

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Tereza Gajd'oková

4. ročník – prezenční studium

obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

UPLATNĚNÍ NETRADIČNÍCH METOD A FOREM PRÁCE VE VÝUCE ČESKÉHO  
JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jana Bartoňová

Olomouc 2011

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

V Karviné dne .....

.....

Děkuji Mgr. Janě Bartoňové za její ochotu, cenné rady a odborné vedení diplomové práce.  
Děkuji mé rodině a zejména rodičům za jejich podporu při studiu.

# Obsah

Úvod .....	6
1 Rámcový vzdělávací program .....	7
1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	9
1.1.1 Jazyk a jazyková komunikace .....	10
1.2 Klíčové kompetence .....	11
1.2.1 Komunikativní kompetence .....	12
2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku .....	14
2.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky .....	16
2.2 Vývoj poznávacích procesů .....	18
2.2.1 Řeč .....	19
2.3 Emocionální vývoj .....	20
2.4 Vývoj zájmů .....	21
2.5 Specifické vývojové poruchy učení .....	23
3 Vyučovací proces .....	25
3.1 Osobnost učitele .....	27
3.1.1 Typologie osobnosti učitele .....	29
3.1.2 Úspěšnost a neúspěšnost učitele .....	30
3.2 Organizační formy vyučování .....	31
3.2.1 Skupinová organizační forma .....	32
3.3 Vyučovací metody .....	33
3.3.1 Pohled do historie vyučovacích metod .....	33
3.3.2 Klasifikace výukových metod .....	35
3.3.3 Výběr metod .....	37
3.4 Tradiční a netradiční výuka .....	38
3.5 Vybrané netradiční metody a jejich charakteristika .....	40
3.5.1 Projektová metoda .....	40
3.5.2 Brainstorming .....	44
3.5.3 Brainwriting (metoda 6 – 3 – 5) .....	45
3.5.4 Technika klastru (clustering) .....	45
3.5.5 Myšlenková mapa .....	46
3.5.6 Skládankové učení .....	46

3.5.7	Volné psaní .....	47
3.5.8	Pětílístek .....	48
3.5.9	Poslední slovo patří mně .....	49
3.5.10	I.N.S.E.R.T .....	49
3.5.11	Diskusní pavučina .....	50
3.5.12	Didaktická hra .....	51
3.5.13	Kmeny a kořeny .....	51
4	Český jazyk a slovní zásoba .....	53
4.1	Slovní zásoba .....	54
4.1.1	Synonyma, antonyma, homonyma .....	56
4.1.2	Vrstvy slovní zásoby .....	57

## PRAKTICKÁ ČÁST

5	Vyhodnocení dotazníkového šetření .....	61
6	Projekt .....	72
6.1	Teoretický popis projektu .....	72
6.2	Praktický popis projektu .....	76
	Závěr .....	89
	Seznam použitých pramenů a literatury .....	90
	Seznam příloh .....	93

Anotace

## Úvod

Ve své diplomové práci se zaměřuji na problematiku vyučovacího procesu, konkrétně na vyučovací metody a formy práce užívané ve výuce. Pohnutkou k výběru tématu byl pro mne také seminář, který seznamoval studenty s metodami kritického myšlení, které mě nadchly a umožnily mi nový náhled na moderní, efektivní a zábavné vyučování. Ačkoliv učitelé mají obecné povědomí o množství metod a aktivizační metody nejsou žádnou novinkou, ve školské praxi jsem se s jejich uplatněním prakticky nesetkala. Ve své práci bych chtěla poukázat na rozmanitost metod, forem a přístupu k výuce a vyzdvihnout jejich kvalitu i důležitost. Tradiční výuka je specifická především předáváním hotových poznatků žákům, ve výuce má hlavní roli a slovo učitel. A protože nejsem příznivcem frontálního, i když někdy nevyhnutelného způsobu výuky, jsem ráda, že mou diplomovou práci píši na katedře českého jazyka a mohu se věnovat netradičním formám a metodám výuky.

