení autoři rozlišují tyto formy hodnocení:

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- úsměv, přísný pohled učitele;
- gesto (vyjadřující spokojenost či odmítnutí);
- dotek učitele (pohlazení, poklepání na rameno).

Jednoduchá verbální hodnocení:

- velmi jednoduché slovní spojení (ano, ne, chyba...);
- kratší slovní sdělení s emočním podtextem (např. potěšila jsi mě, opět jsi mě zklamal).

Označování žáků podle výkonnosti či chování:

- lokace (např. přesazení rozpustilého žáka blíže učiteli);
- signy (ocenění zejména úspěšných žáků, např. vyvěšení jména na tabuli cti).

Oceňování výkonů:

- výstava prací žáků;
- pověření náročnějším úkolem;
- pověření vedením týmu.

Kvantitativní hodnocení:

- vyjádření známky klasifikační stupnicí;
- procenta;
- vyjádření počtem bodů.

Písemná a grafická vyjádření:

- charakteristika žáka;
- diagramy;
- posuzovací škály.

Slovní hodnocení:

- slovní analýza výkonu;
- vyznamenání žáka;
- ocenění práce třídy.

4.1.3 Vybrané typy hodnocení a jejich užití při samostatné práci v pracovních činnostech

Podle Dostála a kol. (2017) je hodnocení v rámci pracovních činností a dalších výchovně zaměřených předmětů „obtížně uchopitelné“. Zdůvodňuje to zejména tím, že oproti naukovým předmětům je k hodnocení ve výchovných předmětech nutné přistupovat specificky. Při hodnocení výchovných předmětů je nutné zohlednit kreativitu jedince, respektovat jeho individuální, osobitý projev a přístup k tvůrčí práci. Dále také to, že výchovné předměty usilují zejména o předání nezbytných vědomostí, pracovních návyků a dovedností nutných pro budoucí pracovní, studijní či osobní život žáků. Uvádí také, že se v praxi můžeme setkat s učiteli, kteří klasifikaci pomocí známek ve výchovných předmětech považují za nevhodnou a neefektivní, ale i s takovými, kteří známkují spíše motivačně bez ohledu na výkon žáků, protože výchovné předměty považují za relaxační.

V současnosti se můžeme setkat s velkým množstvím typů hodnocení. Není možné jednoznačně říct, že jeden typ je vyloženě špatný a druhý naopak výlučně dobrý. To, zda je daný typ hodnocení špatný nebo dobrý záleží na tom, jak je učitel schopen ho v praxi využívat. Jednotlivé typy hodnocení mají ve škole své nezastupitelné místo, avšak každý z nich vyžaduje jiný přístup (Slavík, 1999).

Hodnocení sociálně normované – je založeno na tom, žáci řeší stejné úlohy ve stejném časovém úseku, učitel k hodnocení využívá stejné měřítko pro všechny žáky. Výkony jednotlivých žáků je tak možno srovnávat, čímž se může vytvářet soutěžní atmosféra ve třídě. Tento způsob hodnocení se může zdát objektivní, ale jeho důsledkem je, že někteří žáci jsou stále úspěšní a druzí neúspěšní, což se může promítnout do citové složky žáků. Ovšem je nutné, aby si žáci na tento typ hodnocení zvykali, neboť je přípravou na jejich budoucí život, např. když se budou ucházet o práci (Kolář, Šikulová, 2009).

Tento typ hodnocení není pro hodnocení samostatné práce žáků příliš vhodný. Jedním z důvodů je, že bychom si museli být stoprocentně jisti, že jsou všichni žáci dostatečně emocionálně a sociálně vyzrálí. Jak již bylo zmíněno výše, sociálně normované hodnocení může vyvolávat soutěživost žáků, která s sebou nese mnohé kladné (např. větší zapálení žáků do činnosti), ale i záporné (např. vzájemné shazování se žáků) faktory. Dalším problémem užití tohoto hodnocení je, že by učitel měl jednotlivé výtvořky žáků mezi sebou porovnávat. Jestliže jde o samostatnou tvůrčí činnost, může ji každý žák pojmout svým vlastním způsobem, projevit svou vlastní tvořivost a představitivost. Proto není vhodné výtvořky žáků porovnávat a vyjadřovat se k tomu, zda je některý z nich lepší, než ostatní. Mohlo by docházet

ke snižování sebevědomí žáků, postupnému ubíjení jejich tvořivosti a potřeby individuálně se projevit.

Hodnocení individuálně normované – je založeno na tom, že učitel sleduje výkony jednotlivých žáků a srovnává je s jejich předchozími výkony. Tento typ hodnocení tak umožňuje učiteli i žákovi sledovat pokroky v žákově práci směrem k vytčenému cíli. Umožňuje zažít pocit úspěchu i slabším žákům, podporuje jejich sebevědomí. Je nutné dodat, že hodnocení individuálně normované i sociálně normované se v praxi mohou velmi vhodně doplňovat, vše záleží na pedagogických schopnostech učitele (Kolář, Šikulová, 2009).

Tento typ hodnocení učiteli umožňuje sledovat žákův individuální pokrok, zlepšení jeho schopností a dovedností, což díky srovnání s jeho předchozí i výrobky může lehce pozorovat i on sám. U mladších dětí se může jednat například o kvalitu stříhu, kdy žák postupně zlepšuje své schopnosti, vytrácí se křivý a „okousaný“ stříh, který nahrazuje stříh rovný, čistý. U starších dětí můžeme společně sledovat pokrok například v proporcionalní a prostorové představě.

Sumativní hodnocení – smyslem tohoto hodnocení je získat konečný přehled o dosažených znalostech či dovednostech žáka v určitém časovém okamžiku. Vychází z rozhodování typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje apod. Nesnaží se žáka průběžně vést, jako formativní hodnocení, ale snaží se ho zařadit do určité škály, diagnostikovat, informovat o jeho úspěšnosti nebo vybrat žáky, kteří byli úspěšnější. Tento typ hodnocení je užíván např. při přijímacích zkouškách, na konci školního roku, kdy shrnuje to, co se žáci naučili ve formě vysvědčení, ale i při tzv. „desetiminutovkách“ a „písemkách“, kdy je žákův výkon ohodnocen známkou (Slavík, 1999).

Sumativní hodnocení je v pracovních činnostech na primární škole hojně užíváno. Tento typ hodnocení bývá některými učiteli, jak již bylo zmíněno v úvodu, užíván k motivaci žáků. Žáci dostanou zadání samostatné práce a po jejím dokončení učitel vyhodnotí, jak dobře ji zvládli a podle toho dostanou odpovídající známku. Z těchto dílčích známek pak vytvoří výslednou známku na vysvědčení. Většina učitelů, zejména na prvním stupni základní školy, pak výtvořů žáků hodnotí známkou jedna, čímž chtějí udržet motivaci žáků k vlastní tvorbě. Tento přístup tak nemusí být nutně špatný, jelikož není nutné žáky takto útlého věku stresovat špatnými známkami z výchovných předmětů. Výchovné předměty mají rozvíjet tvořivost a sebevědomí žáků tak, aby se nebáli individuálně projevit a uplatňovat své vlastní nápady.

Formativní hodnocení – smyslem tohoto hodnocení je nabízet žákům zpětnou vazbu ve chvíli, kdy svůj výkon mohou ještě zlepšit. Pomáhá žákovi nebo učiteli nacházet cesty k dosažení vytčeného cíle, řídí žákovo vzdělávání a výchovu. Formativní hodnocení obvykle

probíhá formou dialogu nad průběhem práce. Je zaměřeno na podporu efektivního učení žáků prostřednictvím rad a připomínek učitele k jejich práci. Tento typ hodnocení bývá žáky chápán jako nabídka pomoci ke zlepšení, ne jako rozsudek (Slavík, 1999).

Již z popisu tohoto hodnocení vyplývá, že pro potřeby samostatné práce žáků v pracovních činnostech je tento typ hodnocení ideální. Je vhodné naučit žáky s učitelem komunikovat, nebát se ho požádat o pomoc či přijmout jeho konstruktivní kritiku. Učitel by měl být žákům při samostatné práci k dispozici jako určitý rádce, který je včas upozorní na možná úskalí, sleduje jejich postup a společně s žáky se nad ním zamýšlí. Prostřednictvím formativního hodnocení tak dochází k rozvoji důležitých osobnostních vlastností žáků. Dále je nutí přemýšlet nad vlastní prací, díky čemuž si uvědomují i zákonitosti, kterých by si jinak všimnout nemuseli.

Kriteriální hodnocení – spočívá v tom, že učitel zvolí určité kritérium, jehož dosažení je nutné ke splnění úkolu. Jestliže žák kritérium splní, tak uspěje, pokud kritérium nesplní, neuspěje. Nehraje zde roli to, jestli někdo splnil úkol lépe či hůře, nutné je pouze splnění kritéria. Při této formě hodnocení je nutné, aby byl učitel schopen vhodně definovat kritérium (např. kontrolní otázky) a tím zajistil, že hodnocení bude spravedlivé pro všechny žáky (Slavík, 1999).

Tento typ hodnocení je vhodné užívat pro hodnocení samostatné práce mladších žáků. Dává nám možnost přesně stanovit kritéria, která musí být splňována (např. musí být přenosný), jaký materiál musí být použit (např. kombinace papíru a přírodnin), jak velký musí být apod. Všechna kritéria je dobré napsat na tabuli či jiné dobře viditelné místo, aby si je žáci mohli kdykoli připomenout. Žáci jsou s danými kritérii srozuměni, což může zejména těm mladším dodávat pocit jistoty, že zadanou práci splní správně.

Vrstevnické hodnocení a sebehodnocení – vrstevnické hodnocení je založeno na hodnocení žáka žákem, sebehodnocení na žákově schopnosti hodnotit sebe sama. Při vrstevnickém hodnocení se žáci vzájemně vyjadřují k práci svých spolužáků, učí se komunikovat se spolužáky, být kritičtí, ale i kritiku přijímat, oceňovat práci druhého a hledat cesty k jejímu zlepšení. U sebehodnocení se žáci učí vyjadřovat ke své vlastní práci, objektivně hodnotit své výkony, pozorovat svůj vlastní pokrok. Hodnotit sám sebe je důležitá dovednost, kterou je nutné u žáků vytvářet. K nápomoci při sebehodnocení jim můžeme nabídnout např. archy s otázkami typu: „Co se mi dnes podařilo? Co mohu ještě vylepšit? Co mi ještě trošku dělá problémy?“ a další (Kolář, Šikulová, 2009).

Vrstevnické hodnocení v pracovních činnostech je možné rozvíjet již od mladšího věku. Musíme však postupovat pomalu a opatrně. Mladší žáci jsou obvykle na hodnocení od svých

vrstevníků velice citliví, a to hlavně když se jedná o hodnocení jejich vlastní tvůrčí činnosti. Na vrstevnické hodnocení by měl, alespoň zpočátku, učitel vždy dohlížet, aby nedocházelo k necitlivému vyjadřování, které by mohlo vést až k šikaně. Můžeme začít například tím, že žáci budou hledat, co se jim na výtvorech jejich spolužáků líbí. Postupně můžeme přejít k hledání drobných chyb či doporučení, jak by mohl být výtvor vylepšen.

Také sebehodnocení žáků je velice dobře využitelné k hodnocení jejich samostatné práce. Dává nám možnost vyslechnout si, jak svou práci vnímá žák, co si o ní myslí, že se mu povedlo a co by chtěl ještě vylepšit. Napomáhá také tomu, aby si žáci uvědomili své schopnosti a dovednosti a naučili se vnímat svůj vlastní pokrok.

5 Výzkumné šetření

V této části práce se i nadále věnujeme samostatné práci žáků v pracovních činnostech. Budeme se zabývat průběhem a hlavně výsledky výzkumného šetření.

5.1 Úvod a vymezení výzkumného šetření

Samostatná práce žáků ve výuce je i v současnosti velmi častým jevem napříč českými školami. Jako každá vyučovací metoda má však i samostatná práce své klady a zápory. Jejím prostřednictvím se žáci učí zodpovídat za svou vlastní práci, jsou aktivní a rozvíjí svou tvořivost, ale obvykle je při ní omezena spolupráce a komunikace mezi žáky a učitelem. Ve vztahu k pracovním činnostem je samostatná práce významným prvkem k rozvoji tvořivosti žáků či osvojování pracovních postupů a návyků. Avšak na užití metody samostatné práce v pracovních činnostech mohou mít učitelé a žáci rozporuplné názory a postoje.

Ve výzkumném šetření se zabýváme problematikou samostatné práce žáků v pracovních činnostech z pohledu žáků. Dále se ve výzkumném šetření věnujeme otázkám samostatné práce žáků v pracovních činnostech z pohledu učitelů, abychom mohli získat komplexní náhled na tuto problematiku. V neposlední řadě se věnujeme interpretování výsledků dotazníkového šetření.

5.2 Cíle a výzkumné otázky

V počáteční fázi výzkumného šetření jsme si stanovili následující cíle výzkumu:

- Zmapovat teoretické poznatky vážící se k samostatné práci žáků v pracovních činnostech na primární škole.
- Zjistit názory a postoje žáků prvního stupně základní školy na samostatnou práci v pracovních činnostech, např. její oblíbenost, co se na ní žákům líbí/nelíbí, jak se při ní cítí.
- Zjistit názory a postoje učitelů prvního stupně základní školy na samostatnou práci v pracovních činnostech, např. četnost a důvod jejího užití, reakce žáků na samostatnou práci z pohledu učitele, kritéria jejího zadávání.
- Interpretovat výsledky dotazníkových šetření.
- Pokusit se porovnat názory a postoje žáků a učitelů vzhledem k samostatné práci v pracovních činnostech.

Prostudování literatury nás vedlo ke stanovení následujících výzkumných otázek:

1. Do jaké míry je v hodinách pracovních činností na prvním stupni základní školy užívána samostatná práce žáků?
2. Preferují učitelé a žáci v pracovních činnostech stejnou formu práce?
3. Co se žákům líbí a co se jim nelíbí na samostatné práci v pracovních činnostech?
4. Jaká pozitiva a negativa vidí učitelé v samostatné práci žáků v pracovních činnostech?
5. Existuje shoda mezi tím, jak žáci reagují na zadání samostatné práce učitelem a tím, jak se při ní podle svých výpovědí cítí?

5.3 Výzkumná metoda

Pro toto výzkumné šetření jsme zvolili **kvantitativní typ výzkumu**. Použili jsme **metodu dotazníku**, díky které je možno získat větší množství respondentů. Samotný dotazník je možné nalézt v příloze této práce.

Punch (2008) uvádí, že dotazník je tvořen **výzkumnými otázkami a slouží ke sběru dat**. Chráska (2007) pak dotazník definuje jako soubor předem pečlivě připravených otázek, které jsou logicky seřazeny a na které respondent odpovídá písemně. Dle Pelikána (1998) je hlavní funkcí dotazníků získání dat a informací o respondentovi, ale také jeho názory a postoje k tématům, která dotazujícího zajímají.

Pro potřeby našeho výzkumného šetření jsme sestavili **dotazníky dva**. Jeden dotazník pro žáky prvního stupně, druhý pro jejich učitele. Učinili jsme tak zejména z důvodu získání komplexnějšího náhledu na problematiku samostatné práce žáků v pracovních činnostech na prvním stupni základní školy. Oba dotazníky byly **anonymní**. Jediný konkrétní údaj, který respondenti uváděli, byl název školy, za kterou dotazník vyplňují. K oběma dotazníkům byly rovněž sestaveny pokyny pro vyplnění.

V úvodní části **dotazníku pro žáky** se vyskytovaly položky zjišťující demografické údaje o respondentech. Zde nás zajímal věk, pohlaví a ročník studia. Následovalo sedm položek věnovaných naší problematice. Zajímali jsme se zejména o **názory a postoje žáků k samostatné práci v pracovních činnostech**, například zda je baví, co se jim na ní líbí a nelíbí apod. Dotazník se skládal ze dvou dichotomických položek, ve kterých žáci mohli vybírat z odpovědí ano – ne. Dále obsahoval jednu výběrovou položku, kde žáci vybírali jednu ze tří možností – a, b nebo c. Následovaly tři otevřené otázky. Zde měli žáci prostor

vyjádřit své postoje a názory. Poslední otázka byla kombinovaná. Skládala se nejdříve z dichotomické části ano – ne, kterou žáci měli následně odůvodnit.

Úvod **dotazníku pro učitele** byl, stejně jako u dotazníku pro žáky, tvořen položkami zjišťujícími demografické údaje o respondentech. Zajímali jsme se o pohlaví, počet let praxe a o to, který ročník vyučují v rámci pracovních činností. Následovalo šest položek věnujících se naší problematice. Chtěli jsme se dozvědět **názory a postoje učitelů k samostatné práci v pracovních činnostech**, například jaké pozitiva či negativa v ní vidí, jaká kritéria žákům zadávají apod. Dotazník obsahoval dvě kombinované položky. Ty se skládaly z dichotomické části ano – ne, kterou měli učitelé následně odůvodnit. Další položka byla polouzavřená. V této položce učitelé volili ze čtyř možností - a, b, c, d. Možnost d pak byla otevřená, učitelé zde měli prostor vyjádřit svůj názor. Zbývající položky byly otevřené.

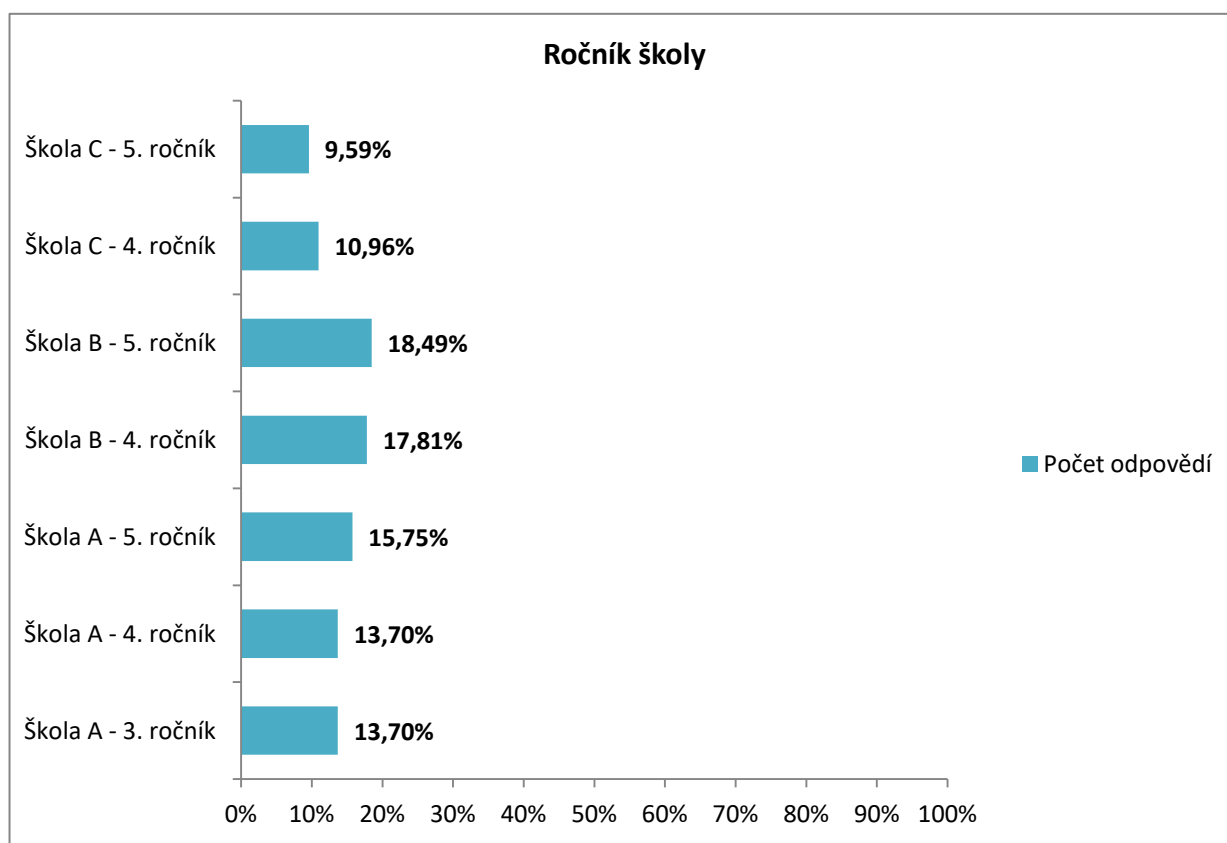
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku žáků

Výzkumného šetření zaměřeného na žáky se zúčastnili žáci 3., 4. a 5. ročníků základních škol v Pardubickém kraji. K účasti na výzkumném šetření jsme oslovili celkem tři školy. Pro naše účely budeme užívat označení škola A, škola B, škola C. Všechny tři školy jsou plnorganizované, přičemž škola A a škola B jsou školy městské, škola C je školou vesnickou.

Následující tabulka a graf ukazuje složení respondentů vzhledem k jednotlivým školám a ročníkům.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Škola A - 3. ročník | 20 | 13,70 % |
| Škola A - 4. ročník | 20 | 13,70 % |
| Škola A - 5. ročník | 23 | 15,75 % |
| Škola B - 4. ročník | 26 | 17,81 % |
| Škola B - 5. ročník | 27 | 18,49 % |
| Škola C - 4. ročník | 16 | 10,96 % |
| Škola C - 5. ročník | 14 | 9,59 % |
| Celkem | 146 | 100 % |

Tabulka 3. Složení respondentů dle ročníku školy



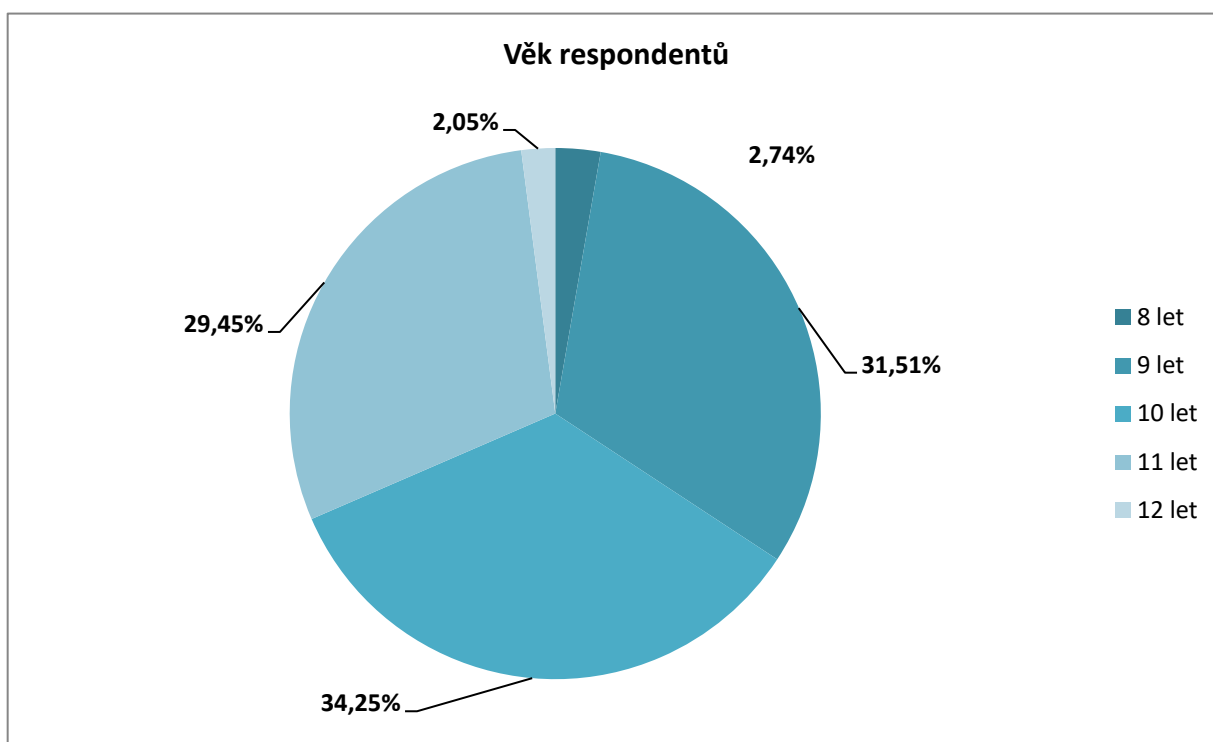
Graf 1. Složení respondentů dle ročníku školy

Většina respondentů byla ze 4. a 5. ročníků, ze kterých se nám vrátilo nejvíce dotazníků. Z 3. ročníku se nám vrátily dotazníky pouze z jedné školy. Volbu těchto ročníků zdůvodňujeme níže v popisu průběhu výzkumného šetření.