Teoretická část je rozdělena do čtyř hlavních kapitol, ve kterých charakterizují současný kurikulární systém vzdělávání v České republice, popisují mladší školní věk a jeho zvláštnosti, zabývám se vyučovacím procesem a přináším charakteristiku vybraných netradičních metod a forem práce, a také se věnuji slovní zásobě a jejímu rozvrstvení. Praktická část zahrnuje kapitoly dvě. První z nich přináší výsledky dotazníkového šetření. Výzkum zjišťoval především praktické uplatnění netradičních metod a forem práce ve školské praxi, kterého se zúčastnili učitelé primárních škol. Druhou kapitolu tvoří projekt, který je příkladem uplatnění netradičních metod a forem práce.

Hlavním cílem mé diplomové práce je vypracovat metodický materiál, který zahrne a přinese možný způsob uplatnění netradičních metod a forem práce. Kladu si za cíl pokusit se vymanit ze stereotypních a okázalých způsobů výuky a poukázat na nové možnosti práce a jejich efektivitu a přínos ve vyučovacím procesu. Dalším úkolem práce je zjistit názor učitelů na netradiční metody a formy vyučování formou dotazníku. Chci zdůraznit také skutečnost, že jejich využívání má pozitivní vliv na slovní zásobu žáků. Je obecně známým faktem, že žáci málo čtou, a proto není přirozeným způsobem rozvíjena jejich slovní zásoba. Využíváním netradičních metod, které jsou založeny zejména na diskusi, obohacujeme a cíleně působíme na aktivní i pasivní slovní zásobu žáků. Přínosem práce je charakteristika vybraných metod a možnost jejich konkrétního využití v praxi.

# 1 Rámcový vzdělávací program

Školní rok 2007/2008 přinesl do školství v České republice zásadní změny a stal se průlomovým vzhledem k dosavadnímu systému vzdělávání ve školách. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha, vznikl v roce 1999) formuloval nové principy kurikulární politiky, které byly zahrnuty také do školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Do vzdělávací soustavy byl zaveden nový systém kurikulárních<sup>1</sup> dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let, které jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň reprezentují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, školní úroveň představují školní vzdělávací programy. Postupně vznikají rámcové vzdělávací programy pro všechny stupně a typy vzdělávání – RVP pro Předškolní vzdělávání, RVP pro Základní vzdělávání s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením (v současné době se podle RVP ZV vzdělává 1. - 4. ročník), také pro střední školy a základní umělecké školy.

Se změnami a dynamickým vývojem naší společnosti se mění také nároky na vzdělávací obsah kurikula, tedy to, co a jak se žáci mají učit, což s sebou také přináší potřebu změny a modernizace školství. V nutnosti aktualizovat témata školního vzdělávání pracovníci Výzkumného ústavu v Praze s pomocí dalších externích pracovníků a poradců vytvořili Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který byl v roce 2004 schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. V průběhu dvou let si podle něj základní školy a příslušné ročníky gymnázií vytvořily vlastní školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) a od 1. 9. 2007 se začaly plně realizovat. Dřívější jednotné učební osnovy jsou tedy nahrazeny školními vzdělávacími programy, které vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů každé školy. ŠVP zohledňuje potřeby a možnosti žáků, materiální a personální podmínky školy, požadavky rodičů a také sociální i regionální prostředí, ve kterém se vzdělávání uskutečňuje. Důležitým školním dokumentem je také učební plán, ve kterém se projevuje pojetí kurikula dané školy. Učební plán uspořádává učivo do určitých celků, stanovuje předměty a jejich časovou dotaci. Od něj se odvíjejí učební osnovy, které konkrétně vymezují rozsah a obsah učiva.