Další tabulka a graf ukazuje složení respondentů vzhledem k jejich věku.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------|-------------------|-------------------|
| 8 let | 4 | 2,74 % |
| 9 let | 46 | 31,51 % |
| 10 let | 50 | 34,25 % |
| 11 let | 43 | 29,45 % |
| 12 let | 3 | 2,05 % |

Tabulka 4. Složení respondentů vzhledem k jejich věku



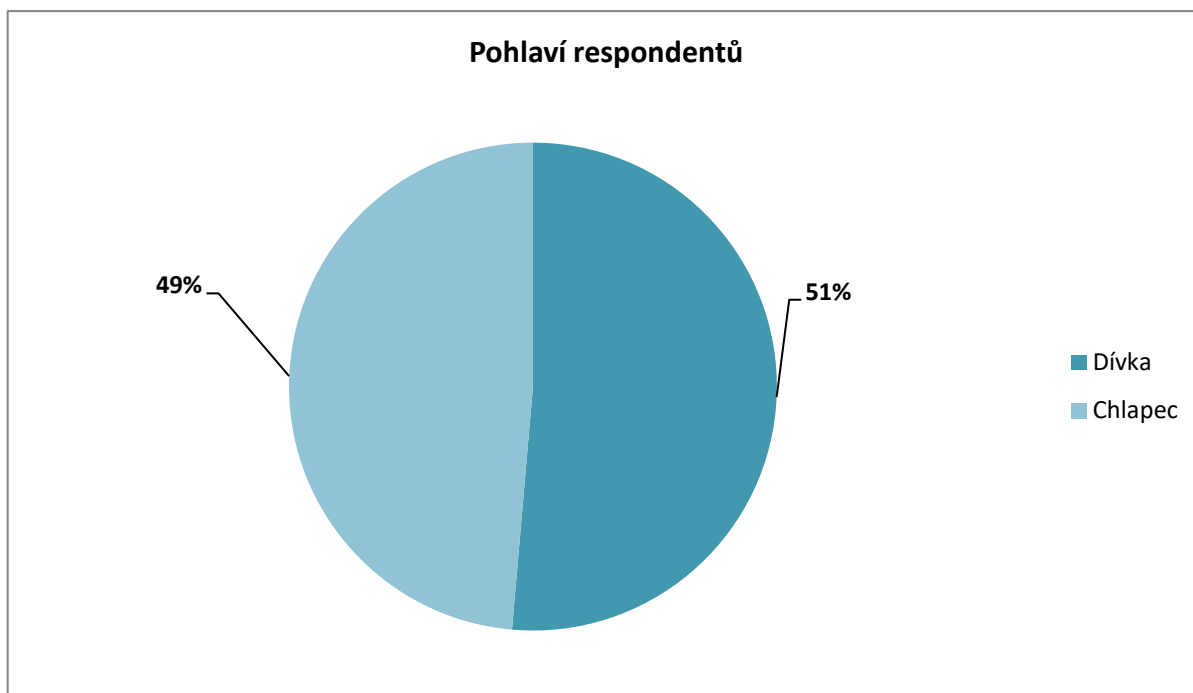
Graf 2. Složení respondentů vzhledem k jejich věku

Nejvíce respondentů bylo starých 10 let. Počty respondentů starých 8 a 12 let, ale i 9 a 11 let, byly velice vyrovnané.

V další tabulce a grafu nabízíme náhled na složení respondentů z hlediska pohlaví.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------|-------------------|-------------------|
| Dívka | 75 | 51,37 % |
| Chlapec | 71 | 48,63 % |

Tabulka 5. Složení respondentů z hlediska pohlaví



Graf 3. Složení respondentů z hlediska pohlaví

Z celkového počtu 146 respondentů se výzkumného šetření zúčastnilo 71 chlapců a 75 dívek. Zastoupení obou pohlaví tak bylo velice vyrovnané.

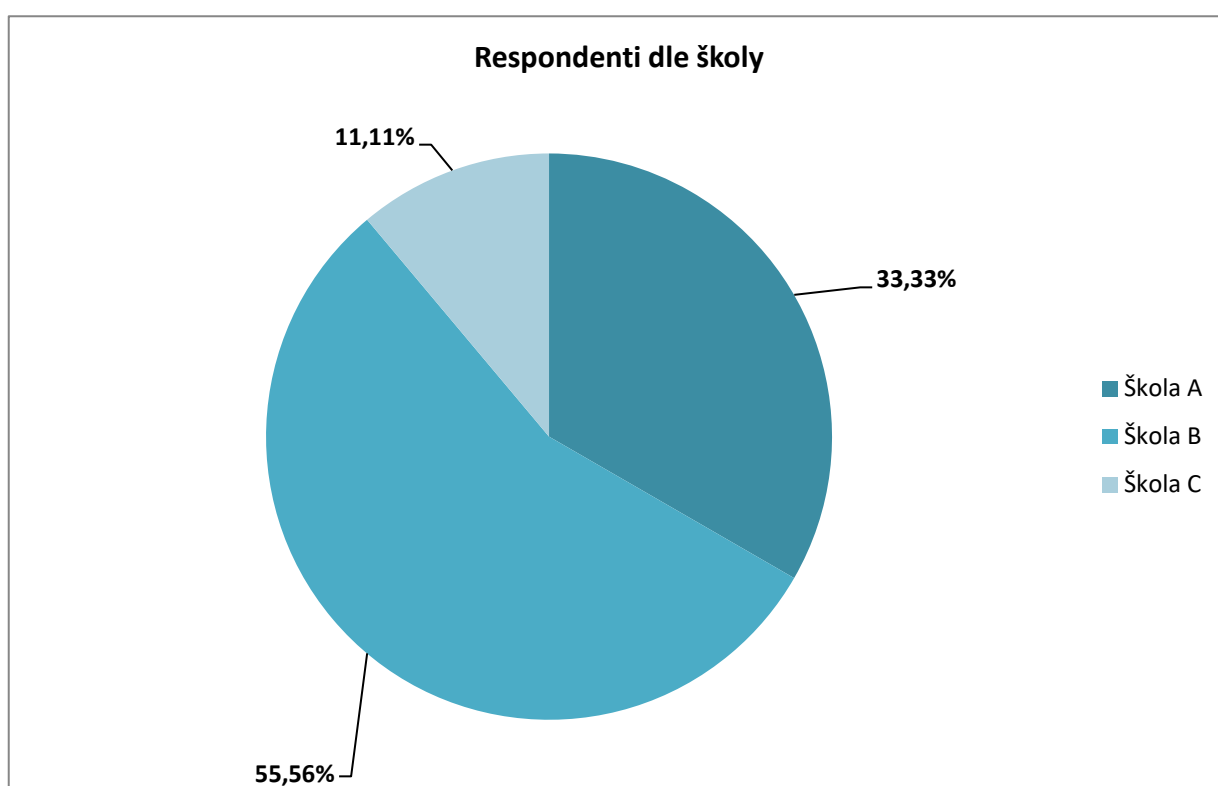
5.5 Charakteristika výzkumného vzorku učitelů

Výzkumného šetření zaměřeného na učitele se zúčastnili učitelé prvního stupně ze tří základních škol v Pardubickém kraji. Jedná se o učitele žáků, kteří byli zapojeni do výzkumného šetření zaměřeného na žáky. Pro naše účely budeme opět užívat označení škola A, škola B, škola C. Všechny tři školy jsou plnorganizované, přičemž škola A a škola B jsou školy městské, škola C je školou vesnickou.

Následující tabulka a graf ukazuje složení respondentů vzhledem ke škole, na které působí.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Škola A | 6 | 33,33 % |
| Škola B | 10 | 55,56 % |
| Škola C | 2 | 11,11 % |
| Neuvedeno | 6 | 33,33 % |
| Celkem | 18 | 100 % |

Tabulka 6. Složení respondentů vzhledem ke škole, na které působí



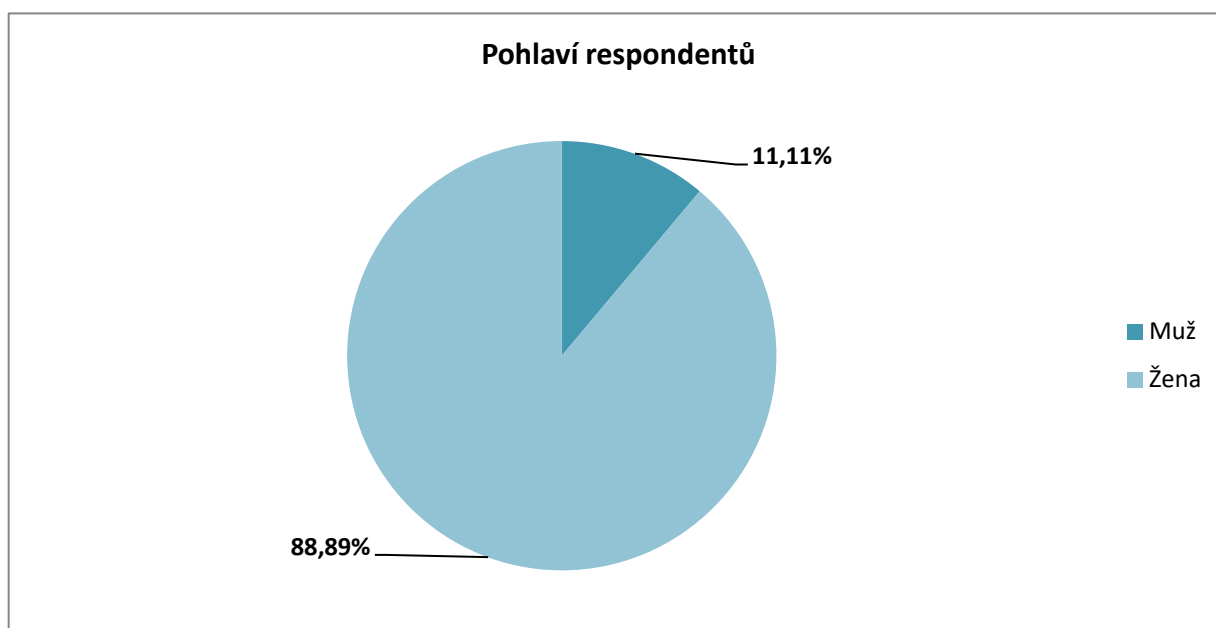
Graf 4. Složení respondentů vzhledem ke škole, na které působí

Nejvíce respondentů pochází ze školy B. Ze školy C pochází pouze dva respondenti, což je vzhledem k tomu, že se jedná o školu vesnickou, předpokladatelné. Ze školy A pochází celkem šest respondentů.

Další tabulka charakterizuje respondenty vzhledem k jejich pohlaví.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------|-------------------|-------------------|
| Muž | 2 | 11,11 % |
| Žena | 16 | 88,89 % |

Tabulka 7. Složení respondentů vzhledem k pohlaví



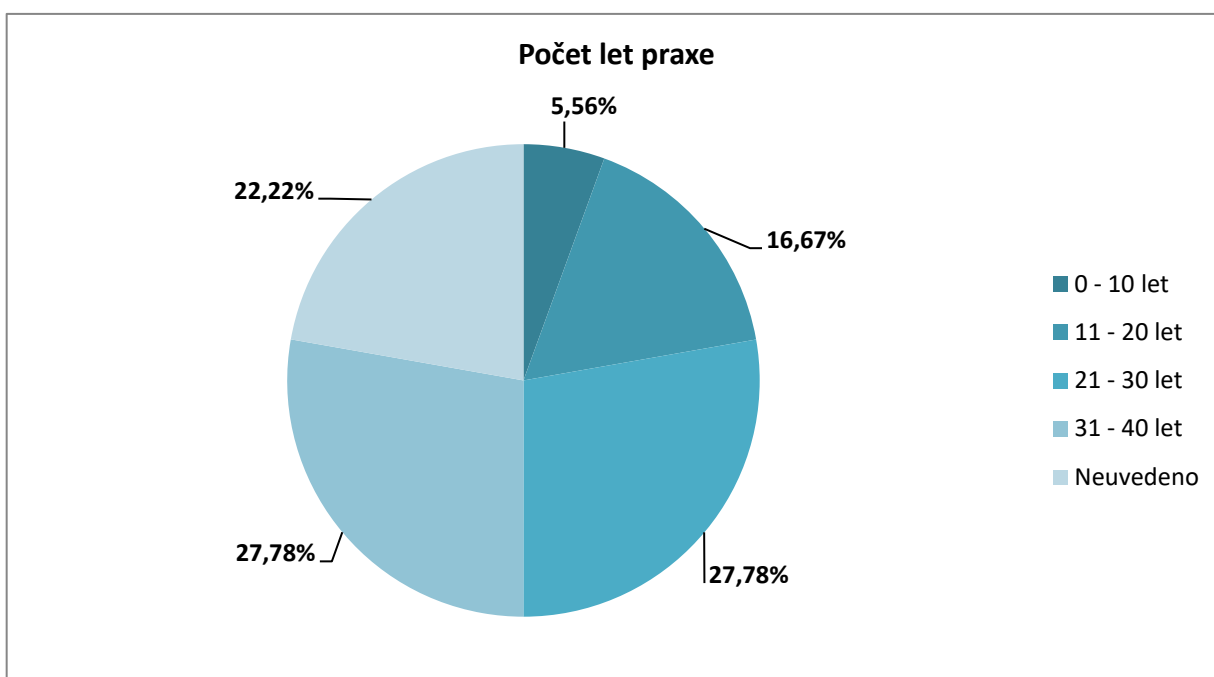
Graf 5. Složení respondentů vzhledem k pohlaví

Většina respondentů je ženského pohlaví, mužského pohlaví jsou pouze dva respondenti. Tuto skutečnost je možné přisuzovat feminizaci českého školství.

Následující tabulka a graf nabízí náhled na respondenty vzhledem k počtu let jejich učitelské praxe.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------|-------------------|-------------------|
| 0 – 10 let | 1 | 5,56 % |
| 11 – 20 let | 3 | 16,67 % |
| 21 – 30 let | 5 | 27,78 % |
| 31 – 40 let | 5 | 27,78 % |
| Neuvedeno | 4 | 22,22 % |

Tabulka 8. Složení respondentů vzhledem k počtu let praxe



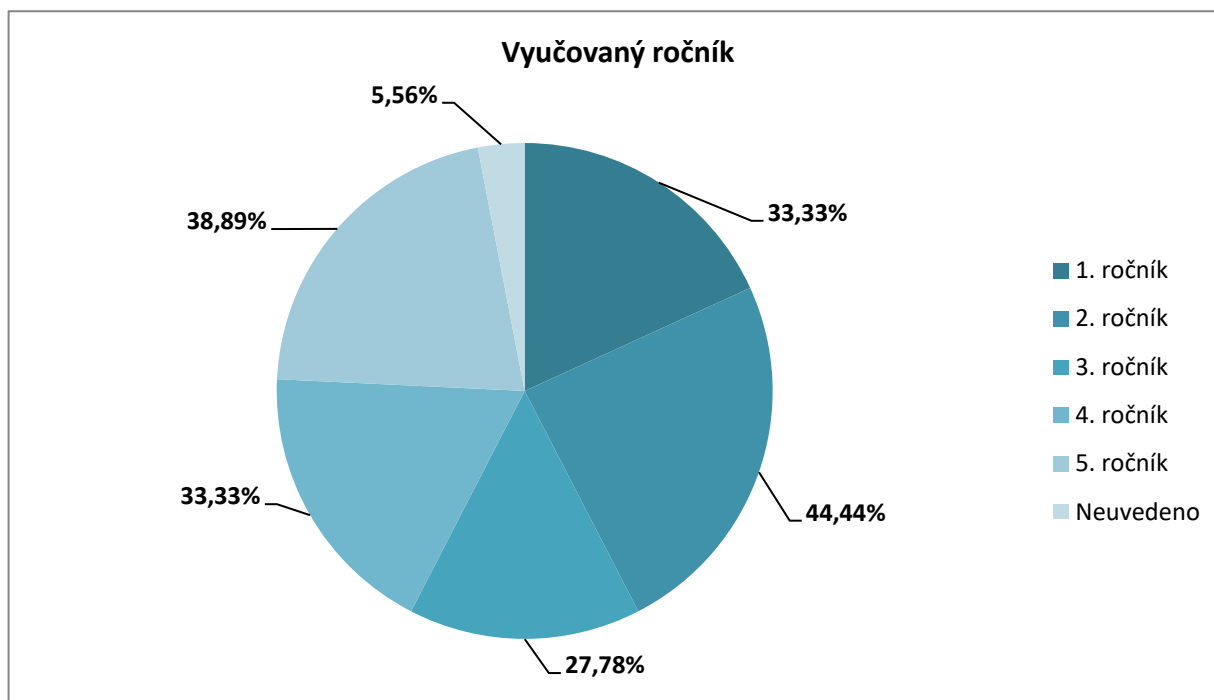
Graf 6. Složení respondentů vzhledem k počtu let praxe

Naprostá většina respondentů má za sebou více než deset let učitelské praxe. Můžeme je tak považovat za velmi zkušené učitele.

V další tabulce a grafu zohledňujeme to, v jakých ročnících respondenti vyučují.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-----------|-------------------|-------------------|
| 1. ročník | 6 | 33,33 % |
| 2. ročník | 8 | 44,44 % |
| 3. ročník | 5 | 27,78 % |
| 4. ročník | 6 | 33,33 % |
| 5. ročník | 7 | 38,89 % |
| Neuvedeno | 1 | 5,56 % |

Tabulka 9. Složení respondentů vzhledem k vyučovaným ročníkům



Graf 7. Složení respondentů vzhledem k vyučovaným ročníkům

Na prvním stupni základních škol je velmi časté, že učitelé vyučují pracovní činnosti ve více ročnících. Vzhledem k této skutečnosti měli respondenti u této položky možnost uvést všechny ročníky, ve kterých v rámci pracovních činností působí. Nejvíce respondentů tak působí ve druhém ročníku, ovšem je nutné brát v potaz to, že respondenti uváděli různé kombinace vyučovaných ročníků.

5.6 Průběh výzkumného šetření

Dotazníky byly kolportovány přímo do škol v tištěné podobě v polovině ledna 2019 a zpětně pak vybrány v polovině února 2019. Výzkumné šetření bylo provedeno ve 3., 4. a 5. ročnících základní školy, a to zejména z důvodu předpokládané větší vyspělosti žáků. Pro mladší žáky by mohlo vyplňování dotazníků být náročné a mohly by jim chybět potřebné zkušenosti s pracovními činnostmi. Toto rozhodnutí se ukázalo jako správné, jelikož i pro některé starší žáky bylo vyplňování dotazníku složité. Pravděpodobně nejčastější problém při vyplňování dotazníků mohl souviset s nízkou čtenářskou gramotností žáků. Do výzkumného šetření zaměřeného na učitele jsme zapojili učitele prvních stupňů těchto základních škol, na kterých probíhalo výzkumné šetření zaměřené na žáky. Učinili jsme tak zejména z důvodu získání možnosti porovnání názorů učitelů a jejich žáků.

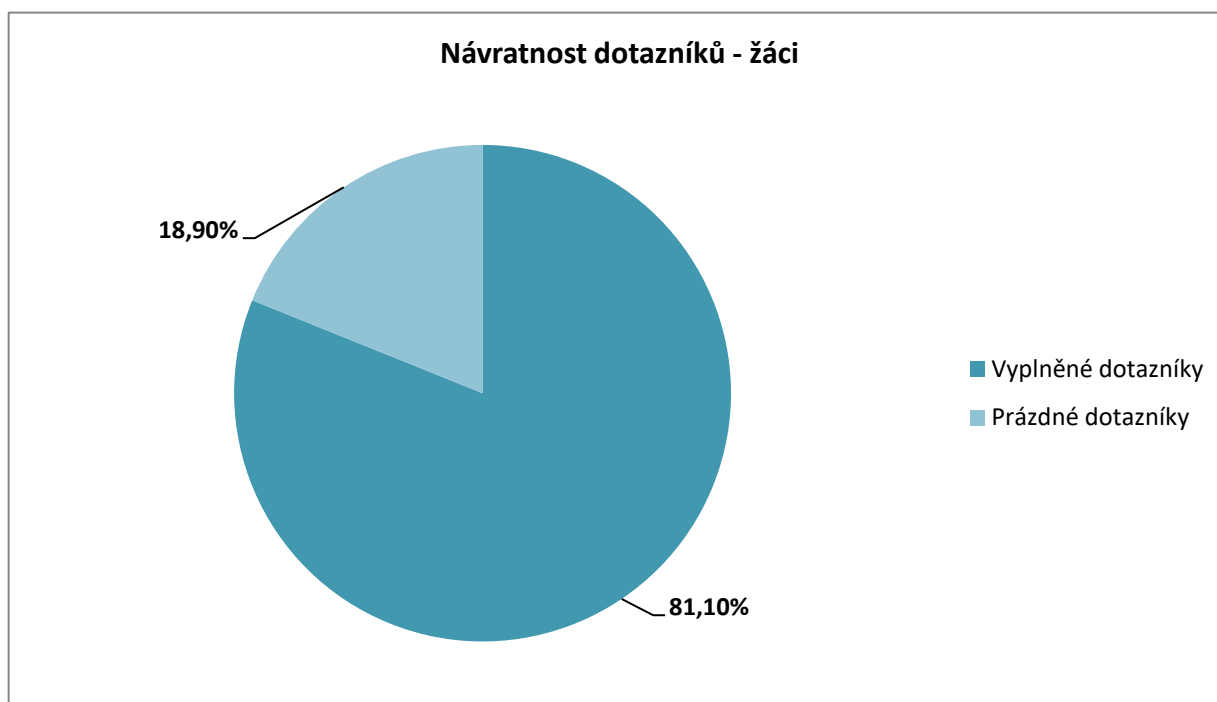
Rozdávání dotazníků mezi učitele a žáky jsme nebyli přímo přítomni, jelikož jsme nechtěli narušit autenticitu prostředí jednotlivých tříd. Dotazníky tak žáci vyplňovali pouze za přítomnosti učitele, který jim rovněž přečetl a vysvětlil pokyny pro vyplnění. Učitelé dotazníky vyplnili samostatně.

Vyplňování dotazníků žákům trvalo asi deset minut, učitelům zhruba do patnácti minut, tedy stejně jako bylo námi stanoveno při sestavování dotazníku.

V následující tabulce a grafu poskytujeme informace o návratnosti dotazníků pro žáky.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Vyplněné dotazníky | 146 | 81,10 % |
| Prázdné dotazníky | 34 | 18,90 % |
| Celkem | 180 | 100 % |

Tabulka 10. *Návratnost dotazníků pro žáky*



Graf 8. *Návratnost dotazníků pro žáky*

Celkem jsme do škol rozdali 180 dotazníků, z nichž se nám jich vyplněných vrátilo 146. Návratnost tedy byla 81,1%.

Další tabulka a grafu poskytuje informace o návratnosti dotazníků pro učitele.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Vyplněné dotazníky | 18 | 60 % |
| Prázdné dotazníky | 12 | 40 % |
| Celkem | 30 | 100 % |

Tabulka 11. *Návratnost dotazníků pro učitele*



Graf 9. *Návratnost dotazníků pro učitele*

Celkem jsme do škol rozdali 30 dotazníků, z nichž se nám jich vyplněných vrátilo 18. Návratnost tedy byla 60%.

5.7 Analýza výzkumného šetření – dotazníky pro žáky

V této části diplomové práce se věnujeme analýze výsledků výzkumného šetření, a to analýze dotazníků pro žáky. Budeme interpretovat informace získané z vyplněných dotazníků.

Všechny výsledky jsou nejdříve zaznamenány do tabulek, následně přeneseny do grafů a stručně okomentovány, případně doplněny o další informace o odpovědích. Budeme analyzovat každou položku dotazníku zvlášť. Vybrané položky budeme analyzovat i z pohledu pohlaví, abychom zjistili, jaké jsou rozdíly v odpovědích dívek a chlapců.