---

<sup>1</sup> Kurikulum - souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti, je součástí kultury společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života. (Maňák, 2008, s. 13)

Učitelé říkávají „děti jsou jiné“ – jistě, jsou. Vyrůstají ve světě, který je obklopuje stále novou, moderní technikou, zvyšuje se celková úroveň společnosti, a to ekonomická i kulturní, proto děti zaručeně musí být jiné, musí být připravené na neustálý pokrok vědy i techniky, protože budou pracovat v oborech, které dnes ještě nejsou známy, a pracovat se stroji, které teprve budou objeveny. Proto, v současné době právě zavádějící se, rámcové vzdělávací programy nelpí na drilově nabytých vědomostech žáků, jak tomu, troufáme si tvrdit, bylo doposud, nýbrž se snaží vyrovnat poměr mezi vědomostmi, dovednostmi a postoji žáků. „Měřítkem pro splnění úkolů učitele už nemá být, zda „probral všechno učivo z osnov“. Práce učitele spočívá spíše v tom, že účinně vede žáka ke klíčovým kompetencím a k očekávaným výstupům oborů.“ (VÚP, 2007, s. 6)

RVP ZV navozuje a podporuje nové tendence ve vzdělávání. Snaha o jejich naplnění významně přispívá k příznivému klimatu školy, které ocení pedagogický sbor, žáci i jejich rodiče, vede k vytváření kladného vztahu žáků ke škole, a také ke zkvalitnění vztahů mezi učitelem, žáky a rodiči. RVP ZP zdůrazňuje následující tendence ve vzdělávání:

- *zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků*
  - *uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky*
  - *vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků*
  - *vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky*
  - *prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení*
  - *zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol*
  - *zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků*
- (RVP ZV, 2005, s. 2)

Úspěšnost celé školské reformy závisí především na osobnosti učitele, na jeho schopnostech a ochotě přijímat tyto výrazné změny a tendence ve vzdělávání. Reforma je příznivcem nových trendů ve vyučování, umožňuje realizovat výuku s pomocí nových vyučovacích metod, forem výuky i didaktických prostředků. Důraz klade především na rozvíjení kompetencí žáků, klade si za cíl žáky motivovat k celoživotnímu učení, snaží se



docílit toho, aby žáci přistupovali k učení aktivně, nevystupovali pouze jako pasivní příjemci učitelova působení, zdůrazňuje interdisciplinaritu<sup>2</sup>, podporuje mezipředmětové vztahy, které umožňují žákům pochopit souvislosti a poskytnout jim pohled na daný problém z různých rovin, zahrnuje také témata poukazující na současné problémy světa (Průřezová témata).

Rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou dokumenty veřejné, přístupné všem občanům. Rámcový vzdělávací program není uzavřený dokument, naopak bude měněn a inovován podle potřeb společnosti.

## 1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nahradil dřívější vzdělávací programy Základní škola (1996), Obecná škola (1997) a Národní škola (1997). Svým pojetím navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a tvoří východisko pro koncepci Rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. *„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.“* (RVP ZV, 2005, s. 4)

RVP ZV charakterizuje základní vzdělání, vymezuje a konkretizuje jeho pojetí a cíle. V této části chceme zdůraznit především jeden z cílů základního vzdělání, který je pro žáky samotné, ale také pro celou společnost velice hodnotný.

- Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které se dále člení na jeden nebo více obsahově blízké vzdělávací obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace

---

<sup>2</sup> Interdisciplinarita – mezioborovost; propojení oborů

- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět (pouze pro 1.stupně ZŠ)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce

Na učivo konkrétních vyučovacích předmětů navozují tzv. průřezová témata. Ta doplňují kurikulum o aktuální problematiku současného světa. Výběr průřezových témat a způsob zařazení do výuky je v pravomoci školy, ovšem všechna tato témata musí být v průběhu vzdělávání na základní škole do výuky zařazena. Jejich cílem je rozvíjení osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot, vytvářejí příležitost pro vzájemnou spolupráci. Rámcový vzdělávací program definuje tato průřezová témata:

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

### **1.1.1 Jazyk a jazyková komunikace**

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace představuje základní stavební kámen v celém výchovně vzdělávacím procesu. Zahrnuje vzdělávací obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Jazyk a jazyková komunikace je výjimečným vzdělávacím oborem, jelikož provází člověka od samotného počátku bytí až po jeho konec. Žádná jiná oblast vzdělávání není tak velkoryse zastoupena v životě člověka jako jazyk, řeč. První, co se člověk ve svém životě naučí je schopnost dorozumívat se – naučí se řeč. První třídu považují za zásadní.