Hlavička dotazníku byla věnována demografickým údajům – věku, ročníku studia a pohlaví žáků. Rozbor těchto informací naleznete výše v textu.

První část dotazníku byla zaměřena na samostatnou práci v pracovních činnostech obecně. Tyto položky dotazníku zjišťovaly, zda žáci mají zkušenosti se samostatnou prací, zda je baví a jaký způsob práce preferují.

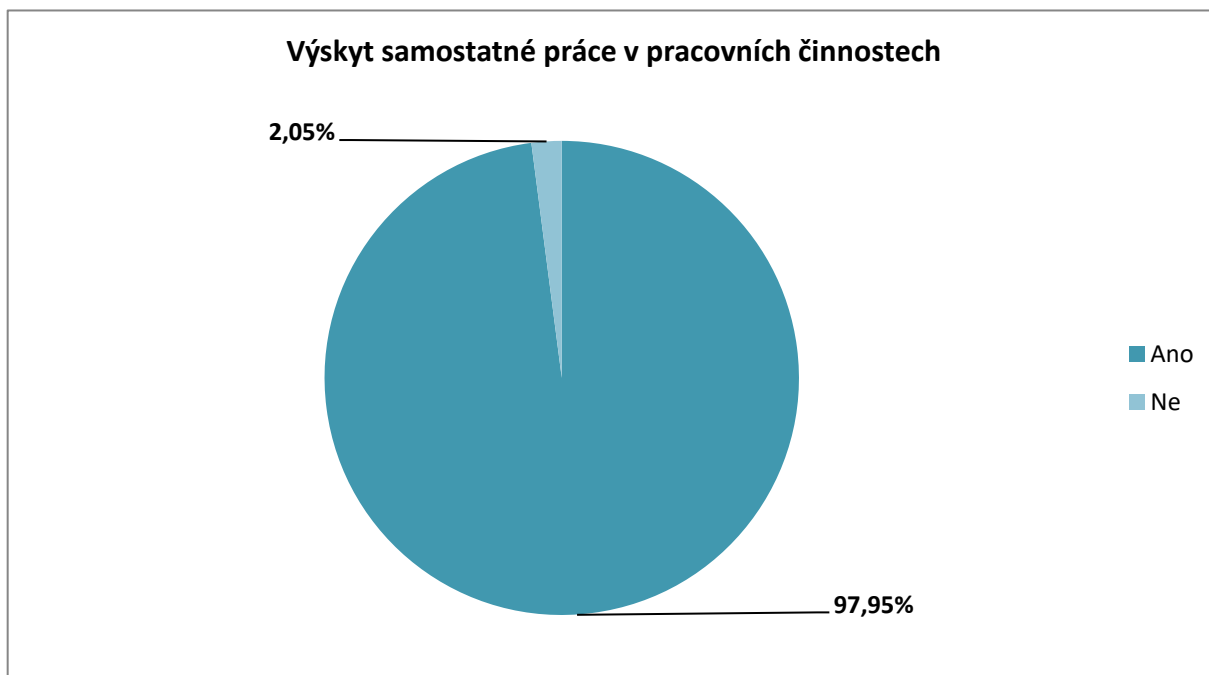
V druhé části dotazníku měli žáci možnost vyjádřit své názory k samostatné práci v pracovních činnostech. Zajímali jsme se o to, jak se žáci při samostatné práci cítí a s tím související otázka, zda je možné, že se někdo z jejich spolužáků něčeho při samostatné práci bojí. Dále jsme zjišťovali, co se žákům na samostatné práci líbí či nelíbí a zda si při samostatné práci s někým radí.

Nyní se budeme zabývat rozborem jednotlivých položek.

1. Zadává vám někdy paní učitelka samostatnou práci v pracovních činnostech?

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------|-------------------|-------------------|
| Ano | 143 | 97,95 % |
| Ne | 3 | 2,05 % |

Tabulka 12. Výskyt samostatné práce v pracovních činnostech



Graf 10. Výskyt samostatné práce v pracovních činnostech

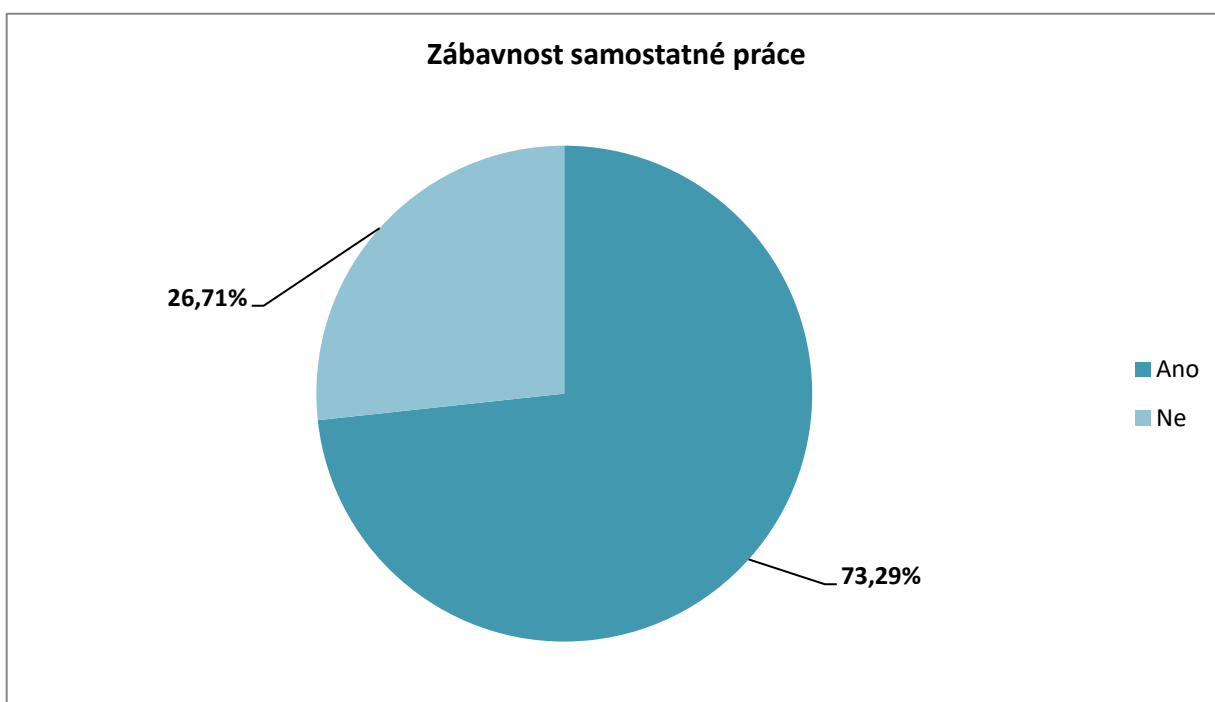
První položka zjišťovala, zda žákům učitelka někdy zadává v pracovních činnostech samostatnou práci. Téměř všichni žáci odpověděli kladně. Zápornou odpověď zvolili pouze tři žáci. Můžeme tedy konstatovat, že samostatně v pracovních činnostech někdy pracují žáci na všech školách zúčastněných ve výzkumném šetření. Tato položka je rovněž jednou ze dvou

položek, které nám poskytují podklady k zodpovězení první výzkumné otázky, věnované míře zastoupení samostatné práce žáků ve výuce pracovních činností na prvním stupni základní školy.

2. Baví tě, když můžeš v pracovních činnostech pracovat samostatně?

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------|-------------------|-------------------|
| Ano | 107 | 73,29 % |
| Ne | 39 | 26,71 % |

Tabulka 13. Zábavnost samostatné práce



Graf 11. Zábavnost samostatné práce

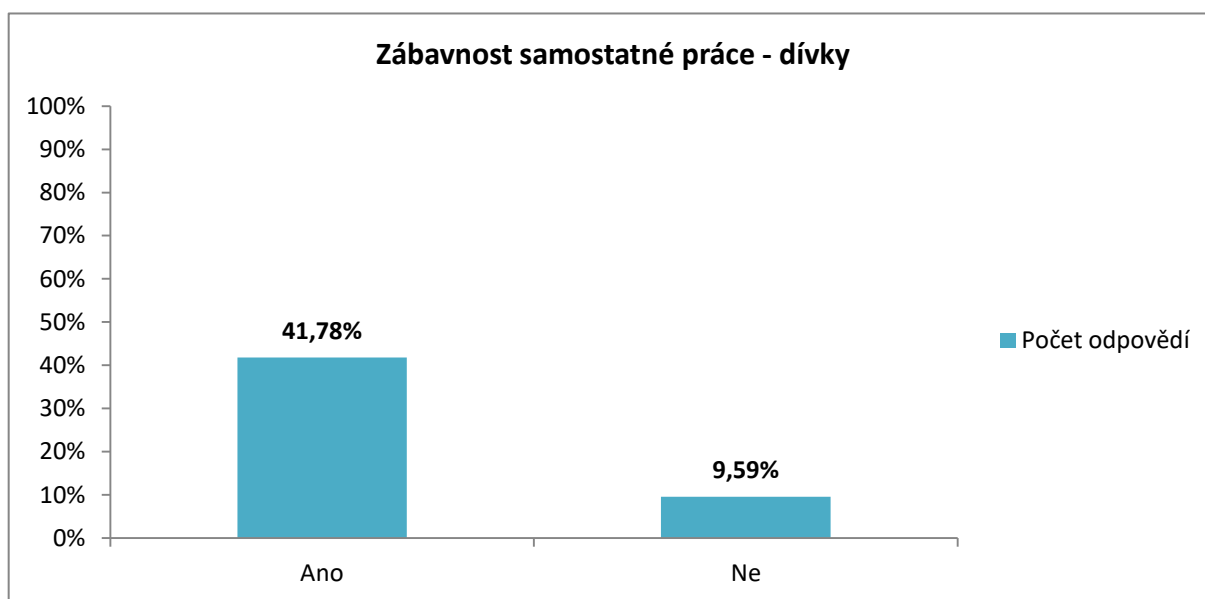
Ve druhé položce jsme se zajímali o to, zda žáky baví pracovat v pracovních činnostech samostatně. Zjistili jsme, že pracovat samostatně nebaví zhruba jednu čtvrtinu dotazovaných. Oproti tomu za zábavnou považují samostatnou práci téměř tři čtvrtiny žáků.

Zajímavé je podívat se na tuto položku z hlediska pohlaví.

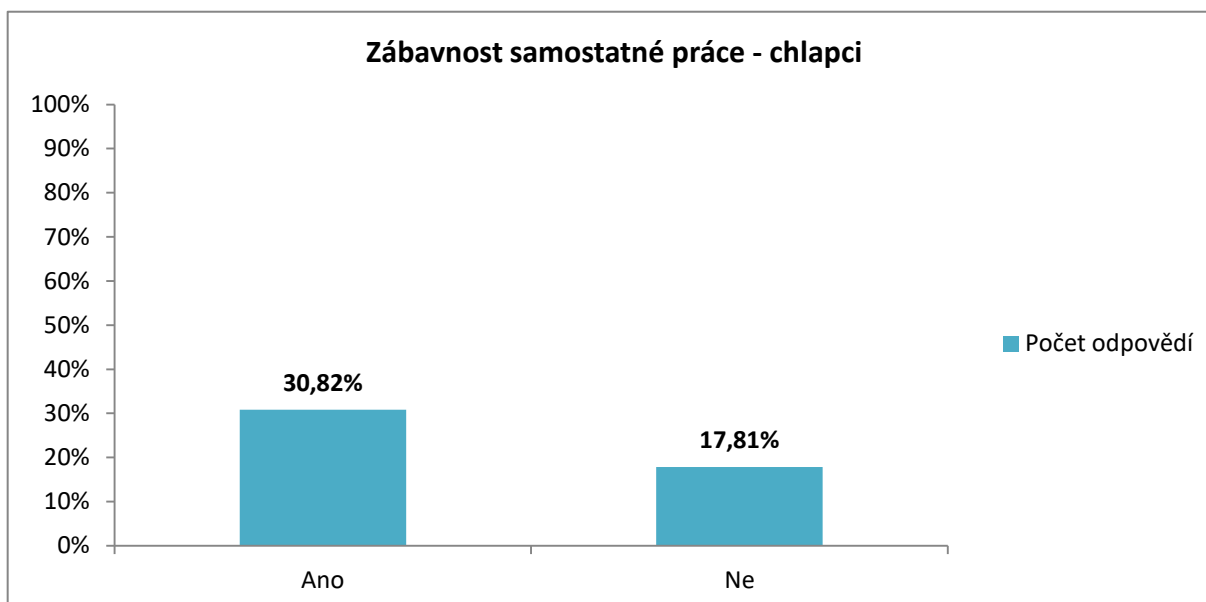
| Odpovědi | Absolutní četnost - dívky | Relativní četnost - dívky | Absolutní četnost - chlapci | Relativní četnost - chlapci |
|----------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Ano | 61 | 41,78 % | 45 | 30,82 % |
| Ne | 14 | 9,59 % | 26 | 18,81 % |

Tabulka 14. Zábavnost samostatné práce z hlediska pohlaví

Grafy zobrazují zábavnost samostatné práce z pohledu chlapců a dívek zvlášť.



Graf 12. Zábavnost samostatné práce z pohledu dívek



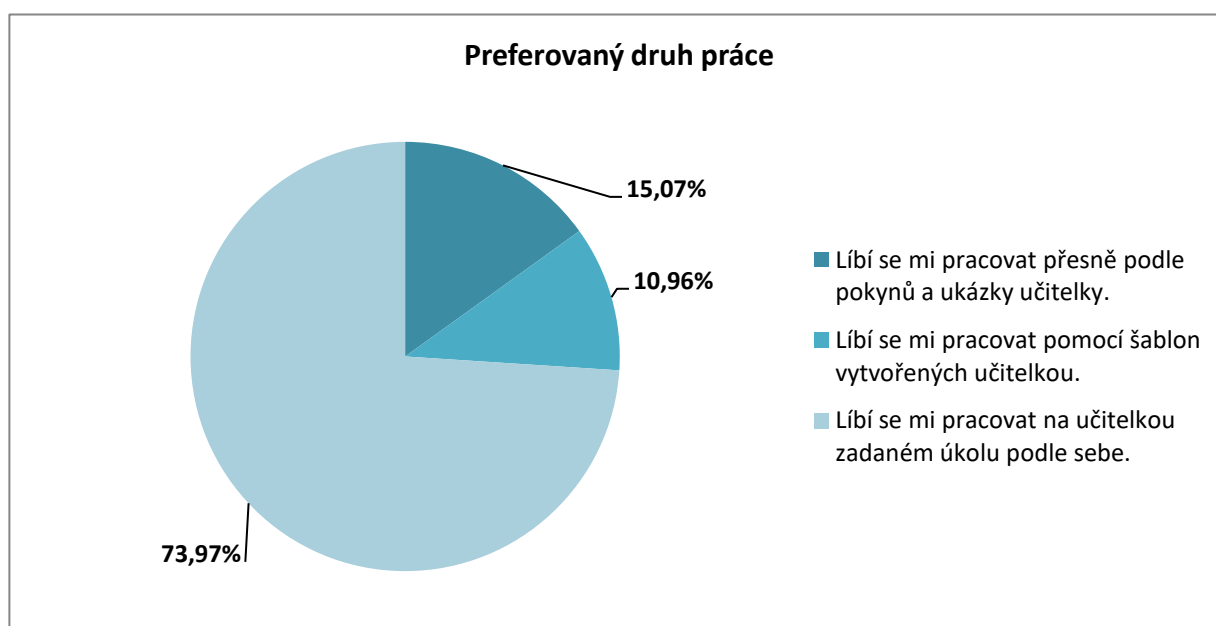
Graf 13. Zábavnost samostatné práce z pohledu chlapců

Na základě získaných odpovědí můžeme konstatovat, že za zábavnou považují samostatnou práci spíše dívky. Zhruba polovina chlapců ji považuje za nezábavnou.

3. Zakroužkuj pouze jednu z možností, která nejvíce odpovídá tomu, co si myslíš.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Líbí se mi pracovat přesně podle pokynů a ukázky učitelky. | 22 | 15,07 % |
| Líbí se mi pracovat pomocí šablon vytvořených učitelkou. | 16 | 10,96 % |
| Líbí se mi pracovat na učitelkou zadaném úkolu podle sebe. | 108 | 73,97 % |

Tabulka 15. *Preferovaný druh práce*



Graf 14. *Preferovaný druh práce*

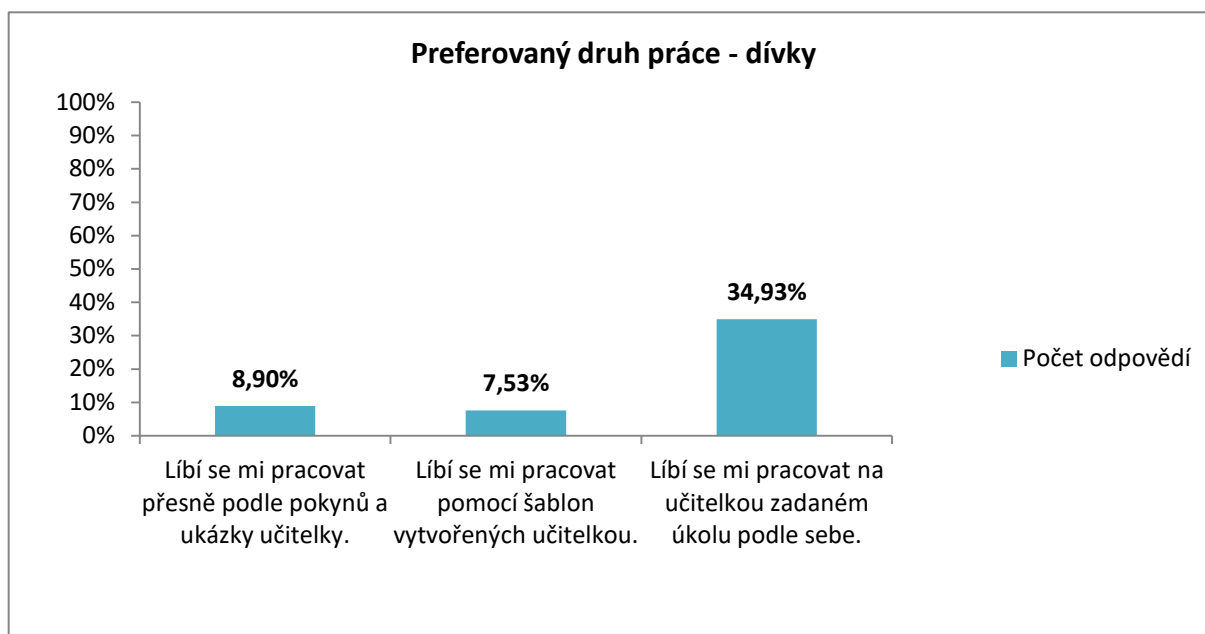
Z výsledků vyplývá, že nejvíce žáků preferuje možnost pracovat na učitelkou zadaném úkolu podle sebe. Zhruba jedné čtvrtině žáků se líbí, když jim při práci nějakým způsobem pomáhá učitelka – ať přesnými pokyny a ukázkou nebo vytvořenými šablonami. Tato položka nám zároveň poskytuje podklady k zodpovězení druhé výzkumné otázky.

I na tuto položku nabízíme pohled z hlediska pohlaví.

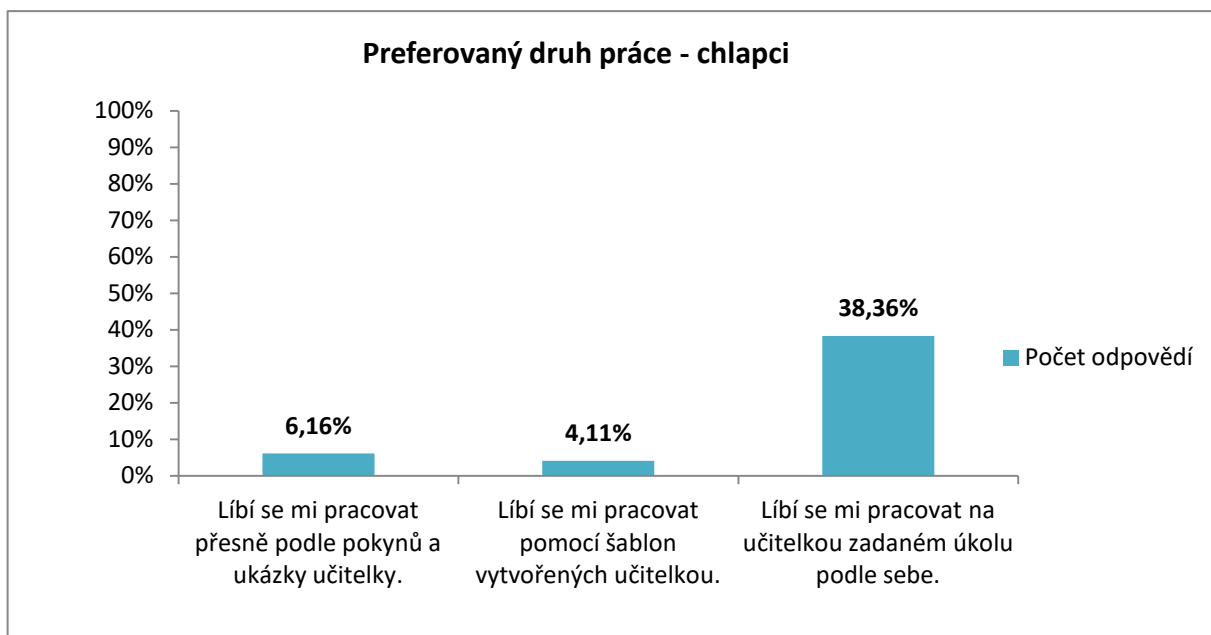
| Odpovědi | Absolutní četnost - dívky | Relativní četnost - dívky | Absolutní četnost - chlapci | Relativní četnost - chlapci |
|--|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Líbí se mi pracovat přesně podle pokynů a ukázky učitelky. | 13 | 8,90 % | 9 | 6,16 % |
| Líbí se mi pracovat pomocí šablon vytvořených učitelkou. | 11 | 7,53 % | 6 | 4,11 % |
| Líbí se mi pracovat na učitelkou zadaném úkolu podle sebe. | 51 | 34,93 % | 56 | 38,36 % |

Tabulka 16. *Preferovaný druh práce z hlediska pohlaví*

Následující grafy zobrazují preferovaný druh práce chlapců a dívek zvlášť.