Vytvářejí se pevné základy v oblasti jazykové komunikace, které tvoří oporu pro zvládnutí dalších předmětů. Za pouhý jeden rok se dítě naučí číst a psát. V průběhu dalšího studia dítě zdokonaluje svou řeč, naučí se pravidlům pravopisu a obohacuje svou slovní zásobu.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zahrnuje klíčový předmět Český jazyk a literatura, který vybavuje žáka takovými vědomostmi a dovednostmi, které se stávají nepostradatelnými v každodenních životních situacích. Předmět Český jazyk pokládám na prvním stupni za stěžejní a přisuzuji mu výsadní postavení v soustavě všech předmětů. Vždyť také základem porozumění ostatních věd závisí na zvládnutí svého mateřského jazyka. Rozumět a ovládat svou řeč patří k inteligenci člověka, žáci se musejí naučit vnímat různá jazyková sdělení, porozumět jim a také musí prezentovat výsledky svého poznání.

Náplň vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura tvoří tři složky: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Výuka českého jazyka má však celistvý charakter a jednotlivé složky se v ní prolínají.

## 1. 2 Klíčové kompetence

Kompetence můžeme chápat jako jeden z hlavních motivů a cílů reformy školního vzdělávání. Podle výsledků mezinárodně srovnávacího výzkumu bylo zjištěno, že žáci po dokončení povinné školní docházky mají nedostatky v oblastech spojených s praktickým životem a závěrem těchto výzkumů bylo upozornění, že žáci nejsou dostatečně připraveni na náročné požadavky společnosti. (Knecht, 2009) Z tohoto důvodu se rozvíjení kompetencí dá považovat za evropský, či dokonce světový trend.

*„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (RVP ZV, 2005, s. 6) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje a považuje za klíčové právě tyto kompetence:

- kompetence k učení

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské a kompetence pracovní.

*„Klíčovost“ kompetencí je dána především jejich nadoborovostí – jedná se o takové kompetence, které lze uplatňovat napříč jednotlivými obory zastoupenými ve vzdělávání.“*  
(Knecht, 2009, s. 75)

Rámcový vzdělávací program školu a především učitele vyzývá, aby vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje byly ve výuce rozvíjeny pospolu. Klíčové kompetence vedle sebe nestojí izolovaně, naopak se prolínají a prostupují všemi vzdělávacími oblastmi. RVP se odvrací od tradičního, ale neefektivního učení se nazpaměť. Žádá učitele, aby připravovali takové aktivity, ve kterých se zároveň uplatní například osobní zkušenosti žáků, také zkoumání a zpracování informací z různých zdrojů, spolupráce a mnoho dalších. Příprava takových aktivit je samozřejmě pracná a časově náročná, má však vést k důležitému úkolu – k celistvému zvládnutí vědomostí, dovedností, schopností a postojů – tedy ke klíčovým kompetencím.

### **1.2.1 Kompetence komunikativní**

Nelze nekomunikovat. Toto prosté sdělení bychom měli mít na paměti. Komunikace<sup>3</sup>, ať chceme nebo ne, představuje hlavní náplň dne. V průběhu každého dne přicházíme do kontaktu se stovkami, mnohdy i tisíci lidmi a s lidmi je neodmyslitelně spjatá komunikace – verbální<sup>4</sup> i neverbální<sup>5</sup>. Komunikaci lze jistě značně omezit, ale úplně nekomunikovat,

---

<sup>3</sup> komunikace- slovo komunikace pochází z latinského slova communicare – sdílet, činit společným