Graf 15. *Preferovaný druh práce – dívky*



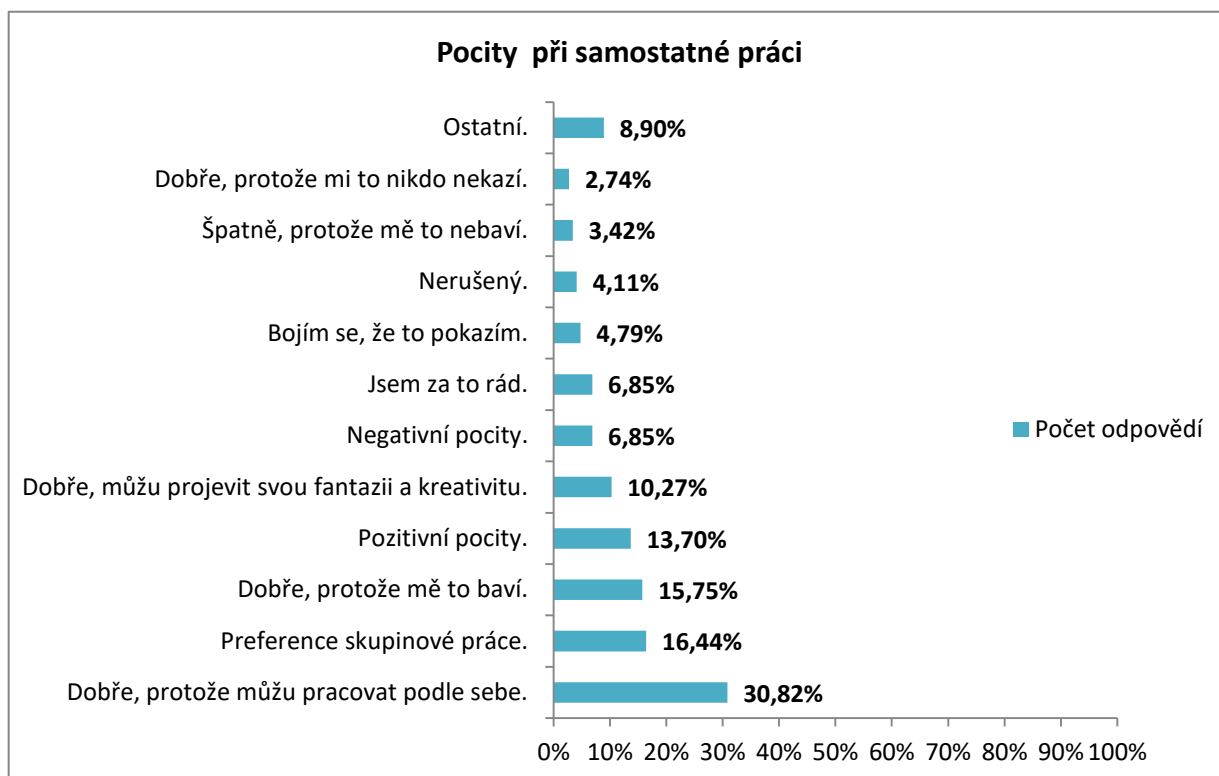
Graf 16. *Preferovaný druh práce – chlapci*

Z grafů je patrné, že dívky i chlapci nejvíce preferují možnost pracovat na zadaném úkolu podle sebe. Dále můžeme pozorovat, že i možnost pracovat přesně podle pokynů a ukázky učitelky je velice vyrovnaná u dívek i chlapců. Největší rozdíl jsme zjistili v možnosti pracovat pomocí šablon vytvořených učitelkou. Tuto možnost preferují více dívky, než chlapci.

4. Když mám v pracovních činnostech pracovat samostatně, tak se cítím (zkus doplnit JAK a PROČ).

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Dobře, protože můžu pracovat podle sebe. | 45 | 30,82 % |
| Preference skupinové práce. | 24 | 16,44 % |
| Dobře, protože mě to baví. | 23 | 15,75 % |
| Pozitivní pocity. | 20 | 13,70 % |
| Dobře, můžu projevit svou fantazii a kreativitu. | 15 | 10,27 % |
| Negativní pocity. | 10 | 6,85 % |
| Jsem za to rád. | 10 | 6,85 % |
| Bojím se, že to pokazím. | 7 | 4,79 % |
| Nerušený. | 6 | 4,11 % |
| Špatně, protože mě to nebaví. | 5 | 3,42 % |
| Dobře, protože mi to nikdo nekazí. | 4 | 2,74 % |
| Ostatní. | 13 | 8,90 % |

Tabulka 17. Pocity při samostatné práci



Graf 17. Pocity při samostatné práci

Při vyhodnocování této položky, ve které měli respondenti možnost otevřené odpovědi, jsme v některých případech zaznamenali více odpovědí, které bylo možné vyhodnotit různě. Celkem jsme u této položky získali 182 názorů.

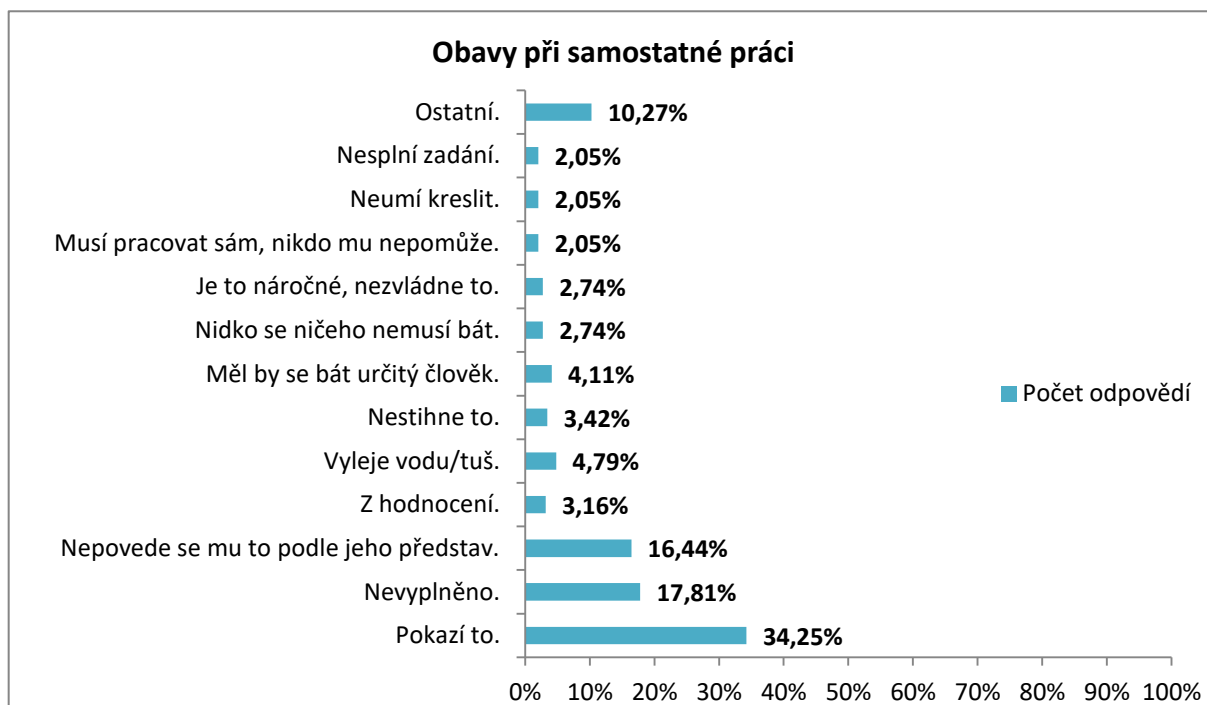
Mezi „Negativní pocity“ jsme zařadili odpovědi typu: „Cítím se smutně, špatně, divně, osaměle či stísněně.“ Mezi „Pozitivní pocity“ jsme pak zařadili odpovědi typu: „Cítím se dobře, normálně, skvěle či v pohodě.“ Mezi odpověďmi, které jsme zařadili mezi „Ostatní“, se objevovaly tyto názory: „Nevím (1×), cítím se pomalý (2×), nevím, co mám dělat (3×), cítím se samostatný (2×), zdá se mi to lehčí (1×), bojím se hodnocení učitele (2×) a nevyplněna byla tato položka 2×.“

Zjistili jsme, že nejčastěji se žáci při samostatné práci cítí dobře, protože můžou pracovat podle sebe. Dalším zajímavým zjištěním je, že druhou nejčastější odpovědí bylo, že žáci preferují skupinovou práci. Většinu pak mezi odpověďmi získaly ty, které vyjadřují kladné pocity vzhledem k samostatné práci v pracovních činnostech. Získané odpovědi na tuto položku jsme využili při zodpovídání páté výzkumné otázky.

5. Z čeho si myslíš, že může mít někdo z tvých spolužáků při samostatné práci v pracovních činnostech strach?

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Pokazí to. | 50 | 34,25 % |
| Nevyplněno. | 26 | 17,81 % |
| Nepovede se mu to podle jeho představ. | 24 | 16,44 % |
| Z hodnocení. | 9 | 3,16 % |
| Vylije vodu/tuš. | 7 | 4,79 % |
| Nestihne to. | 5 | 3,42 % |
| Měl by se bát určitý člověk. | 6 | 4,11 % |
| Nikdo se ničeho nemusí bát. | 4 | 2,74 % |
| Je to náročné, nezvládne to. | 4 | 2,74 % |
| Musí pracovat sám, nikdo mu nepomůže. | 3 | 2,05 % |
| Neumí kreslit. | 3 | 2,05 % |
| Nesplní zadání. | 3 | 2,05 % |
| Ostatní. | 15 | 10,27 % |

Tabulka 18. Obavy při samostatné práci



Graf 18. Obavy při samostatné práci

Tato položka, stejně jako položka č. 4, byla otevřená. Tudíž bylo opět možné rozeznat v jedné odpovědi více názorů. Získali jsme tak celkem 159 názorů. Snažili jsme se zjistit, z čeho si respondenti myslí, že by mohli mít jejich spolužáci při samostatné práci v pracovních činnostech strach.

Mezi odpověďmi označenými jako „Ostatní“ jsme zařadili tyto názory: „Nemá vybavení (2×), nevím (3×), z šití a stříhání (4×), neví, co má dělat (2×), záleželo by na složitosti (1×), nervozita (1×), budou se mi posmívat (1×), ušpiní se (1×).“

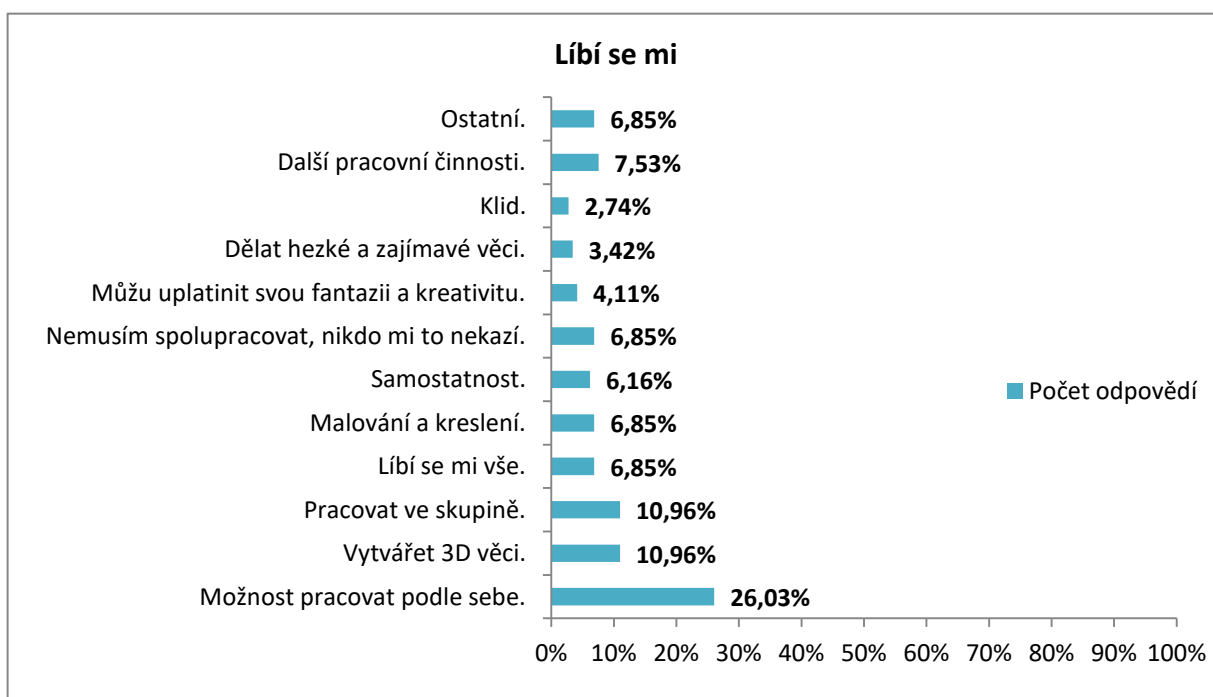
Za nejčastější obavu respondentů při samostatné práci v pracovních činnostech můžeme označit strach z toho, že svou práci pokazí. Druhým nejčastějším jevem bylo nevyplnění této položky. Dále mají respondenti strach z toho, že se jim výtvar nepovede podle jejich představ či z hodnocení.

6. Napiš, co se ti LÍBÍ nebo NELÍBÍ na samostatné práci v pracovních činnostech.

V této položce jsme se snažili zjistit, co se respondentům líbí či nelíbí v na samostatné práci v pracovních činnostech. Pro větší přehlednost zpracováváme názory „Líbí se mi“ a „Nelíbí se mi“ zvlášť. Nejdříve se podívejme na to, co se žákům při samostatné práci líbí.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Možnost pracovat podle sebe. | 38 | 26,03 % |
| Vytvářet 3D věci. | 16 | 10,96 % |
| Pracovat ve skupině. | 16 | 10,96 % |
| Líbí se mi vše. | 10 | 6,85 % |
| Malování a kreslení. | 10 | 6,85 % |
| Samostatnost. | 9 | 6,16 % |
| Nemusím spolupracovat, nikdo mi to nekáží. | 10 | 6,85 % |
| Můžu uplatnit svou fantazii a kreativitu. | 6 | 4,11 % |
| Dělat hezké a zajímavé věci. | 5 | 3,42 % |
| Klid. | 4 | 2,74 % |
| Další pracovní činnosti. | 11 | 7,53 % |
| Ostatní. | 10 | 6,85 % |

Tabulka 19. Co se žákům líbí na samostatné práci v pracovních činnostech



Graf 19. Co se žákům líbí na samostatné práci v pracovních činnostech

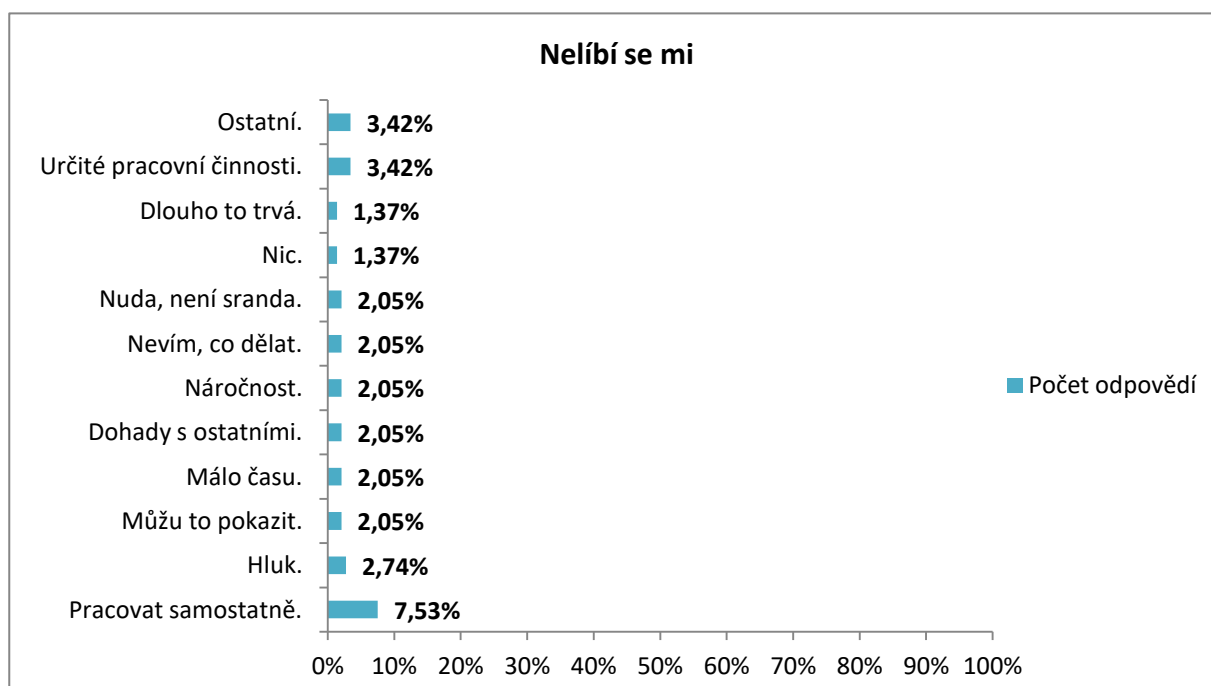
U této položky jsme získali celkem 145 názorů vyjadřujících to, co se respondentům na samostatné práci v pracovních činnostech líbí. Do odpovědi „Další pracovní činnosti“ jsme zařadili tyto názory: „Stříhání (4×), zametání (1×), lepení (3×), práce s papírem (1×), práce s tuší (1×).“ K odpovědi „Ostatní“ jsme přiřadili: „Vystavování výtvorů (1×), hodná učitelka (1×), originalita výtvorů (2×), odpočinek (2×), pobavit se se spolužáky (1×), práce kamarádů (1×), zadání úkolu učitelem (1×), nemuset pracovat podle šablon (1×), nevím (1×).“

Zjistili jsme, že respondentům se na samostatné práci v pracovních činnostech nejvíce líbí to, že mohou pracovat podle sebe. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že se respondentům líbí vytvářet 3D věci. U této odpovědi se domníváme, že špatně pochopili otázku, což by mohlo souviset s výše zmíněnou špatnou čtenářskou gramotností žáků. Dále někteří žáci uváděli, že v pracovních činnostech preferují skupinovou práci. Oproti tomu jiní uváděli, že se jim na samostatné práci v pracovních činnostech líbí to, že nemusí s nikým spolupracovat, domlouvat se a nikdo jim práci nekáží.

Nyní se podívejme na to, co se žákům na samostatné práci nelíbí.

| Odovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------------------|-------------------|-------------------|
| Pracovat samostatně. | 11 | 7,53 % |
| Hluk. | 4 | 2,74 % |
| Můžu to pokazit. | 3 | 2,05 % |
| Málo času. | 3 | 2,05 % |
| Dohady s ostatními. | 3 | 2,05 % |
| Náročnost. | 3 | 2,05 % |
| Nevím, co dělat. | 3 | 2,05 % |
| Nuda, není sranda. | 3 | 2,05 % |
| Nic. | 2 | 1,37 % |
| Dlouho to trvá. | 2 | 1,37 % |
| Určité pracovní činnosti. | 5 | 3,42 % |
| Ostatní. | 5 | 3,42 % |

Tabulka 20. Co se žákům nelíbí na samostatné práci v pracovních činnostech



Graf 20. Co se žákům nelíbí samostatné práci v pracovních činnostech

U této položky jsme získali celkem 47 názorů vyjadřujících to, co se respondentům na samostatné práci v pracovních činnostech nelíbí. K odpovědi „Ostatní“ jsme přiřadili názory: „Různorodost výtvorů (1×), nemožnost pracovat podle sebe (1×), být celý od lepidla (1×),

když se někdo opičí (1×), když mi to někdo kazí (1×).“ Dále k odpovědi „Určité pracovní činnosti“ jsme přiřadili: „Šití (2×), stříhání (1×), kreslení (1×), modelování (1×).“

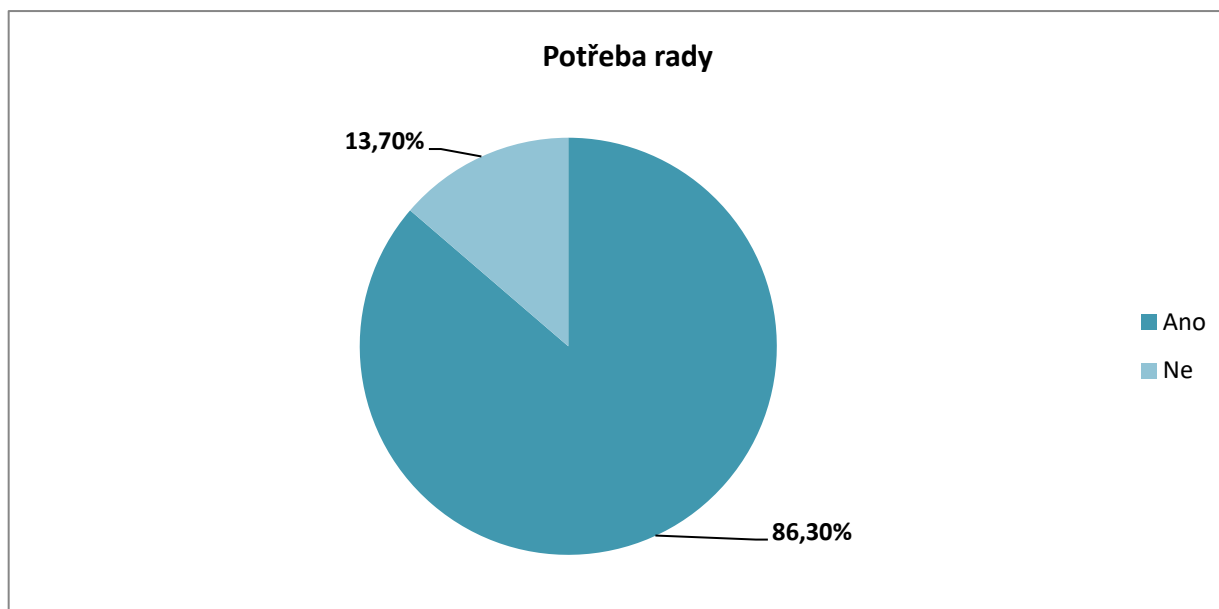
Vcelku překvapivě nejčastější odpovědí bylo, že se respondentům nelíbí pracovat samostatně. Tato odpověď se objevila v jedenácti případech. Druhými nejčastějšími odpověďmi bylo „Ostatní“, která je definována výše a také „Určité pracovní činnosti“. Respondentům se dále nelíbí hluk či nedostatečná časová dotace. Odpovědi na tuto položku zohledníme při zodpovídání třetí výzkumné otázky.

7. Radíš se někdy při samostatné práci v pracovních činnostech s paní učitelkou nebo se svými spolužáky?

Zde měli respondenti nejdříve zakroužkovat ano nebo ne podle toho, zda se v hodinách s někým radí. Poté měli uvést, proč se radí a s kým, případně proč se s nikým neradí. S cílem získání větší přehlednosti vyhodnocujeme jednotlivé části této položky zvlášť.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------|-------------------|-------------------|
| Ano | 126 | 86,30 % |
| Ne | 20 | 13,70 % |

Tabulka 21. *Potřeba rady*



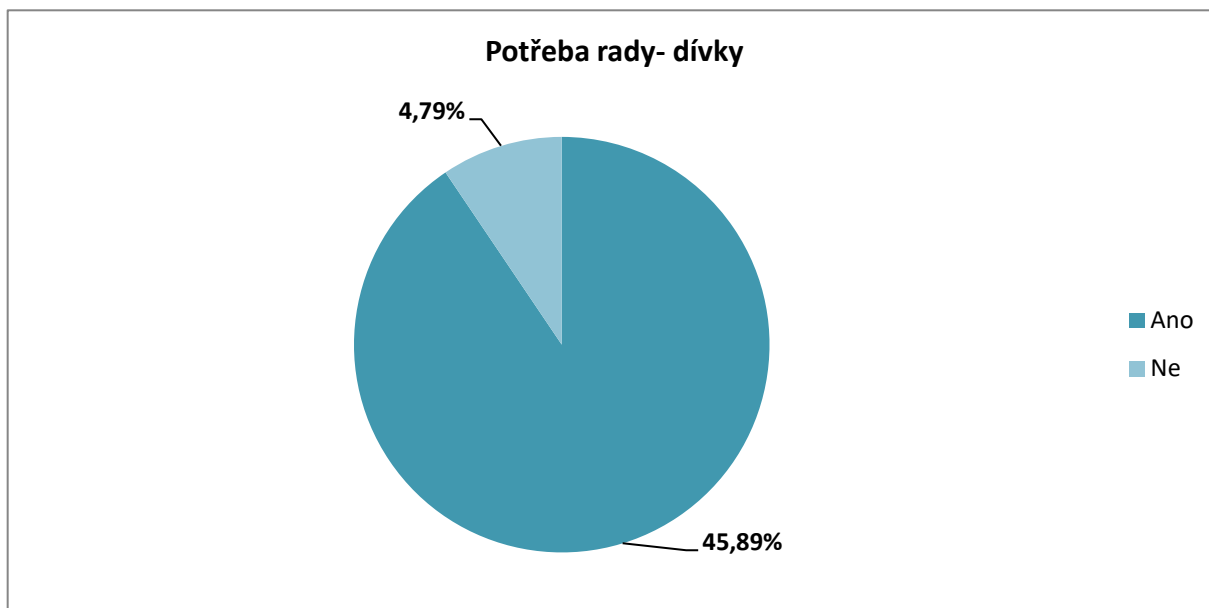
Graf 21. *Potřeba rady*

Ve výzkumném šetření jsme zjistili, že více než tři čtvrtiny dotazovaných se při samostatné práci v pracovních činnostech radí. Naopak těch, kteří se neradí, je podstatně méně.

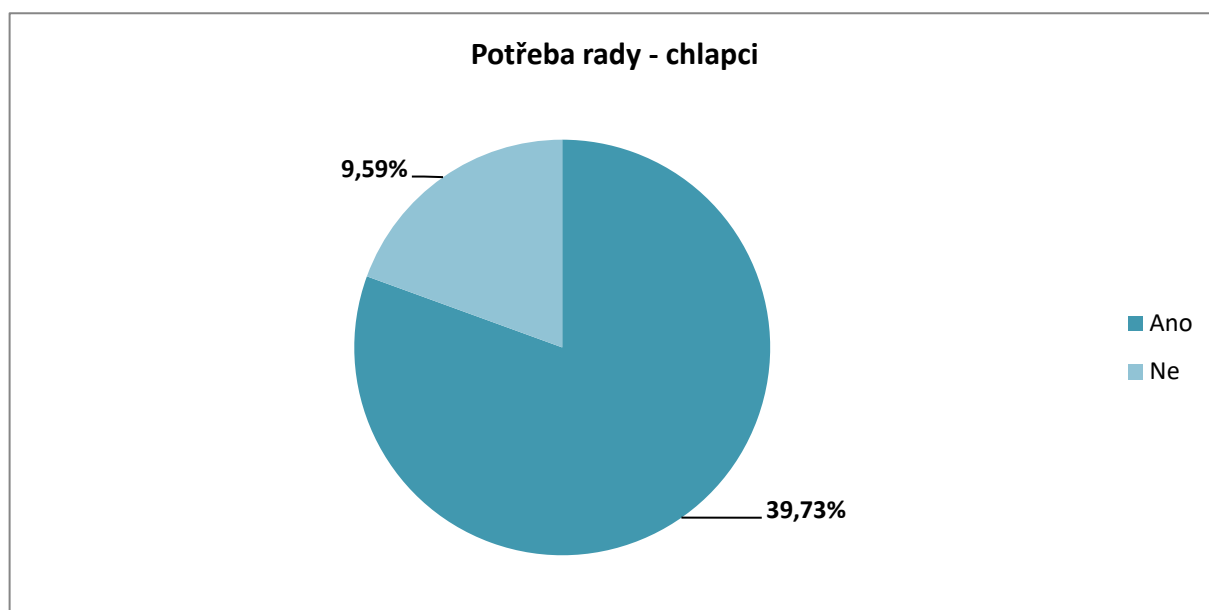
Zajímavé je sledovat položku zaměřenou na razení si z hlediska pohlaví.

| Odpovědi | Absolutní četnost - dívky | Relativní četnost - dívky | Absolutní četnost - chlapci | Relativní četnost - chlapci |
|----------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Ano | 67 | 45,89 % | 58 | 39,73 % |
| Ne | 7 | 4,79 % | 14 | 9,59 % |

Tabulka 22. *Potřeba rady z hlediska pohlaví*



Graf 22. *Potřeba rady z hlediska pohlaví - dívky*



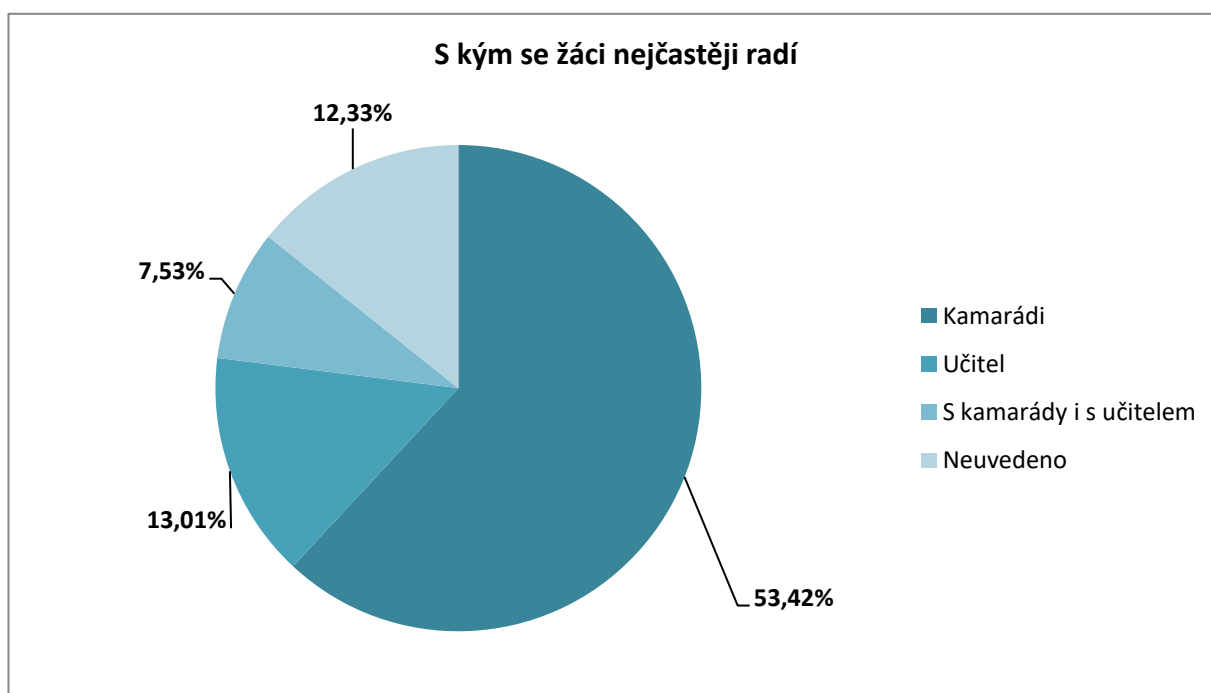
Graf 23. *Potřeba rady z hlediska pohlaví - chlapci*

Z předchozí tabulky vyplývá, že nejvíce si radí dívky, a to celé tři čtvrtiny dívek. Oproti tomu jedna desetina chlapců uvádí, že si při samostatné práci v pracovních činnostech neradí. To je více než o polovinu více, než kolik dívek uvádí, že si neradí.

Nyní nabízíme přehled toho, s kým se žáci nejčastěji radí.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| Kamarádi | 78 | 53,42 % |
| Učitel | 19 | 13,01 % |
| S kamarády i s učitelem | 11 | 7,53 % |
| Neuvedeno | 18 | 12,33 % |

Tabulka 23. *S kým se žáci nejčastěji radí*



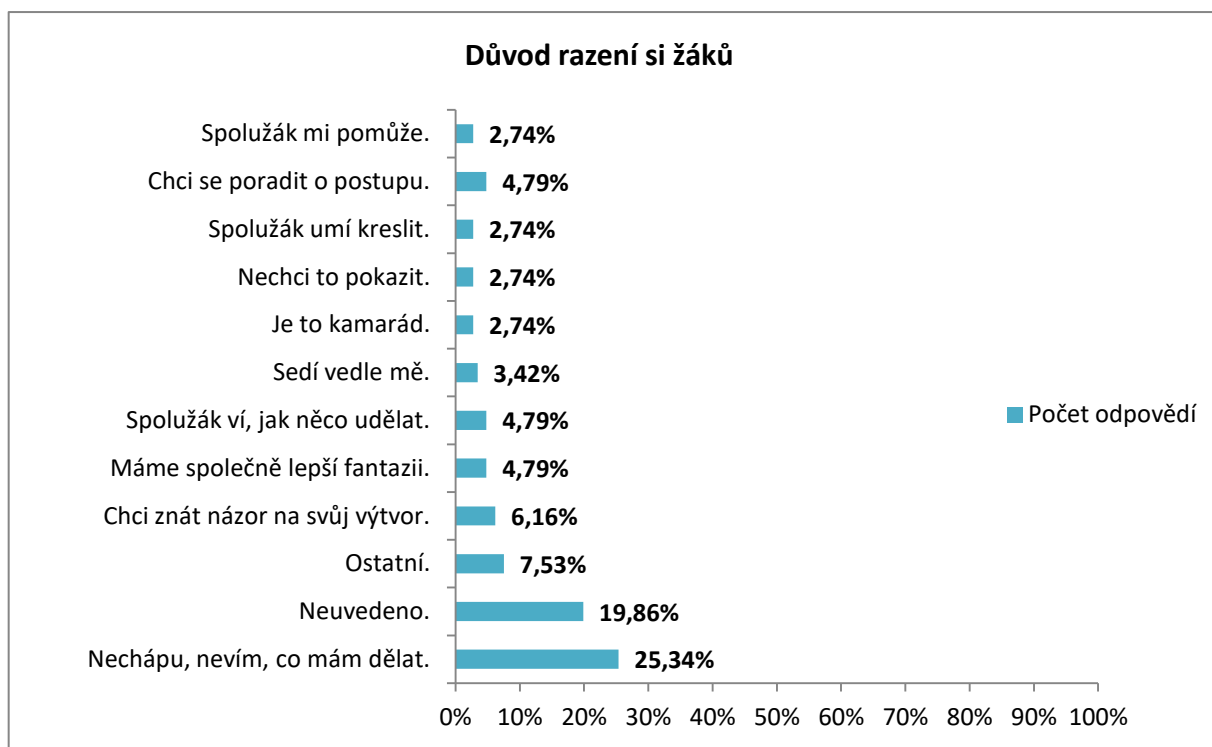
Graf 24. *S kým se žáci nejčastěji radí*

Zjistili jsme, že více než padesát procent žáků se nejčastěji radí se svými kamarády, spolužáky. K učiteli si pro radu chodí podstatně méně žáků, ovšem objevují se i tací, kteří kombinují možnost radit si s oběma - s kamarády i s učitelem. Dohromady tak kombinace těchto dvou možností – radit si s učitelem a radit si s učitelem a kamarády, dává zhruba jednu čtvrtinu všech odpovědí. Někteří respondenti pak neuvedli, s kým se nejčastěji radí.

Nyní se budeme zabývat důvody, proč se žáci při samostatné práci v pracovních činnostech radí či neradí. Nejdříve se podívejme na důvody, proč se žáci radí.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------------------------|-------------------|-------------------|
| Nechápu, nevím, co mám dělat. | 37 | 25,34 % |
| Neuvedeno. | 29 | 19,86 % |
| Ostatní. | 11 | 7,53 % |
| Chci znát názor na svůj výtvor. | 9 | 6,16 % |
| Máme společně lepší fantazii. | 7 | 4,79 % |
| Spolužák ví, jak něco udělat. | 7 | 4,79 % |
| Sedí vedle mě. | 5 | 3,42 % |
| Je to kamarád. | 4 | 2,74 % |
| Nechci to pokazit. | 4 | 2,74 % |
| Spolužák umí kreslit. | 4 | 2,74 % |
| Chci se poradit o postupu. | 7 | 4,79 % |
| Spolužák mi pomůže. | 4 | 2,74 % |

Tabulka 24. Důvod razení si žáků



Graf 25. Důvod razení se žáků

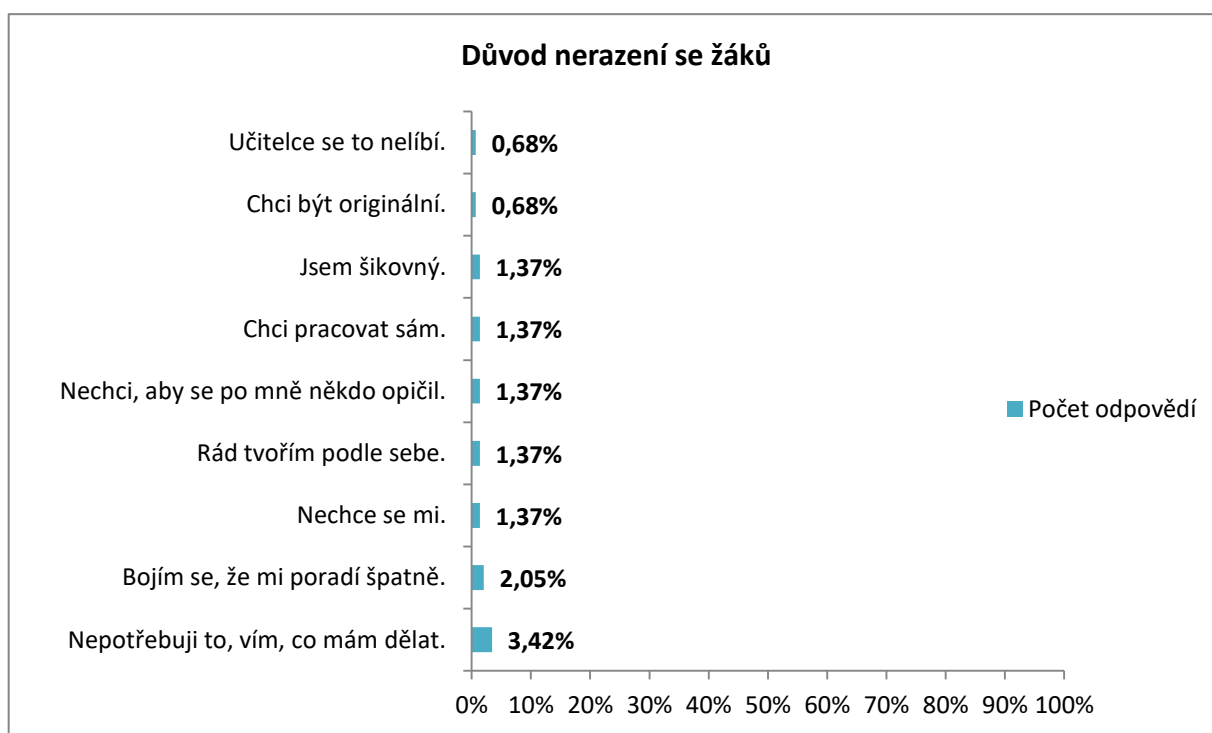
V této části položky věnované razení si při samostatné práci v pracovních činnostech měli žáci opět možnost otevřených odpovědí. Celkem jsme získali 128 odpovědí. K odpovědi „Ostatní“ jsme přiřadili tyto názory: „Abychom to měli podobné (2×), nevím (1×), kamarád má vkus a je kreativní (2×), bojím se hodnocení (1×), můžeme dojít k závěru vyhovujícímu pro obě strany (1×), chci to mít dobře (1×), neškodí se zeptat (1×), došly mi nápady (2×).“

Ze získaných odpovědí můžeme vyhodnotit, že nejvíce žáků, téměř jedna čtvrtina, se radí proto, že nevědí nebo nechápou, co mají dělat. Necelých dvacet procent respondentů nevedlo důvod, proč se s někým radí. V devíti případech se objevila odpověď, že žáci chtějí znát někčí názor na jejich výtvor.

Následuje přehled důvodů, proč se žáci s nikým neradí.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Nepotřebuji to, vím, co mám dělat. | 5 | 3,42 % |
| Bojím se, že mi poradí špatně. | 3 | 2,05 % |
| Nechce se mi. | 2 | 1,37 % |
| Rád tvořím podle sebe. | 2 | 1,37 % |
| Nechci, aby se po mně někdo opičil. | 2 | 1,37 % |
| Chci pracovat sám. | 2 | 1,37 % |
| Jsem šikovný. | 2 | 1,37 % |
| Chci být originální. | 1 | 0,68 % |
| Učitelce se to nelíbí. | 1 | 0,68 % |

Tabulka 25. Důvod nerazení se žáků



Graf 26. Důvod nerazení se žáků

Z předchozí tabulky a grafu vyplývá, že žáci se nejčastěji neradí proto, že to nepotřebují a vědí, co mají dělat. Tato odpověď se objevila celkem pětkrát. Druhým nejčastějším důvodem bylo, že se respondenti bojí, že jim někdo poradí špatně. Takto odpověděli tři žáci. Ostatní odpovědi se objevovali pouze jednou či dvakrát.

5.8 Analýza výzkumného šetření – dotazníky pro učitele

V této části diplomové práce se věnujeme analýze výsledků výzkumného šetření, a to analýze dotazníků pro učitele. Budeme interpretovat informace získané z vyplněných dotazníků.

Všechny výsledky jsou nejdříve zaznamenány do tabulek, následně přeneseny do grafů a stručně okomentovány, případně doplněny o další informace o odpovědích. Budeme analyzovat každou položku dotazníku zvlášť.

Hlavička dotazníku byla věnována demografickým údajům – pohlaví, počtu let praxe a vyučovaným ročníkům v rámci pracovních činností. Rozbor těchto informací naleznete výše v textu.

První část dotazníku se snažila zjistit, jaký způsob práce žáků učitelé preferují. V druhé části dotazníku měli učitelé možnost vyjádřit své názory k samostatné práci v pracovních činnostech. Učitelé se měli vyjádřit k tomu, jaká pozitiva či negativa v samostatné práci vidí, pokusit se definovat reakce žáků na samostatnou práci. Dále jsme se zajímali o to, jak učitelé nahlíží na možnost razení si žáků při samostatné práci v pracovních činnostech a také jaká kritéria jim při samostatné práci zadávají.

Nyní se budeme zabývat rozbohem jednotlivých položek.

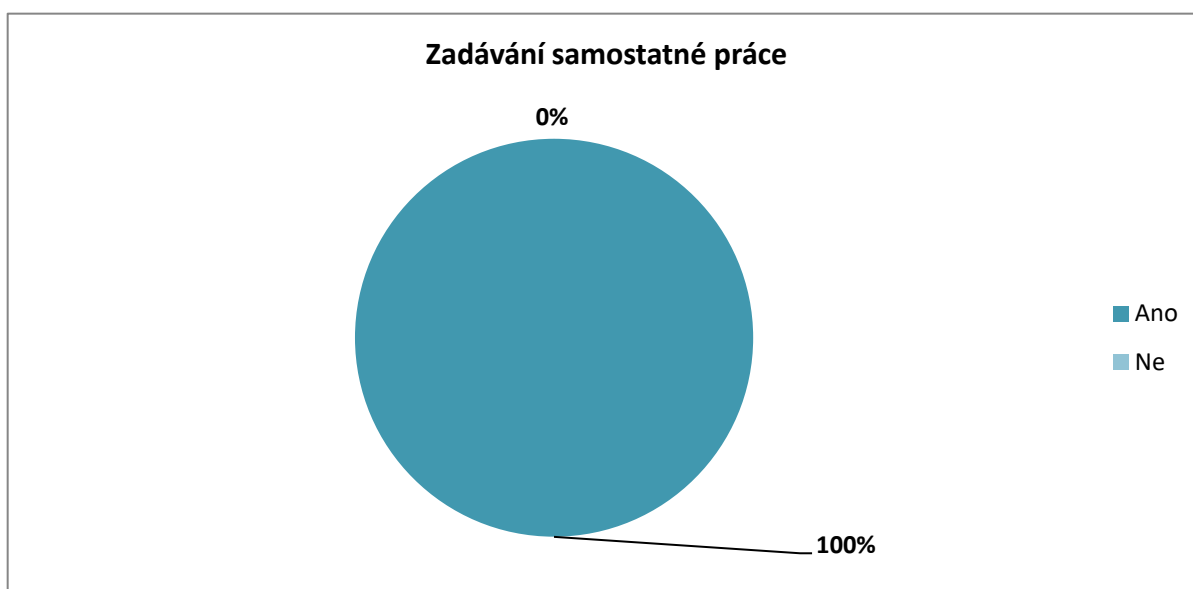
1. Zadáváte někdy žákům samostatnou práci v pracovních činnostech?

První položka měla dvě části. Nejdříve měli respondenti zakroužkovat ano nebo ne podle toho, zda se v pracovních činnostech zadávají samostatnou práci. Poté, jestliže zakroužkovali ano, měli uvést proč a jak často. Jestliže zakroužkovali ne, měli uvést proč. Získané odpovědi na tuto položku dále využijeme při odpovídání na první výzkumnou otázku.

Nejdříve nabízíme vyhodnocení dichotomické otázky a graf k ní příslušný.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------|-------------------|-------------------|
| Ano | 18 | 100 % |
| Ne | 0 | 0 % |

Tabulka 26. *Zadávání samostatné práce učitelem*



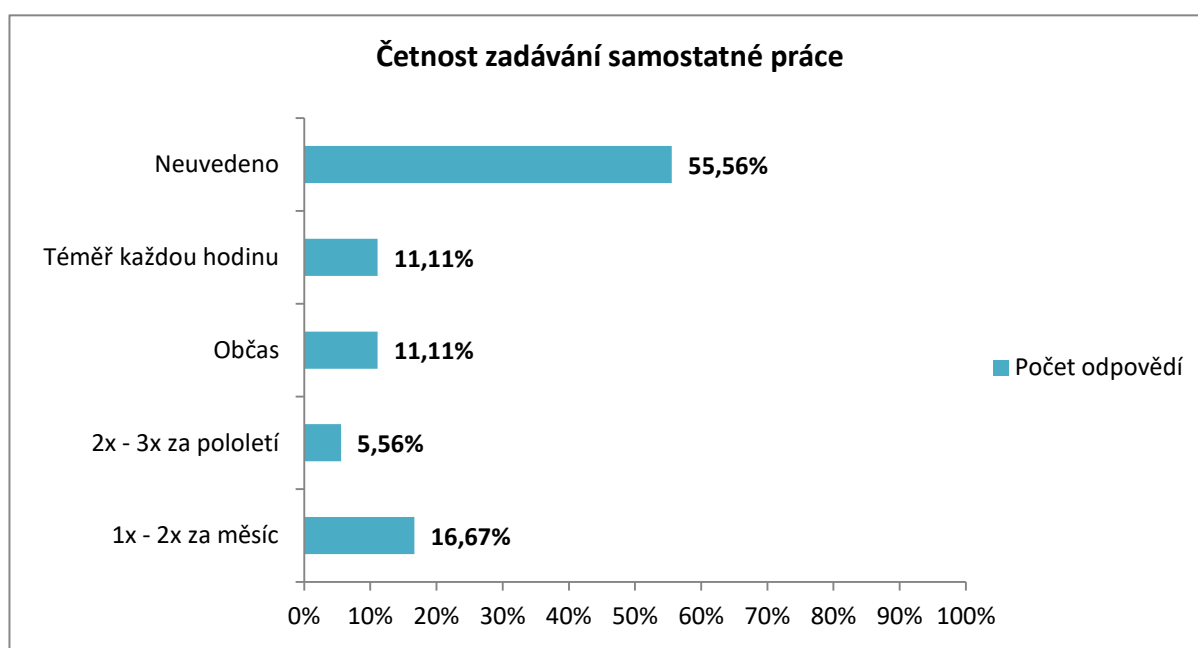
Graf 27. *Zadávání samostatné práce učitelem*

Zjistili jsme, že samostatnou práci v pracovních činnostech zadávají všichni respondenti. Tato položka, společně s první položkou dotazníku pro žáky, nám poskytuje podklady k zodpovězení první výzkumné otázky, která je zaměřena na míru užití samostatné práce žáků v pracovních činnostech.