<sup>4</sup> verbální – komunikace vyjádřena slovy

<sup>5</sup> neverbální komunikace – dorozumívání mimoslovními prostředky

to prostě nelze. Nejlepším americkým psychologům byla položena anketní otázka, čemu věnují nejvíce času při své práci s klienty. Překvapivě, většina z nich odpověděla, že až 75% času věnují rozvoji komunikačních dovedností. Právě ty jsou považovány za příčinu mnoha konfliktů a nedorozumění mezi lidmi. (Herman, 2008)

Podle RVP ZV (2005, s. 7) je žák na konci základního vzdělávání vybaven komunikativními kompetencemi na této úrovni

žák:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi*

## 2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Od samotného počátku života až po svou smrt prochází každý člověk vývojem neboli ontogenezí. Ontogenetický vývoj je soubor kvantitativních a kvalitativních změn, jenž probíhají nepřetržitě od oplodnění vajíčka až po zánik. Ačkoliv je tento vývoj individuální, obecně můžeme život zdravého, dobře se vyvíjejícího jedince rozdělit do několika období, pro něž jsou typické určité tělesné a duševní zvláštnosti. Dva hlavní úseky tvoří období prenatalní (před narozením) a postnatální (po narození). Postnatální vývoj zahrnuje řadu nestejně dlouhých období:

1. novorozenecké období – trvá od narození do 28. dne života
2. kojenecké období – od 28. dne do konce prvního roku
3. batolecí období – od začátku 2. roku do konce 3. roku
4. předškolní období – začíná koncem třetího roku a mezi 5. až 6. rokem je završeno
5. školní věk – trvá od 6 do 15 let, rozlišujeme:
  - mladší školní věk – od 6 do 10 let
  - starší školní věk – od 10 do 15 let
6. období pubescence – u děvčat mezi 9. a 10. rokem, u chlapců od 11. až 12. roku
7. období adolescence – trvá od konce puberty (asi 15 let) až do 21. – 24. roku
8. období dospělosti – začíná mezi 21. – 24. rokem, tato perioda zahrnuje období:
  - plné dospělosti – období mezi 20. – 30. rokem
  - období zralosti – 30 – 45 let
  - střední věk – 45 – 60 let
9. stáří – začíná od 60. roku věku člověka

Pro naše potřeby se dále zabýváme pouze obdobím, jehož název napovídá, že je spjat s povinnou školní docházkou. Školní věk zahrnuje období mladšího a staršího školního věku. Trvá od šesti let do ukončení povinné školní docházky, tedy do čtrnáctého až patnáctého roku. Někteří psychologové uvádějí rozdělení na mladší školní (1. a 2. třída), střední školní (3., 4., 5. třída) a starší školní věk. Pro naše účely postačí rozdělení na mladší a starší školní věk. Tato vývojová etapa je zatím nejdelší, představuje osm až devět let života každého jedince, které je nabyto vývojem a změnami v oblasti somatické i psychické. Před každým dítětem je nyní devět, deset nebo i více let, které stráví ve školních lavicích. Jeho život,

ale i „život celé rodiny bude probíhat v nějakém vztahu ke škole – radostném, přátelském, napjatém, úzkostném, ale vždy nějakém.“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 78)

Vstup do školy a začátek školní docházky představuje v životě dítěte důležitý mezník. Od tohoto okamžiku získává status „žáka“ či „školáka“. Svým okolím už není vnímáno jako dítě, které většinu dne stráví hraním. Naopak. Najednou je na něj kladeno spousta požadavků a jeho hlavní činností se má stát učení. Po našich žáčcích požadujeme, aby si chystali aktovku, nosili a nezapomínali pomůcky do školy, plnili domácí úkoly, při vyučování dávali pozor, ... Pro dítě nastává úplně nový denní řád, musí vydržet delší dobu bez rodičů, vstupuje do nového sociálního prostředí, do neznámého kolektivu dětí, musí přijmout roli žáka i spolužáka, kamaráda a autoritu učitele. Tato náhlá změna životních podmínek může vyvolat ohromnou zátěž. Děti na ni musí být připraveny, důležitá je určitá úroveň celkové vyspělosti dítěte, a proto se před vstupem dítěte do školy prověřuje tzv. školní zralost<sup>6</sup>. Obecně platí, že pro začátek školní docházky jsou „zralé“ děti v šesti letech, ovšem už i Jan Amos Komenský upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí. Mezi obvyklými příčinami školní nezralosti se uvádí nedostatečný somatický vývoj, nedozrálост centrální nervové soustavy, neurotické projevy dítěte a sociální nezralost. Školní zralost je tedy posuzována komplexně v oblasti tělesné (biologická zralost), kognitivní (duševní, rozumová zralost), emoční, motivační a sociální. (Petrová, 2008) S nástupem dítěte do školy nastává období mladšího školního věku. Obdobím mladšího školního věku označujeme dobu, kdy dítě vstupuje do školy, tedy od 6 - 7 let, až do 10-11 let, kdy začíná pohlavní dospívání s příznačnými psychickými projevy.