V následující tabulce a grafu se zabýváme tím, jak často respondenti samostatnou práci zadávají. Tato část položky byla otevřená.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| 1x - 2x za měsíc | 3 | 16,67 % |
| 2x - 3x za pololetí | 1 | 5,56 % |
| Občas | 2 | 11,11 % |
| Téměř každou hodinu | 2 | 11,11 % |
| Neuvedeno | 10 | 55,56 % |

Tabulka 27. Četnost zadávání samostatné práce v pracovních činnostech



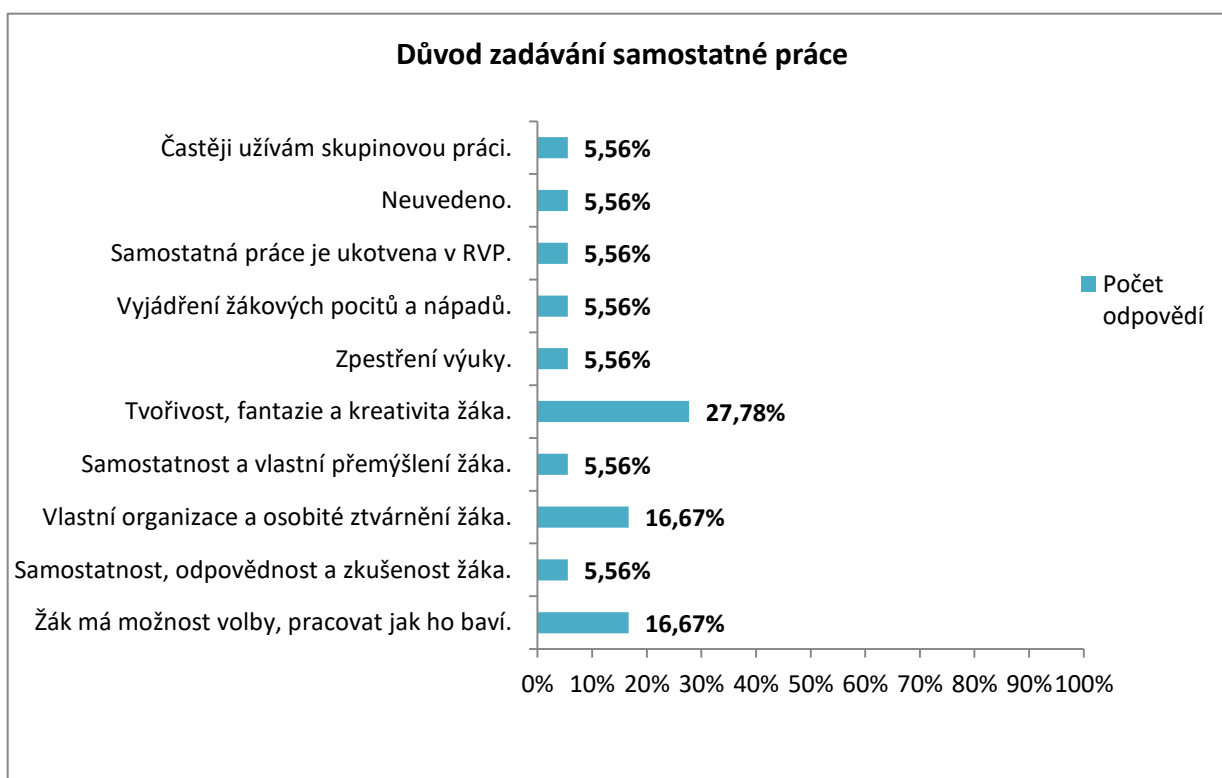
Graf 28. Četnost zadávání samostatné práce v pracovních činnostech

Nejvíce respondentů neuvedlo, jak často zadávají samostatnou práci. Tato skutečnost mohla být způsobena přehlédnutím této podotázky. Ti, kteří četnost uvedli, nejčastěji zadávají samostatnou práci jednou až dvakrát měsíčně.

Dále jsme se zajímali o to, proč učitelé samostatnou práci zadávají. V této části položky měli respondenti možnost otevřené odpovědi.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Žák má možnost volby, pracovat jak ho baví. | 3 | 16,67 % |
| Samostatnost, odpovědnost a zkušenost žáka. | 1 | 5,56 % |
| Vlastní organizace a osobité ztvárnění žáka. | 3 | 16,67 % |
| Samostatnost a vlastní přemýšlení žáka. | 1 | 5,56 % |
| Tvořivost, fantazie a kreativita žáka. | 5 | 27,78 % |
| Zpestření výuky. | 1 | 5,56 % |
| Vyjádření žákových pocitů a nápadů. | 1 | 5,56 % |
| Samostatná práce je ukotvena v RVP. | 1 | 5,56 % |
| Neuvedeno. | 1 | 5,56 % |
| Častěji užívám skupinovou práci. | 1 | 5,56 % |

Tabulka 28. Důvod zadávání samostatné práce v pracovních činnostech



Graf 29. Důvod zadávání samostatné práce v pracovních činnostech

Za nejčastější důvod pro zadávání samostatné práce v pracovních činnostech respondenti uváděli rozvoj tvořivosti, fantazie a kreativity žáka. K tomuto důvodu se přikláněla více než jedna čtvrtina respondentů. Dalšími častými důvody byly: „Rozvoj

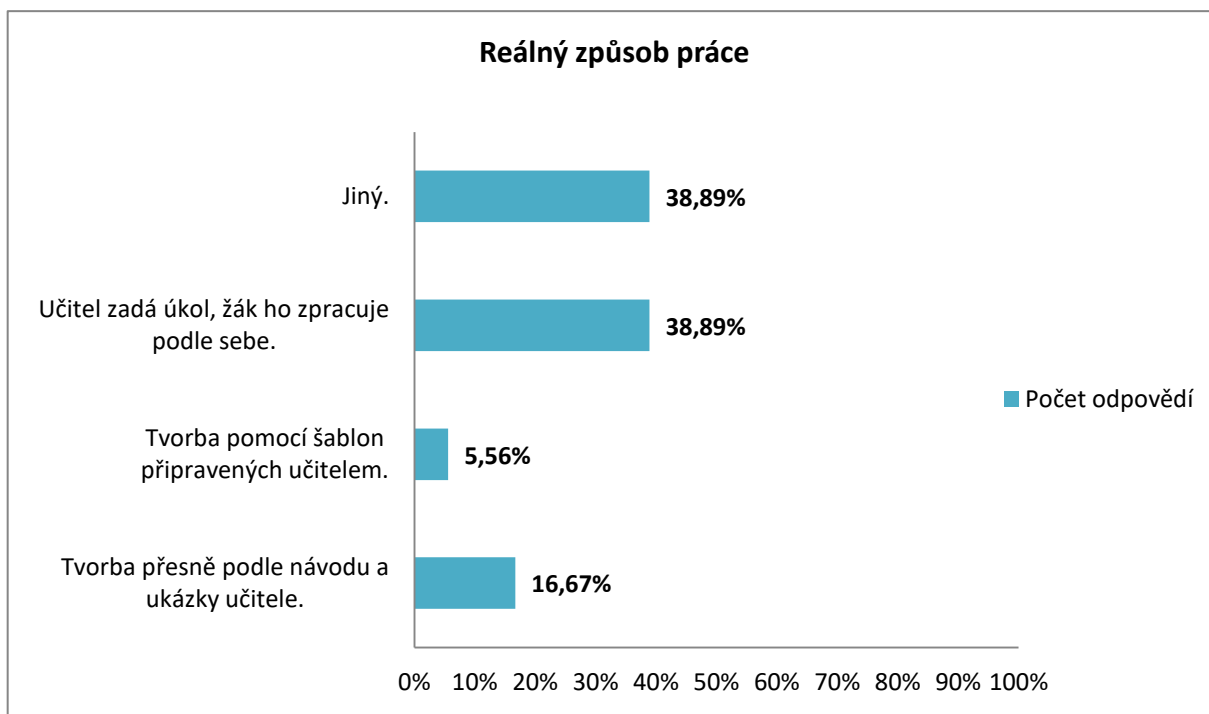
schopnosti vlastní organizace, osobitě ztvárnění výtvaru žákem“ a také „Snaha dát žákovi možnost volby, umožnit mu pracovat tak, jak ho baví.“ Všechny zbývající odpovědi se vyskytly pouze jednou.

- 2. Zakroužkujte pouze jednu z možností, které nejvíce odpovídá realitě. Pokud žádný z bodů neodpovídá vašemu názoru, využijte prosím bodu d) a pokuste se uvést vlastní názor.**

U této položky měli respondenti vybrat, případně uvést, jaký způsob práce žáků nejvíce odpovídá realitě při jejich výuce. Měli na výběr ze čtyř možností, přičemž čtvrtá možnost nabízela otevřenou odpověď. Odpovědi na tuto položku zohledníme při zodpovídání druhé výzkumné otázky.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---|-------------------|-------------------|
| Tvorba přesně podle návodu a ukázky učitele. | 3 | 16,67 % |
| Tvorba pomocí šablon připravených učitelem. | 1 | 5,56 % |
| Učitel zadá úkol, žák ho zpracuje podle sebe. | 7 | 38,89 % |
| Jiný. | 7 | 38,89 % |

Tabulka 29. *Reálný způsob práce žáků ve výuce*

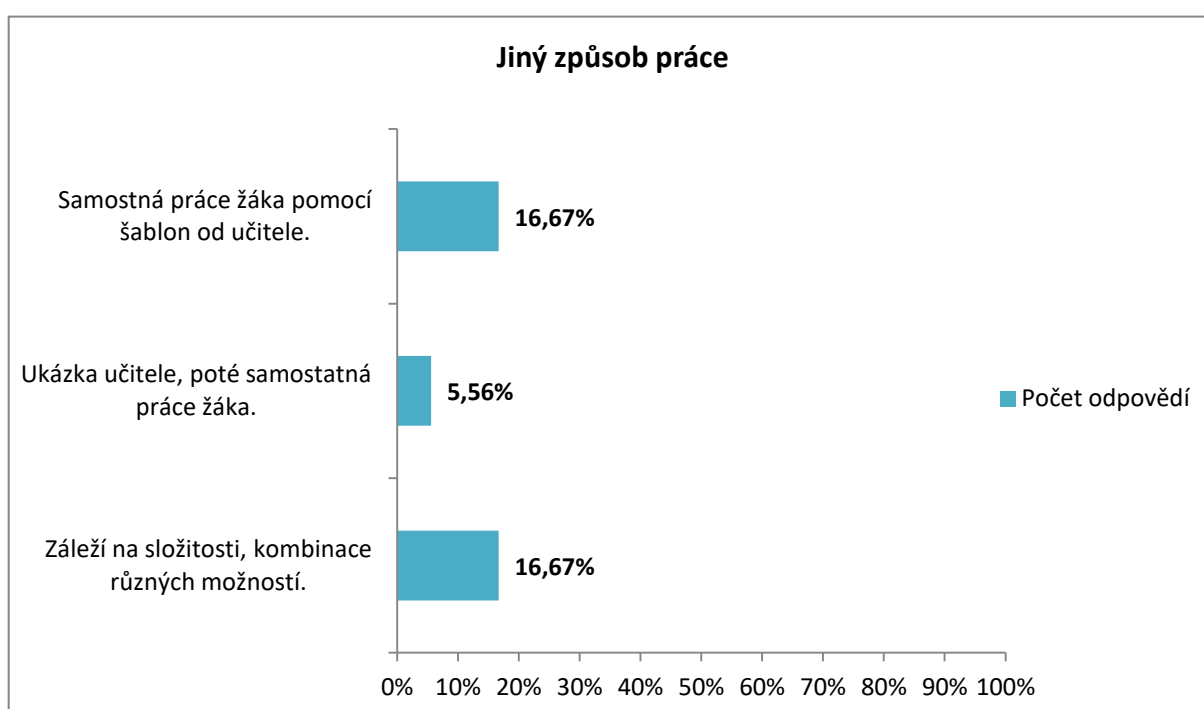


Graf 30. *Reálný způsob práce žáků ve výuce*

Pouze jeden respondent zvolil možnost „Tvorba pomoci šablon připravených učitelem.“ Nejvíce respondentů zvolilo možnost „Učitel zadá úkol, žák ho zpracuje podle sebe.“ Stejný počet respondentů zvolilo odpověď „Jiný.“, přičemž přehled této možnosti nabízíme níže v samostatné tabulce a grafu

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---|-------------------|-------------------|
| Záleží na složitosti, kombinace různých možností. | 3 | 16,67 % |
| Ukázka učitele, poté samostatná práce žáka. | 1 | 5,56 % |
| Samostatná práce žáka pomocí šablon od učitele. | 3 | 16,67 % |

Tabulka 30. Přehled možnosti „Jiný“



Graf 31. Přehled možnosti „Jiný“

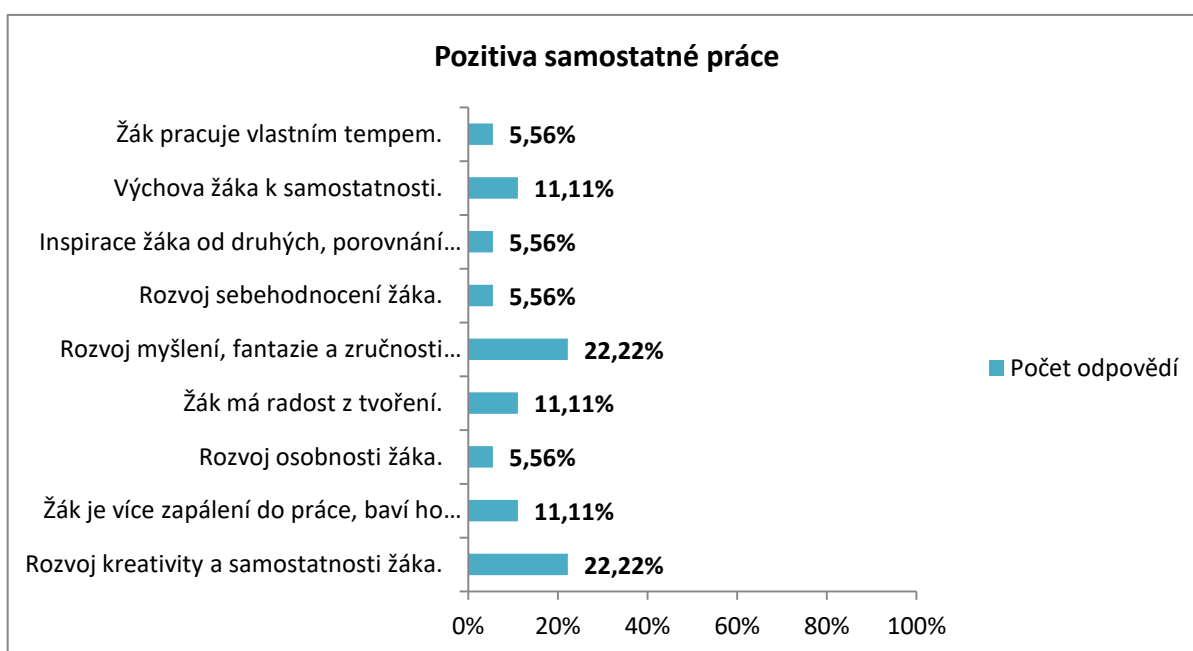
Při rozboru možnosti „Jiný“ jsme zjistili, že respondenti nejčastěji kombinují různé způsoby práce žáků. Někteří z nich uvedli, že nechávají žáky pracovat samostatně, ale poskytují jim k tomu jimi předem připravené šablony. Další uváděli, že způsob práce žák závisí na složitosti výtvoru.

3. Jaká vidíte pozitiva a negativa v samostatné práci žáků v pracovních činnostech?

V této položce měli respondenti uvést, jaká pozitiva a negativa vidí v samostatné práci žáků v pracovních činnostech. Pro větší přehlednost nabízíme níže tabulky a grafy pozitiv a negativ zvlášť. Nejdříve nabízíme přehled pozitiv.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Rozvoj kreativity a samostatnosti žáka. | 4 | 22,22 % |
| Žák je více zapálení do práce, baví ho to. | 2 | 11,11 % |
| Rozvoj osobnosti žáka. | 1 | 5,56 % |
| Žák má radost z tvoření. | 2 | 11,11 % |
| Rozvoj myšlení, fantazie a zručnosti žáka. | 4 | 22,22 % |
| Rozvoj sebehodnocení žáka. | 1 | 5,56 % |
| Inspirace žáka od druhých, porovnání se. | 1 | 5,56 % |
| Výchova žáka k samostatnosti. | 2 | 11,11 % |
| Žák pracuje vlastním tempem. | 1 | 5,56 % |

Tabulka 31. Pozitiva samostatné práce v pracovních činnostech



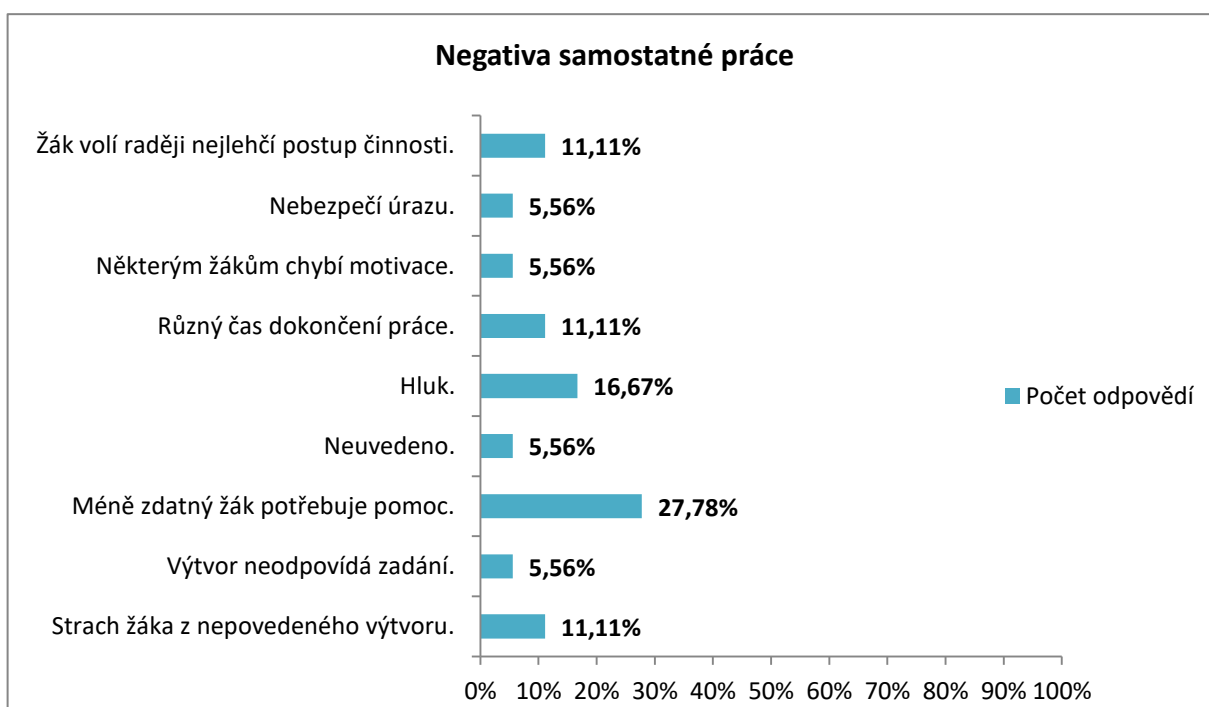
Graf 32. Pozitiva samostatné práce v pracovních činnostech

Respondenti mezi pozitiva samostatné práce v pracovních činnostech nejčastěji uváděli „Rozvoj myšlení, fantazie a zručnosti žáka.“ Stejný počet respondentů uvedlo „Rozvoj kreativity a samostatnosti žáka.“ Dále se mezi odpověďmi objevily názory, které uvádějí, že

je tak práce pro žáky zábavnější a mají z ní radost. Následuje přehled negativ samostatné práce.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---|-------------------|-------------------|
| Strach žáka z nepovedeného výtvoru. | 2 | 11,11 % |
| Výtvor neodpovídá zadání. | 1 | 5,56 % |
| Méně zdatný žák potřebuje pomoc. | 5 | 27,78 % |
| Neuvedeno. | 1 | 5,56 % |
| Hluk. | 3 | 16,67 % |
| Různý čas dokončení práce. | 2 | 11,11 % |
| Některým žákům chybí motivace. | 1 | 5,56 % |
| Nebezpečí úrazu. | 1 | 5,56 % |
| Žák volí raději nejlehčí postup činnosti. | 2 | 11,11 % |

Tabulka 32. *Negativa samostatné práce v pracovních činnostech*



Graf 33. *Negativa samostatné práce v pracovních činnostech*

Více než jedna čtvrtina respondentů za negativum samostatné práce v pracovních činnostech považuje to, že méně nadaný žák potřebuje učitelovu (nebo i jinou) pomoc. Někteří respondenti tuto skutečnost zdůvodňovali tím, že někteří žáci nejsou ze svých domovů vedeni k tvořivosti, a tak jim chybí sebevědomí a motivace. Dalším velmi často uváděným negativem byla přílišná hlučnost. Toto zjištění považujeme za vcelku překvapivé,

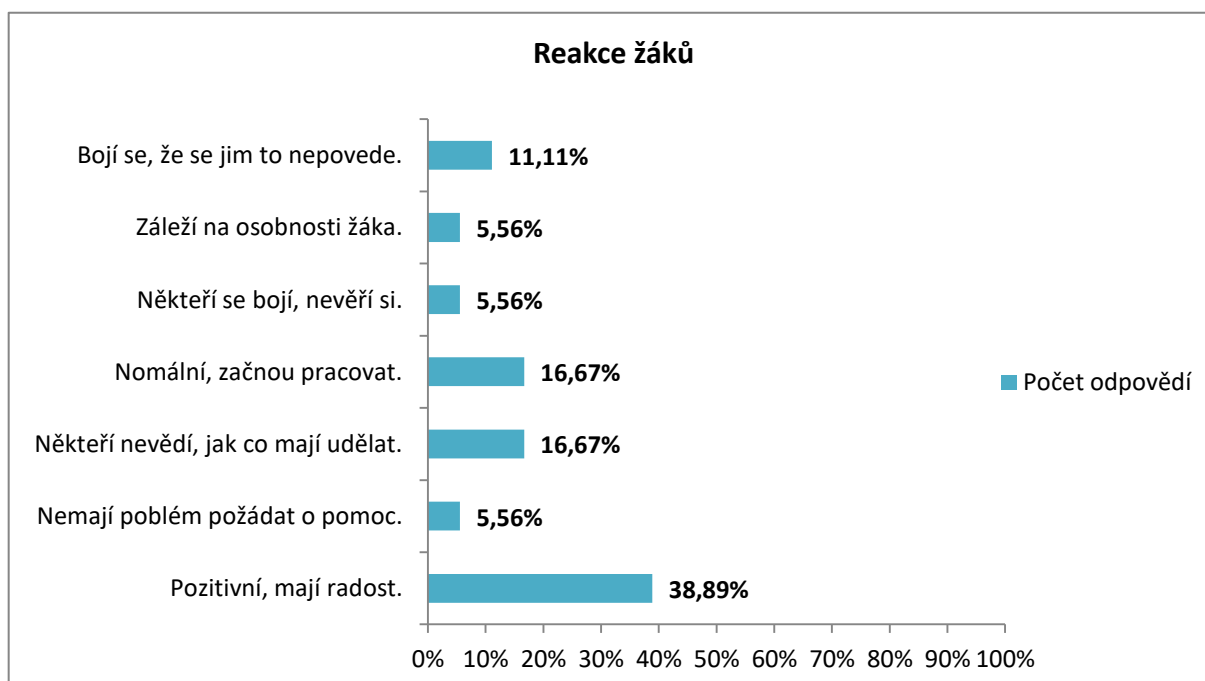
jelikož zvýšená hlučnost je obvykle uváděna u skupinové práce. Odpovědi získané u této položky využijeme k zodpovězení čtvrté výzkumné otázky.

4. Jaké jsou reakce žáků na to, že mají v pracovních činnostech pracovat samostatně?

V této položce jsme se snažili zjistit, jak žáci reagují, jestliže jim učitel zadá samostatnou práci v pracovních činnostech.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Pozitivní, mají radost. | 7 | 38,89 % |
| Nemají problém požádat o pomoc. | 1 | 5,56 % |
| Někteří nevědí, jak co mají udělat. | 3 | 16,67 % |
| Normální, začnou pracovat. | 3 | 16,67 % |
| Někteří se bojí, nevěří si. | 1 | 5,56 % |
| Záleží na osobnosti žáka. | 1 | 5,56 % |
| Bojí se, že se jim to nepovede. | 2 | 11,11 % |

Tabulka 33. Reakce žáků na zadávání samostatné práce v pracovních činnostech



Graf 34. Reakce žáků na zadávání samostatné práce v pracovních činnostech

Ze získaných odpovědí jsme zjistili, že žáci na zadávání samostatné práce nejčastěji reagují kladně. V různých obměnách se však objevily i názory, že někteří, méně tvořiví žáci, mají ze samostatné práce strach, nevěří si v ní.

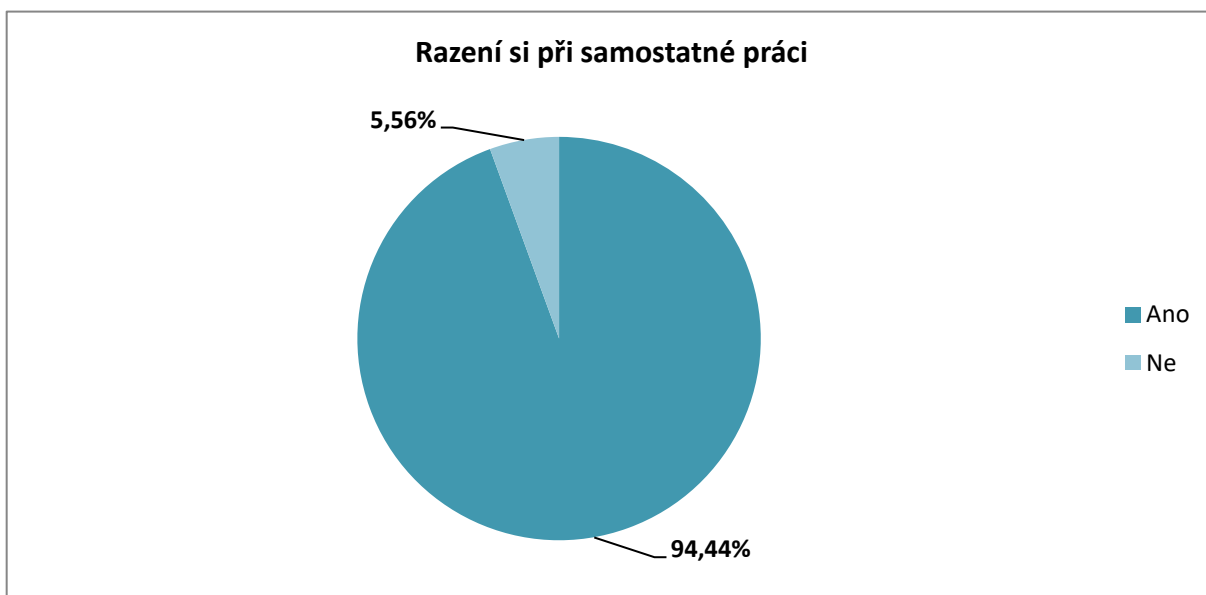
5. Považujete za vhodné, aby si žáci při samostatné práci v pracovních činnostech mezi sebou nebo s Vámi radili?

Tato položka měla dvě části. Nejdříve měli respondenti zakroužkovat ano nebo ne podle toho, zda považují za vhodné, aby si žáci při samostatné práci v pracovních činnostech radili. Poté, jestliže zakroužkovali ano, měli uvést proč a s kým si žáci mohou radit. Jestliže zakroužkovali ne, měli uvést proč.

Nejdříve nabízíme vyhodnocení dichotomické otázky a graf k ní příslušný.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------|-------------------|-------------------|
| Ano | 17 | 94,44 % |
| Ne | 1 | 5,56 % |

Tabulka 34. Možnost razení si žáků při samostatné práci v pracovních činnostech



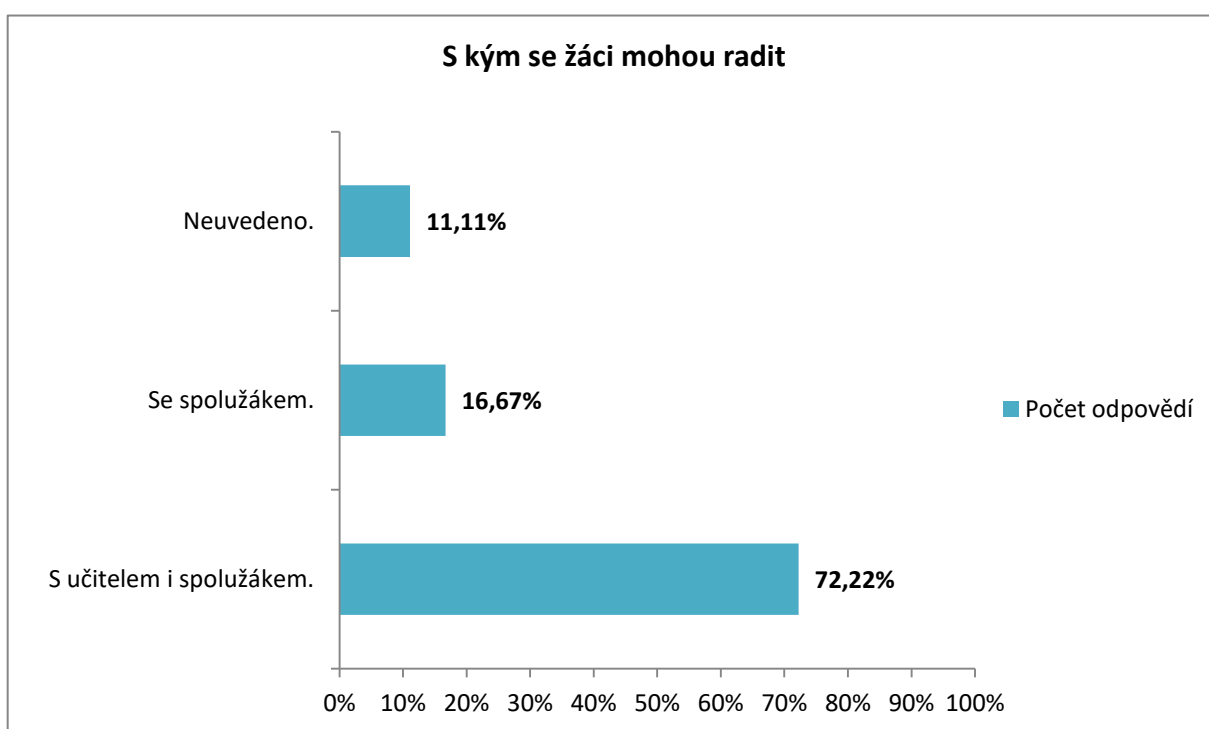
Graf 35. Možnost razení si žáků při samostatné práci v pracovních činnostech

V této části položky odpověděli téměř všichni respondenti kladně, považují tedy za vhodné, aby si žáci při samostatné práci v pracovních činnostech radili. Pouze jeden respondent uvedl, že razení si žáků podle něj vhodné není.

Dále měli respondenti možnost uvést, s kým se mohou žáci při samostatné práci v pracovních činnostech radit. Tato část položky byla otevřená.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--------------------------|-------------------|-------------------|
| S učitelem i spolužákem. | 13 | 72,22 % |
| Se spolužákem. | 3 | 16,67 % |
| Neuvedeno. | 2 | 11,11 % |

Tabulka 35. *S kým si žáci mohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech*



Graf 36. *S kým si žáci mohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech*

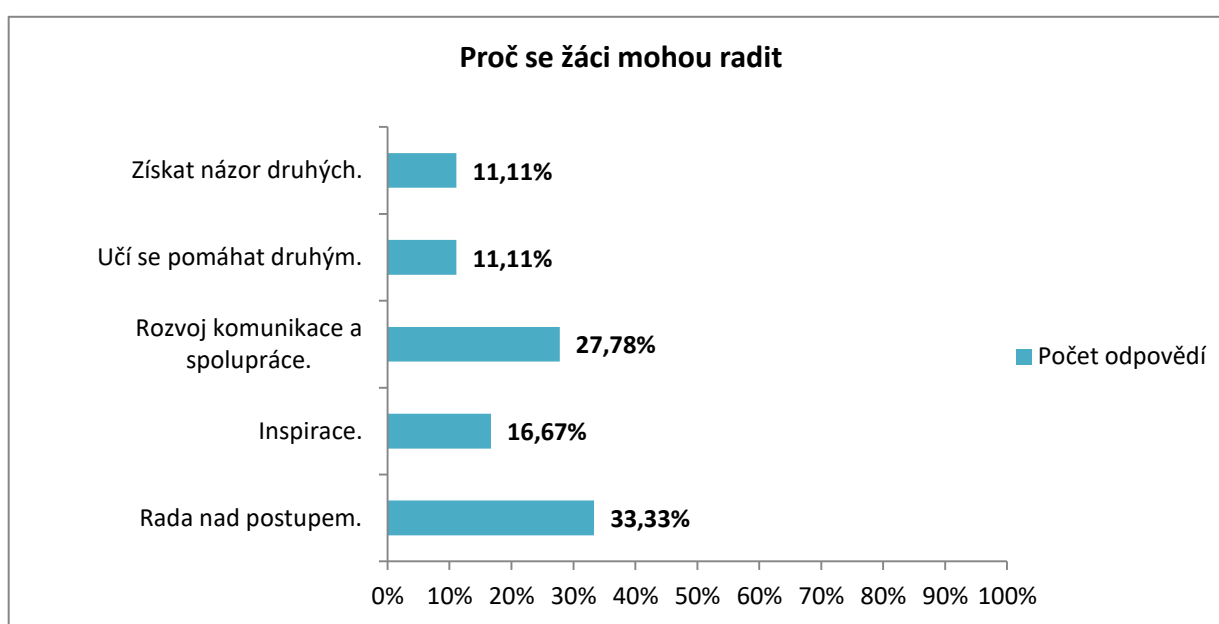
Z uvedených dat vyplývá, že nejvíce respondentů považuje za vhodné, aby si žáci radili se svými spolužáky nebo s učitelem. Dva respondenti tuto část položky nezodpověděli.

V další části této položky měli respondenti uvést důvod, proč si žáci mohou či nemohou při samostatné práci v pracovních činnostech radit. Tato část položky byla rovněž otevřená.

Pro větší přehlednost nabízíme přehled důvodů, proč si žáci mohou a nemohou radit zvlášť. Nejdříve nabízíme přehled důvodu, proč si žáci radit mohou.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------------------------|-------------------|-------------------|
| Rada nad postupem. | 6 | 33,33 % |
| Inspirace. | 3 | 16,67 % |
| Rozvoj komunikace a spolupráce. | 5 | 27,78 % |
| Učí se pomáhat druhým. | 2 | 11,11 % |
| Získat názor druhých. | 2 | 11,11 % |

Tabulka 36. Proč si žáci mohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech



Graf 37. Proč si žáci mohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech

Nejčastěji uváděným důvodem, proč si žáci mohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech, bylo to, že se chtějí ujistit nebo poradit nad postupem práce. Dále respondenti uváděli, že díky razení si se žáci učí komunikovat a spolupracovat s druhými, případně jim pomáhat. Za významný důvod pokládají také to, že žáci potřebují znát názor druhých na svůj výtvar nebo se od druhých mohou inspirovat a tím se dále rozvíjet.

Následuje tabulka uvádějící důvod, proč si žáci radit nemohou,

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--|-------------------|-------------------|
| Žáci nechávají druhé dělat to, co jim nejde. | 1 | 5,56 % |

Tabulka 37. *Proč si žáci nemohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech*

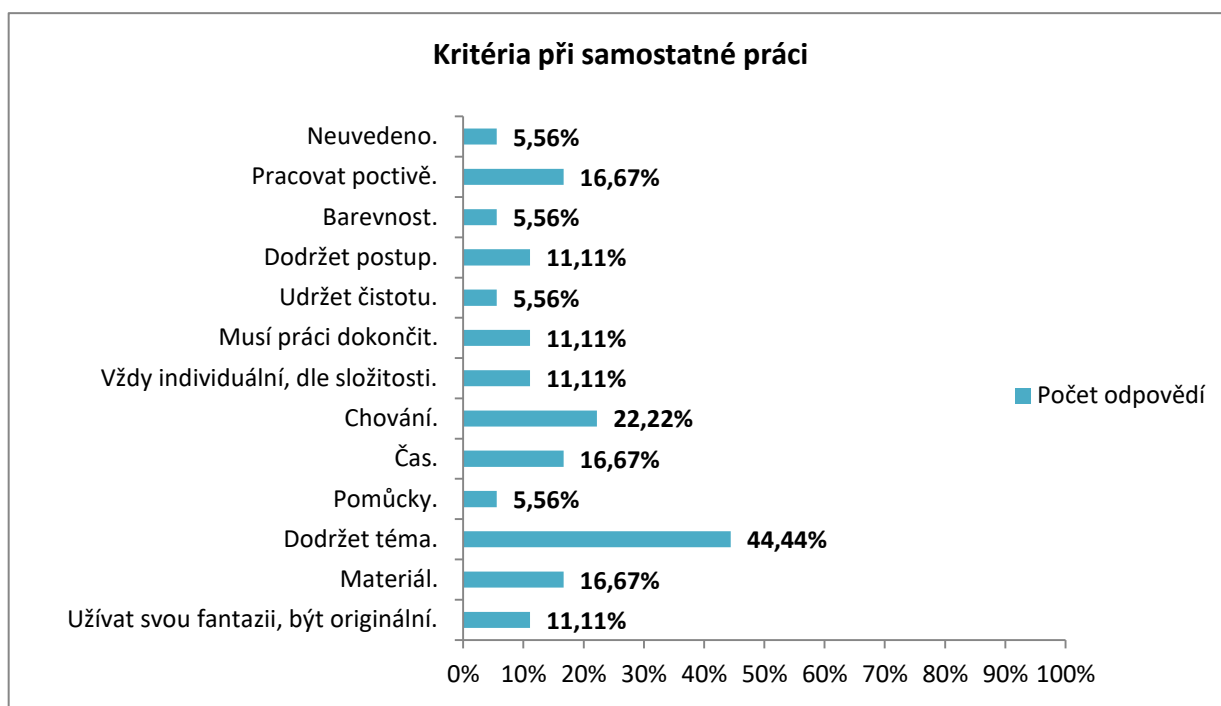
Jak již bylo zmíněno výše, pouze jeden respondent uvedl, že nepovažuje za vhodné, aby si žáci při samostatné práci v pracovních činnostech radili. Tudíž jsme získali pouze jediný důvod, proč si žáci nemohou radit. Respondent uvedl, že jestliže mají žáci možnost si radit, tak obvykle žáci nechávají své spolužáky za ně udělat to, co jim samotným nejde a nepracují tak sami.

6. Jaká kritéria nastavujete žákům při samostatné práci v pracovních činnostech? Např. co musí žáci dodržet, jakou míru „volnosti“ žákům poskytnete apod.

Poslední položka se zaměřovala na zjištění kritérií, která učitelé žákům při samostatné práci v pracovních činnostech zadávají. Tyto informace zpracováváme níže do grafu a tabulky.

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Užívat svou fantazii, být originální. | 2 | 11,11 % |
| Materiál. | 3 | 16,67 % |
| Dodržet téma. | 8 | 44,44 % |
| Pomůcky. | 1 | 5,56 % |
| Čas. | 3 | 16,67 % |
| Chování. | 4 | 22,22 % |
| Vždy individuální, dle složitosti. | 2 | 11,11 % |
| Musí práci dokončit. | 2 | 11,11 % |
| Udržet čistotu. | 1 | 5,56 % |
| Dodržet postup. | 2 | 11,11 % |
| Barevnost. | 1 | 5,56 % |
| Pracovat poctivě. | 3 | 16,67 % |
| Neuvedeno. | 1 | 5,56 % |

Tabulka 38. *Kritéria při zadávání samostatné práce v pracovních činnostech*



Graf 38. *Kritéria při zadávání samostatné práce v pracovních činnostech*

Více než čtyřicet procent respondentů uvedlo, že kritérium, které musí žáci při samostatné práci v pracovních činnostech splnit, je dodržet zadané téma. V souvislosti s tímto kritériem respondenti uváděli, že z výtvoru musí být poznat, co to je. Čtyři respondenti dále uvedli, že důležitým kritériem je vhodné chování žáků, k čemuž uváděli například udržovat čistotu a dodržovat bezpečnost. Zajímavým kritériem, které respondenti uváděli, bylo vyžadování poctivé práce žáků, aby snažili se o co nejlepší výsledek své práce.

5.9 Shrnutí a diskuze

Ve výzkumné části diplomové práce jsme provedli dvě dotazníková šetření. První dotazníkové šetření bylo určeno žákům prvního stupně základních škol. Dotazníky s pokyny pro vyplnění byly do škol předány v tištěné podobě, žákům je pak předložili sami učitelé. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 146 žáků ze tří plnoorganizovaných škol. Mezi zúčastněnými bylo 75 dívek a 71 chlapců, tudíž poměr obou pohlaví byl velice vyrovnaný. Dotazníky byly určeny žákům 3., 4. a 5. ročníků, přičemž nejméně dotazníků se nám vrátilo z 3. ročníků. Zde učitelé mohli dotazník považovat za příliš složitý vzhledem k věku žáků. Počet vrácených dotazníků ze 4. a 5. ročníků byl vyrovnaný.

Ze získaných odpovědí jsme zjistili, že téměř všem žákům učitelé v pracovních činnostech zadávají samostatnou práci. Co se týče zábavnosti samostatné práce, tak za zábavnou ji považuje více než 70 % žáků. Zajímavé bylo sledovat názory na zábavnost z hlediska pohlaví. Zde jsme zjistili, že zábavná je samostatná práce spíše pro dívky, než pro chlapce. To může být způsobeno tím, že dívky jsou obvykle tvořivější, než chlapci. Nicméně, co se týče preferovaného způsobu práce v pracovních činnostech, více než 30 % žáků uvedlo, že nejraději pracují samostatně na úkolu zadaném učitelem. Oproti tomu, méně než 10 % žáků odpovědělo, že rádi pracují podle návodu a ukázky učitele či pomocí šablon vytvořených učitelem.

Dále jsme se věnovali pocitům žáků při samostatné práci v pracovních činnostech. Zde naprostá většina žáků uváděla kladné pocity, a to např. z důvodů, že je to baví, mohou projevit svou kreativitu a fantazii a pracovat podle sebe. Ovšem objevily se i odpovědi vyjadřující negativní pocity, které byly odůvodněny například tím, že žáky samostatná práce nebaví nebo se bojí, že svou práci pokazí. Zajímavým zjištěním bylo, že 16 % žáků uvedlo, že se cítí lépe při skupinové práci. Tato odpověď se však objevovala pouze u žáků jedné školy, tudíž je možné, že jsou zde žáci zvyklí pracovat spíše ve skupině. O pocitech žáků při samostatné práci v pracovních činnostech jsme však chtěli zjistit více. Proto jsme se zaměřili i na to, z čeho mají žáci při samostatné práci v pracovních činnostech strach. Abychom získali pravdivé odpovědi, formulovali jsme otázku tak, aby žáci odpovídali na to, z čeho si myslí, že mohou mít strach jejich spolužáci (ne tedy přímo odpovídající žák). Zde jsme se dozvěděli, že více než 30 % žáků má strach z pokažení své práce. Dále se velmi často objevovala odpověď, ve které žáci vyjadřovali strach z toho, že se jim výtvar nepovede podle jejich představ. Je však nutné zmínit, že tuto položku 17 % žáků nevyplnilo nebo proškrtlo. Je možné, že se

žáci báli na tuto položku odpovídat, ale připouštíme i možnost, že ji žáci proškrkli na pokyn učitele.

V položce č. 6 jsme se zaměřili na to, co se žákům líbí a nelíbí na samostatné práci v pracovních činnostech. Mezi odpověďmi vyjadřujícími libost byla v jedné čtvrtině zastoupena odpověď „Možnost pracovat podle sebe.“ Dále však žáci velmi často odpovídali spíše na to, jaká pracovní činnost se jim v pracovních činnostech líbí než na to, co se jim líbí na samostatné práci. Tato skutečnost může být způsobena špatnou čtenářskou gramotností žáků. Nicméně i zde téměř 11 % žáků odpovědělo, že se jim líbí pracovat ve skupině. Jednalo se opět o žáky jedné školy. Někteří však dodávali, že se jim líbí pracovat samostatně, ale ve skupině. V poslední položce jsme se věnovali razení si žáků při samostatné práci. Zde jsme zjistili, že 86 % žáků se při samostatné práci v pracovních činnostech radí. Z nich 53 % se radí se svými spolužáky, 13 % s učitelem a necelých 8 % nejraději kombinuje obě možnosti. Zbylých 12 % žáků ve své odpovědi neuvedlo, s kým se radí. Nejčastějším důvodem, proč se žáci radí, bylo to, že nevědí či nechápou, co mají dělat. Dalším důvodem bylo, že žáci chtějí znát cizí názor na svůj výtvar nebo se poradit o postupu práce. Žáků, kteří uvedli, že se při samostatné práci neradí, bylo 14 %. Jako důvod, proč se při samostatné práci neradí, pak tito žáci nejčastěji uváděli, že se radit nepotřebují, protože vědí, co mají dělat. Zajímavou odpovědí, která se objevila ve 2 %, byla, že se žáci bojí, aby jim někdo neporadil špatně.

Druhé dotazníkové šetření bylo určeno učitelům prvního stupně základních škol. Zúčastnili se ho učitelé ze stejných škol, ze kterých pocházeli žáci, kteří se zapojili do dotazníkového šetření. Chtěli jsme tím získat porovnání názorů žáků a jejich učitelů. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 18 učitelů, z toho 16 žen a 2 muži. Převahu respondentů ženského pohlaví přisuzujeme feminizaci českého školství. Téměř všechny zúčastněné respondenty můžeme považovat za zkušené učitele, jelikož jejich pedagogická praxe je v rozmezí 10 až 40 let.

Ze získaných dotazníků jsme zjistili, že všichni zúčastnění učitelé zadávají žákům v pracovních činnostech samostatnou práci. V 11 % učitelé uvedli, že samostatnou práci zadávají téměř každou hodinu nebo občas a 16 % učitelů ji zadává jednou až dvakrát za měsíc. Je však nutné zmínit, že více než 50 % respondentů neuvedlo, jak často samostatnou práci zadávají. Jako důvod zadávání samostatné práce pak učitelé nejčastěji uváděli, že díky ní mohou žáci rozvíjet svou fantazii, tvořivost a kreativitu. Necelých 17 % učitelů pak jako důvod uvedlo rozvoj vlastních organizačních schopností žáka a možnost osobitého ztvárnění výtvaru žákem, či umožnění žákovi pracovat tak, jak ho baví. Tyto důvody jsou velmi podstatné i z našeho pohledu. V návaznosti na tuto položku jsme se dále zaměřili na reálný

způsob výuky v pracovních činnostech na primární škole. Zde měli učitelé na výběr ze čtyř možností, přičemž čtvrtá možnost byla otevřená a mohli tak uvést svůj vlastní názor. Necelých 40 % učitelů zvolilo možnost, že žákům zadají úkol a ti ho pak mohou zpracovat podle sebe. Téměř 17 % učitelů pak vyžaduje, aby žáci pracovali přesně podle jejich ukázky a návodu. Dalších 40 % učitelů zvolilo možnost, ve které mohli uvést svůj vlastní názor. Mezi těmito názory se objevovaly různé kombinace samostatné práce žáků, práce podle šablon a ukázky učitele nebo uváděli, že záleží na složitosti výtvoru.

Za pozitiva samostatné práce považuje 20 % učitelů rozvoj kreativity a samostatnosti žáka. Stejný počet učitelů pak uváděl rozvoj myšlení, fantazie a zručnosti žáka. Jako další pozitiva učitelé uváděli, že žáci mohou pracovat tak, jak je baví, mají z tvoření radost či rozvoj sebehodnocení žáků. Mezi negativy více než jedna čtvrtina učitelů uvedla, že méně zruční žáci potřebují pomoc a vedení učitele. Někteří z nich tuto skutečnost komentovali tím, že tito žáci nejsou zvyklí tvořit z domova, a tak mají problém tvořit samostatně. Jako další negativum se v 16 % objevoval hluk, což považujeme za překvapivé, jelikož hluk je obvykle uváděn spíše jako negativum skupinové práce. Další negativa, která učitelé uváděli, byla například různý čas dokončení práce či to, že někteří žáci volí raději nejlehčí způsob práce. Tato skutečnost může souviset s tím, že někteří žáci chtějí mít práci rychle hotovou a příliš se nezajímají o její výsledek.

Dále jsme zjistili, že žáci na zadávání samostatné práce v pracovních činnostech ve většině případů reagují pozitivně. Necelých 40 % učitelů uvedlo, že žáci mají ze samostatné práce radost. V 16 % pak byly zastoupeny odpovědi, že žáci nevědí, jak co mají dělat ale také, že jejich reakce jsou normální a začnou pracovat na zadané práci.

U položky, zabývající se razením se žáků při samostatné práci, pouze jeden učitel uvedl, že nesouhlasí s tím, aby si žáci radili. Jako důvod uvedl, že žáci pak nechávají druhé dělat za sebe to, co oni samotní neumí. S razením si žáků při samostatné práci souhlasilo 94 % učitelů. Radit si podle nich mohou jak s učitelem, tak se spolužáky. Hlavním důvodem, proč učitelé žákům umožňují se radit, bylo získání rady nad postupem. Tato možnost se objevila ve více než 30 %. Dalším častým důvodem pak byl rozvoj spolupráce a komunikace žáků, který se objevil v 27 %.