Začátek školní docházky (1. a 2. třída) je z hlediska vývojové psychologie obdobím přechodným. Matějček (1998) nazývá tato léta obdobím přestavby, přetváření, jakéhosi dozrávání. Po psychologické stránce je tato etapa charakterizována rozvinutím duševních funkcí do té míry, že dítě je schopno soustavného školního vzdělávání. Hlavní náplní dne předškoláka bylo převážně jen hraní. Nyní má začít soustavně pracovat, ovšem musíme mít na paměti, že tento malý školák je ještě pořád jen dítě a pro zdravý vývoj osobnosti má hra v jeho životě důležité místo. Hra je přirozeným odreagováním od školních povinností a důležitá forma relaxace. Hra nachází své místo i ve škole, kde nejen ztraktivní vyučování, ale může se stát pro učitele významným pomocníkem pro její diagnostickou a terapeutickou

---

<sup>6</sup> Školní zralost – soubor tělesných a duševních vlastností dítěte, které jsou na takovém stupni vývoje, aby dítě úspěšně zvládlo školní požadavky

funkci. (Petrová, 2008) Vztah dítěte k učiteli je zpočátku velice kladný. Dítě jej vnímá s pocitem úcty, obdivu a má k němu velkou náklonnost. S přibývajícím věkem a zkušenostmi každého žáka s učitelem se většinou jeho postoj mění, stávají se kritickými.

Předškolní dítě je spontánní, otevřené a velice sugestibilní. Dokáže uvěřit všemu, co mu povíme, a dělá to, co je navozeno příkladem dospělého nebo dětským kolektivem. Ihned pocítí potřebu, kterou dal najevo někdo jiný, v první třídě je celkem běžné, že chce-li jedno dítě na záchod, či se potřebuje napít, chce to také hned několik dalších. Postupně je však dítě čím dál méně závislé na vzorech z okolí a na konci mladšího školního věku je už obvykle samostatnou osobností. (Matějček, 1998)

## **2.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky**

Mezi pátým a šestým rokem věku dítěte probíhá první proměna postavy. Do čtyř let převládá nabývání hmotnosti, naopak od pěti do sedmi let je zjevný růst výšky, proto o tomto období mluvíme jako o „období vytáhlosti“. Dochází ke zmenšování vrstvy podkožního tuku, dítě je štíhlé, břicho již nevystupuje dopředu a prodloužení končetin ještě umocňuje dojem vytáhlosti a hubenosti. O změnách proporcionality mezi pětiletým a šestiletým dítětem se můžeme přesvědčit zjištěním filipínské míry, která je také jedním z ukazatelů školní zralosti. Na rozdíl od pětiletého dítěte se šestileté dítě ohnutím paže přes temeno hlavy dotkne prsty ušního boltce. Období vytáhlosti končí kolem sedmého roku, poté je růstové tempo pomalé, klidné a pravidelné. (Machová, 2002) Normální tělesný vývoj hodnotíme především podle toho, jak dítě roste a přibývá na hmotnosti. Šestileté dítě bez ohledu na pohlaví měří průměrně 117 centimetrů a váží asi 21,5 kilogramů. Každým rokem dítě vyroste asi o 5 cm a hmotnost se zvětší průměrně o 3 kilogramy. Rozdíly mezi chlapci a děvčaty začínají být viditelné až kolem puberty. Růst dítěte je ovlivněn především geneticky, a to v oblasti hmotnosti a hlavně výšky. Velkou úlohu však mají i vnější faktory, především výživa, celková sociální a hygienická úroveň prostředí i podněty, kterými okolí na dítě působí. (Matějček, Pokorná 1998) V tomto období vypadávají mléčné zuby (dočasný chrup) a roste druhá dentice (trvalý chrup).