V poslední položce jsme se zabývali kritérii, která učitelé žákům zadávají při samostatné práci. Tato kritéria by žáci měli dodržet pro úspěšné splnění samostatné práce. Ve více než 40 % se objevovala nutnost dodržet zadané téma výtvoru. Dále 22 % učitelů klade důraz na chování žáků. Tuto odpověď učitelé vysvětlovali tím, že je nutné, aby žáci dodržovali bezpečnost práce, neohrožovali sebe ani druhé, ale také klid ve třídě. Zajímavým

kritériem, které se objevilo v 16 %, byl požadavek, aby žáci pracovali poctivě a snažili se o co nejlepší výsledek své práce. Ve stejném procentuálním zastoupení se objevil i požadavek na dodržení časové dotace a užití určeného materiálu.

V počáteční fázi výzkumu jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

1. Do jaké míry je v hodinách pracovních činností na prvním stupni základní školy užívána samostatná práce žáků?
2. Preferují učitelé a žáci v pracovních činnostech stejnou formu práce?
3. Co se žákům líbí a co se jim nelíbí na samostatné práci v pracovních činnostech?
4. Jaká pozitiva a negativa vidí učitelé v samostatné práci žáků v pracovních činnostech?
5. Existuje shoda mezi tím, jak žáci reagují na zadání samostatné práce učitelem a tím, jak se při ní podle svých výpovědí cítí?

Nyní se tyto otázky pokusíme zodpovědět.

1. Do jaké míry je v hodinách pracovních činností na prvním stupni základní školy užívána samostatná práce žáků?

K zodpovězení této otázky vycházíme z první položky dotazníku pro žáky, ale i z první položky dotazníku pro učitele. Tyto položky se týkaly zadávání samostatné práce v hodinách pracovních činností.

Porovnáním odpovědí žáků a odpovědí jejich učitelů můžeme soudit, že samostatná práce žáků je v pracovních činnostech užívána v opravdu hojné míře. K utvoření tohoto závěru napovídá fakt, že téměř všichni respondenti z řad žáků i učitelů, odpověděli kladně na otázku týkající se výskytu samostatné práce v pracovních činnostech. Dále pak vycházíme z četnosti užití samostatné práce v pracovních činnostech uvedené učiteli, kteří ji dle svých výpovědí užívají velmi často.

2. Preferují učitelé a žáci v pracovních činnostech stejnou formu práce?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku opět odvozujeme z obou dotazníků. Tentokrát vycházíme z otázek zaměřených na preferovaný způsob práce žáků a učiteli reálně užívaný způsob práce žáků.

Jestliže porovnáme odpovědi učitelů a žáků, zjistíme, že obě skupiny nejčastěji stejnou možnost. Podle této možnosti preferují, aby učitel žákům zadal nějaký úkol a ti ho pak mohli zpracovat podle sebe. Z těchto odpovědí tak můžeme soudit, že žáci i učitelé v pracovních činnostech preferují stejný způsob práce, který je zaměřený na samostatnou tvorbu žáků.

3. Co se žákům líbí a co se jim nelíbí na samostatné práci v pracovních činnostech?

K zodpovězení této otázky budeme vycházet z dotazníku pro žáky, konkrétně z šesté otázky.

Získané odpovědi nám definují, že nejčastěji se žákům na samostatné práci v pracovních činnostech líbí možnost pracovat podle sebe. Tato odpověď a její další varianty (možnost uplatnění fantazie, být samostatný...) jsou odpověďmi, které jsme hledali. Vyjadřují totiž právě to, co se žákům líbí na samostatné práci v pracovních činnostech a ne to, jaká činnost či jiná forma práce se jim líbí. V dalších odpovědích jsme se často setkávali se spíše méně vhodnými odpověďmi, které však mohly být způsobeny výše zmíněnou nízkou čtenářskou gramotností žáků.

Naopak překvapivou odpověď jsme získali na to, co se žákům nelíbí. Zde totiž nejčastěji uváděli, že se jim nelíbí pracovat samostatně a hluk. Důvod toho, proč se jim nelíbí pracovat samostatně, by mohl být předmětem dalšího výzkumného šetření. Ovšem hluk je také překvapivý, jelikož ten obvykle vzniká spíše při skupinové práci žáků. Zde se však jedná o autentické odpovědi, tudíž názory žáků nezpochybňujeme.

4. Jaká pozitiva a negativa vidí učitelé v samostatné práci žáků v pracovních činnostech?

Zde při odpovědi vycházíme ze třetí položky dotazníku pro učitele.

Zjistili jsme, že učitelé za pozitivum samostatné práce v pracovních činnostech považují rozvoj žákova myšlení, kreativity, tvořivosti a samostatnosti. Za pozitivum samostatné práce tedy můžeme považovat celkový rozvoj osobnosti žáka, což je jedním ze základních obecných cílů vyučování.

Jako negativum pak učitelé nejčastěji uváděli, že méně zdatný žáka potřebuje pomoc a vedení učitele. Zde je nutné myslet především na to, že i takový žák může dosahovat v pracovních činnostech skvělých výsledků. Je však nutné ho vhodně motivovat, povzbuzovat při práci a kladně hodnotit každý jeho pokrok. Dále jako negativum učitelé uváděli, že někteří žáci volí raději nejlehčí způsob práce nebo to, že někteří žáci mají strach z nepovedeného výrobku. Obě tyto odpovědi je opět možné řešit vhodnou motivací žáků, vytvořením pozitivní atmosféry ve třídě, ale také získáním si důvěry žáků.

5. Existuje shoda mezi tím, jak žáci reagují na zadání samostatné práce učitelem a tím, jak se při ní podle svých výpovědí cítí?

Tuto výzkumnou otázku můžeme zodpovědět porovnáním odpovědí ke čtvrtým položkám obou výše zmíněných dotazníků.

Z odpovědí žáků na otázku, jak se při samostatné práci v pracovních činnostech cítí, vyplynulo, že nejčastěji u nich převažují různé podoby pozitivních pocitů, např. cítí se dobře, protože mohou pracovat podle sebe, baví je to, jsou za ni rádi. Mezi odpověďmi žáků se však objevily i odpovědi vyjadřující negativní pocity vzhledem k samostatné práci, a to zejména proto, že se někteří žáci bojí, že svou práci pokazí nebo je samostatná práce nebaví.

Pokud se podíváme na odpovědi učitelů na otázku, jak žáci na zadání samostatné práce v pracovních činnostech reagují, zjistíme, že většina z nich uvádí pozitivní reakce žáků, nejčastěji vyjadřující radost, dále pak reakce normální. Objevily se však i odpovědi, ze kterých je patrné, že někteří žáci na zadání samostatné práce reagují negativně, protože se bojí, nevědí, co mají dělat, nevěří si.

Porovnáním výše zmíněných odpovědí zjistíme, že shoda mezi tím, jak žáci reagují na zadání samostatné práce učitelem a tím, jak se při ní podle svých výpovědí cítí, existuje. Žáci se nejčastěji při samostatné práci cítí dobře a na její zadání reagují pozitivně. Ze získaných odpovědí a dodatečných komentářů učitelů pak můžeme odvodit, že negativní pocity a reakce pocházejí zejména od méně tvořivých žáků, kteří nejsou k samostatné tvorbě vedeni z domova.

6 Závěr

V současné době je k dispozici velké množství zdrojů věnujících se různým formám a metodám výuky. Tyto zdroje se neustále rozšiřují, avšak neexistuje příliš mnoho takových, které by se věnovaly určité formě práce v určitém vyučovacím předmětu. Jedinci z řad vyučujících a studentů jednotlivých odborných předmětů, kteří se zajímají o rozšíření svých pedagogických znalostí, jsou tak při studiu nuceni vycházet z obecných poznatků. Ty si pak musí sami transformovat vzhledem ke své odbornosti. Je tak zcela na jednotlivých učitelích a studentech, jak danou problematiku, vzhledem ke své předmětové odbornosti, uchopí.

Všechny stanovené cíle této diplomové práce jsme naplnili. V teoretické rovině jsme zmapovali poznatky vážící se k samostatné práci žáků v pracovních činnostech na primární škole. V empirické části jsme získali náhled na názory a postoje žáků a jejich učitelů na samostatnou práci žáků v pracovních činnostech, interpretovali výsledky výzkumného šetření a zodpověděli výzkumné otázky.

Konkrétněji jsme se v teoretické části práce věnovali zpracování teoretických poznatků k samostatné práci žáků v pracovních činnostech z odborných zdrojů. Zaměřili jsme se na charakteristiku pracovních činností na primární škole, ale také na charakteristiku žáka a učitele primární školy. Stěžejním bodem teoretické části bylo zpracování didaktických aspektů výuky pracovních činností na primární škole a komplexní náhled na problematiku samostatné práce žáků v pracovních činnostech.

Následně jsme v empirické části provedli dotazníkové šetření. To bylo určeno žákům prvního stupně základních škol a jejich učitelům. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na získání názorů žáků a jejich učitelů na samostatnou práci žáků v pracovních činnostech. Jednotlivé položky dotazníku jsme zpracovali do tabulek a grafů. Poté jsme celé šetření shrnuli. Získané dotazníky nám poskytly informace potřebné k zodpovězení výzkumných otázek, které jsme zodpověděli v diskuzi.

Výběr formy a metody práce, kterou budou učitelé v pracovních činnostech na primární škole užívat, je zcela na jejich úsudku. Nemůžeme nikomu přikazovat, jaký způsob výuky je dobrý a jaký je špatný. Učitelé by však vždy měli mít na paměti především to, že nejdůležitější ze všeho je komplexní rozvoj žáků. Tato práce případným zájemcům, zejména z řad učitelů primární školy a studentů pedagogických fakult, může posloužit jako zdroj informací. Nabízí shrnutí významných aspektů a specifík, včetně názorů žáků a pedagogických kolegů, na samostatnou práci žáků v pracovních činnostech na primární škole.

7 Seznam zkratk

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

např. – například

apod. – a podobně

8 Seznam obrázků

Obrázek 1. *Požadavky na pedagoga.* Upraveno dle Jůva (1999).

Obrázek 2. *Komunikační struktury ve frontálním vyučování.* Upraveno dle Maňák, Švec (2003).

Obrázek 3. *Komunikační struktura v individuální formě vyučování*

Obrázek 4. *Komunikační struktura ve skupinovém vyučování*

Obrázek 5. *Vybrané vyučovací metody v pracovních činnostech*

Obrázek 6. *Stupně samostatnosti.* Upraveno dle Maňák, Švec (2003).

9 Seznam tabulek

Tabulka 1. *Prostředky výuky*

Tabulka 2. *Porovnání kladů a záporů organizačních forem vyučování*

Tabulka 3. *Složení respondentů dle ročníku školy*

Tabulka 4. *Složení respondentů vzhledem k jejich věku*

Tabulka 5. *Složení respondentů z hlediska pohlaví*

Tabulka 6. *Složení respondentů vzhledem ke škole, na které působí*

Tabulka 7. *Složení respondentů vzhledem k pohlaví*

Tabulka 8. *Složení respondentů vzhledem k počtu let praxe*

Tabulka 9. *Složení respondentů vzhledem k vyučovaným ročníkům*

Tabulka 10. *Návratnost dotazníků pro žáky*

Tabulka 11. *Návratnost dotazníků pro učitele*

Tabulka 12. *Výskyt samostatné práce v pracovních činnostech*

Tabulka 13. *Zábavnost samostatné práce*

Tabulka 14. *Zábavnost samostatné práce z hlediska pohlaví*

Tabulka 15. *Preferovaný druh práce*

Tabulka 16. *Preferovaný druh práce z hlediska pohlaví*

Tabulka 17. *Pocity při samostatné práci*

Tabulka 18. *Obavy při samostatné práci*

Tabulka 19. *Co se žákům líbí na samostatné práci v pracovních činnostech*

Tabulka 20. *Co se žákům nelíbí na samostatné práci v pracovních činnostech*

Tabulka 21. *Potřeba rady*

Tabulka 22. *Potřeba rady z hlediska pohlaví*

Tabulka 23. *S kým se žáci nejčastěji radí*

Tabulka 24. *Důvod razení si žáků*

Tabulka 25. *Důvod nerazení se žáků*

Tabulka 26. *Zadávání samostatné práce učitelem*

Tabulka 27. *Četnost zadávání samostatné práce v pracovních činnostech*

Tabulka 28. *Důvod zadávání samostatné práce v pracovních činnostech*

Tabulka 29. *Reálný způsob práce žáků ve výuce*

Tabulka 30. *Přehled možnosti „Jiný“*

Tabulka 31. *Pozitiva samostatné práce v pracovních činnostech*

Tabulka 32. *Negativa samostatné práce v pracovních činnostech*

Tabulka 33. *Reakce žáků na zadávání samostatné práce v pracovních činnostech*

Tabulka 34. *Možnost razení si žáků při samostatné práci v pracovních činnostech*

Tabulka 35. *S kým si žáci mohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech*

Tabulka 36. *Proč si žáci mohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech*

Tabulka 37. *Proč si žáci nemohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech*

Tabulka 38. *Kritéria při zadávání samostatné práce v pracovních činnostech*

10 Seznam grafů

- Graf 1.** *Složení respondentů dle ročníku školy*
- Graf 2.** *Složení respondentů vzhledem k jejich věku*
- Graf 3.** *Složení respondentů z hlediska pohlaví*
- Graf 4.** *Složení respondentů vzhledem ke škole, na které působí*
- Graf 5.** *Složení respondentů vzhledem k pohlaví*
- Graf 6.** *Složení respondentů vzhledem k počtu let praxe*
- Graf 7.** *Složení respondentů vzhledem k vyučovaným ročníkům*
- Graf 8.** *Návratnost dotazníků pro žáky*
- Graf 9.** *Návratnost dotazníků pro učitele*
- Graf 10.** *Výskyt samostatné práce v pracovních činnostech*
- Graf 11.** *Zábavnost samostatné práce*
- Graf 12.** *Zábavnost samostatné práce z pohledu dívek*
- Graf 13.** *Zábavnost samostatné práce z pohledu chlapců*
- Graf 14.** *Preferovaný druh práce*
- Graf 15.** *Preferovaný druh práce – dívky*
- Graf 16.** *Preferovaný druh práce – chlapci*
- Graf 17.** *Pocity při samostatné práci*
- Graf 18.** *Obavy při samostatné práci*
- Graf 19.** *Co se žákům líbí na samostatné práci v pracovních činnostech*
- Graf 20.** *Co se žákům nelíbí samostatné práci v pracovních činnostech*
- Graf 21.** *Potřeba rady*
- Graf 22.** *Potřeba rady z hlediska pohlaví - dívky*
- Graf 23.** *Potřeba rady z hlediska pohlaví – chlapci*
- Graf 24.** *S kým se žáci nejčastěji radí*
- Graf 25.** *Důvod razení se žáků*
- Graf 26.** *Důvod nerazení se žáků*
- Graf 27.** *Zadávání samostatné práce učitelem*
- Graf 28.** *Četnost zadávání samostatné práce v pracovních činnostech*
- Graf 29.** *Důvod zadávání samostatné práce v pracovních činnostech*
- Graf 30.** *Reálný způsob práce žáků ve výuce*
- Graf 31.** *Přehled možnosti „Jiný“*
- Graf 32.** *Pozitiva samostatné práce v pracovních činnostech*

Graf 33. *Negativa samostatné práce v pracovních činnostech*

Graf 34. *Reakce žáků na zadávání samostatné práce v pracovních činnostech*

Graf 35. *Možnost razení si žáků při samostatné práci v pracovních činnostech*

Graf 36. *S kým si žáci mohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech*

Graf 37. *Proč si žáci mohou radit při samostatné práci v pracovních činnostech*

Graf 38. *Kritéria při zadávání samostatné práce v pracovních činnostech*

11 Seznam použité literatury

ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6.

BAJTOŠ, Ján. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Košice: Equilibria, 2007, ISBN 978 80-89284-08-5

BILČÍKOVÁ, Júlia. *Aktivita, samostatnosť a tvorivosť na 1. stupni ZŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.

CONNER, Colin. *Assessment and testing in the primary school*. New York: Falmer, 1991. ISBN 1850005524.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DOSTÁL a kol. *Technické vzdělávání na základních školách v kontextu společenských a technologických změn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 9788024452388.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024728636.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Approaches to teaching*. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2004. ISBN 9780807744482.

FRIEDMANN, Zdeněk. *Didaktika technické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 8021026413.

HONZÍKOVÁ, Jarmila. *Pracovní činnosti na 1. stupni základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 8070826347.

HONZÍKOVÁ, Jarmila. *Pracovní výchova s didaktikou*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2015. ISBN 9788074521119.

HONZÍKOVÁ, Jarmila, Ján BAJTOŠ. *Didaktika pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-255-1.

HONZÍKOVÁ, Jarmila a Margaréta SOJKOVÁ. *Tvůrčí technické dovednosti*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014. ISBN 9788026104124.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 9788024713694.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. 4. dopl. vyd. Brno: Paido, 1999. ISBN 8085931788.

KŇÁVA, Petr. *Technická tvořivost a výuka pracovních činností ve školách: sborník příspěvků z odborného semináře*. Brno: CERM, 2001. ISBN 8072042084.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024728346.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ, Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673147.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 9788025424179.a.

LADA, Stanislav, Jitka VODÁKOVÁ. *Didaktika pracovního vyučování: určeno pro posl. fak. pedagog.* 2., přeprac. vyd. Praha: SPN, 1983.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

- MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150395.
- MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK, Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- NELEŠOVSKÁ a Alena, Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 8024412365.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 9788071845690.
- PETTY, Geoffrey. *Teaching today: a practical guide*. 4th ed. Cheltenham: Nelson Thornes, 2009. ISBN 9781408504154.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026203674.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786314.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 8073673819.

SERAFÍN, Čestmír. *Proměna kurikula technické výchovy v České a Slovenské republice po roce 1989*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4981-4.

SHAFFER, David R. a Katherine KIPP. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 8th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2010. ISBN 978-0-495-60171-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Pedagogická teorie a praxe.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 9788024718217.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 8086039412.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024729930.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 8024406292.

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

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 9788024717340.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024741000.

Internetové zdroje

GENTILE, J. Ronald, 2013. Teaching methods. *Salem Press Encyclopedia of Health* [online]. [cit. 2018-09-28]. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=7&sid=c276000c-b6a5-4478-a319-988b971acf64@pdc-v-sessmgr02&bdata=JmF1dGh0eXBIPXNoaWlmbGFuZz1jcyZzaXRIPWVkcY1saXZl#db=ers&AN=93872301>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2018-0-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>

12 Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník pro žáky

Příloha č. 2 Dotazník pro učitele

Název školy:

Ročník: 3. 4. 5. Věk:

Pohlaví: dívka - chlapec

1) **Zadává vám někdy paní učitelka samostatnou práci v pracovních činnostech?**

ano - ne

2) **Baví tě, když můžeš v pracovních činnostech pracovat samostatně?**

ano - ne

3) **Zakroužkuj POUZE JEDNU z možností, které nejvíce odpovídá tomu, co si myslíš:**

a) Líbí se mi, když v pracovních činnostech můžu tvořit přesně podle pokynů a ukázky paní učitelky.

b) Líbí se mi, když v pracovních činnostech můžu tvořit pomocí šablon, které mi připravila paní učitelka.

c) Líbí se mi, když mi v pracovních činnostech paní učitelka zadá nějaký úkol a já ho můžu zpracovat podle sebe.

4) **Když mám v pracovních činnostech pracovat samostatně, tak se cítím (zkus doplnit JAK a PROČ):**

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

5) **Z čeho si myslíš, že může mít někdo z tvých spolužáků při samostatné práci v pracovních činnostech strach?**

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

6) Napiš, co se ti LÍBÍ nebo NELÍBÍ na samostatné práci v pracovních činnostech:

.....

.....

.....

.....

7) Radiš se někdy při samostatné práci v pracovních činnostech s paní učitelkou nebo se svými spolužáky?

ano - ne

Pokud jsi zakroužkoval ANO, tak zkus napsat, s kým a proč se nejčastěji radiš.

Pokud jsi zakroužkoval NE, tak zkus napsat, proč se s nikým neradiš.

.....

.....

.....

.....

Název školy a přibližný počet žáků školy:

Pohlaví: muž - žena

Počet let praxe:

Vyučovaný ročník v rámci pracovních činností (zde pokud je nutné, můžete zakroužkovat více odpovědí):

1. 2. 3. 4. 5.

1) **Zadávat někdy žákům samostatnou práci v pracovních činnostech?**

ano - ne

Pokud ANO, pokuste se uvést **PROČ** a **JAK ČASTO**.

Pokud NE, pokuste se uvést **PROČ**.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) **Zakroužkujte POUZE JEDNU z možností, které nejvíce odpovídá realitě. Pokud žádný z bodů neodpovídá vašemu názoru, využijte prosím bodu d) a pokuste se uvést vlastní názor.**

a) Žáci obvykle v mých hodinách pracovních činností tvoří přesně podle mého návodu a ukázky.

b) Žáci obvykle v mých hodinách pracovních činností tvoří pomocí šablon, které jsem jim připravil/a.

c) Žákům obvykle v mých hodinách pracovních činností zadám nějaký úkol, který pak žáci mohou zpracovat podle sebe.

d)

.....

.....

.....

3) Jaká vidíte POZITIVA a NEGATIVA v samostatné práci žáků v pracovních činnostech?

.....

.....

.....

.....

.....

4) Jaké jsou reakce žáků na to, že mají v pracovních činnostech pracovat samostatně?

.....

.....

.....

.....

5) Považujete za vhodné, aby si žáci při samostatné práci v pracovních činnostech mezi sebou nebo s Vámi radili?

ano - ne

Pokud ANO, pokuste se uvést s KÝM a PROČ.
Pokud NE, pokuste se uvést PROČ.

.....

.....

.....

.....

**6) Jaká kritéria nastavujete žákům při samostatné práci v pracovních činnostech?
Např. co musí žáci dodržet, jakou míru „volnosti“ žákům poskytnete apod.**

.....

.....

.....

.....

.....

ANOTACE

| | |
|----------------------------|--|
| Jméno a příjmení: | Magdaléna Piňosová |
| Katedra nebo ústav: | Katedra technické a informační výchovy |
| Vedoucí práce: | PhDr. Pavlína Částková, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2019 |

| | |
|--|---|
| Název závěrečné práce: | Samostatná práce žáků v pracovních činnostech na primární škole |
| Název závěrečné práce v angličtině: | Individual work of pupils in handicrafts at primary school |
| Anotace závěrečné práce: | Diplomová práce se zaměřuje na téma samostatná práce žáků v pracovních činnostech. Cílem práce je shrnout teoretické poznatky vážící se samostatné práci žáků v pracovních činnostech na primární škole. Práce se snaží zjistit a interpretovat názory a postoje žáků prvního stupně základní školy na samostatnou práci v pracovních činnostech. Rovněž mapuje názory učitelů na samostatnou práci v pracovních činnostech na primární škole. K získání dat byl proveden kvantitativní výzkum, konkrétně dotazníky pro žáky a jejich učitele. |
| Klíčová slova: | samostatná práce žáků, pracovní činnosti, primární škola, formy výuky, metody výuky, žák primární školy, učitel primární školy |
| Anotace v angličtině: | The diploma thesis is focused on the individual work of pupils in handicrafts at primary school. The aim is to summarize theoretical information connected to the individual work of pupils in handicrafts at primary school. This thesis tries to find out and interpret student's opinions and attitudes to the individual work in handicrafts at primary school. It also explores the opinions and attitudes of primary school teachers to the individual work in handicrafts at primary school. To obtain the data was done a quantitative research, concretely questionnaires for pupils and the teachers. |
| Klíčová slova v angličtině: | individual work of pupils, handicrafts, primary school, forms of teaching, methods of teaching, primary school pupil, primary school teacher |
| Přílohy vázané v práci: | Příloha č. 1 Dotazník pro žáky Příloha č. 2 Dotazník pro učitele |

| | |
|----------------------|-------|
| Rozsah práce: | 122 |
| Jazyk práce: | český |