S nástupem do školy se po dítěti žádá, aby sedělo, nejlépe i o přestávkách, v klidu v lavici, čímž dítě ztrácí spontánní pohyb, na který bylo zvyklé doposud. Důsledkem náhlého omezení pohybu může u dětí mladšího školního věku vzniknout vadné držení těla. Příčin, které souvisí se zahájením povinné školní docházky, je celá řada - nesprávné sezení v lavici, těžká aktovka, kterou dítě nosí v ruce, či přehozenou přes jedno rameno. Školák většinu dne sedí: ve škole, doma nad učením, u čtení, u televizoru. Sedavý způsob života nebývá kompenzován ani dostatkem pohybové aktivity v mimoškolních činnostech. Uvedené příklady vedou k odchýlkám od správného držení těla. Projevem jsou dětská kulatá záda, odstálé lopatky a skoliotické držení páteře. Je nepříznivým zjištěním, že tento jev má v současné době stoupající tendenci. (Machová, 2002) Dalším problémem jsou ploché nohy, které zaviňují nepružnou, těžkou chůzi a vadné postavení celého chodidla – noha se staví na vnitřní hranu se špičkou ven. Při chůzi a běhání se nohy rychle unaví a bolí. Problémy plochých nohou zhoršuje nadváha. Asi 15 % českých dětí trpí obezitou. Tloušťka je u školáků nepříznivým jevem. Dítě je neobratné, setkává se s výsměchem spolužáků, a proto ztrácí odvahu i sebevědomí. Většinou je také častěji nemocné a v budoucnu je ohroženo vysokým krevním tlakem, arteriosklerosou a cukrovkou.

Rodiče, jejichž přístup je orientován především na výkon, často přepínají fyzické síly svého dítěte. V dnešní době nebývá výjimkou, že děti ctižádostivých rodičů bývají namáhány každodenním sportovním výcvikem, přičemž jsou od nich očekávány také výborné výsledky ve škole. Každý rostoucí organismus snese různě velké fyzické zatížení, ale když je překročena tato individuální mez a zátěž je trvale příliš velká, začne trpět tělesný vývoj. Varovným signálem přepínání fyzických sil dítěte bývá snižování přirozených váhových přírůstků a zpomalení růstu.

Děti mladšího školního věku mívají zpravidla tělesnou výchovu rády, dokonce ji uvádějí na první místa svých nejoblíbenějších předmětů. V motorické oblasti nabývají děti mladšího školního věku jistoty, pohyby jsou rychlejší, koordinovanější a přesnější. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika. Snadno a lehce získávají pohybové dovednosti, nebojí se ani náročných cviků, které by u starších žáků mohli vyvolat strach. Bezpečnost žáka proto musí zajistit učitel. V prvním ročníku se nejlépe rozvíjí obratnost dětí, ve třetí třídě rychlost a v páté síla. Žádoucí je všestranný rozvoj dítěte, pro děti do deseti let jsou nevhodné sporty, ve kterých převládá pouze jednostranné zatížení.

## 2.2 Vývoj poznávacích procesů

Významným faktorem, který ovlivňuje úspěšnost, či neúspěšnost žáka ve škole v oblasti učení je rozvoj pozornosti. Pozornost je na začátku školní docházky krátkodobá. Žák se musí postupně učit koncentrovat svou pozornost a odolávat rušivým vlivům. Udržet pozornost je pro děti značně vyčerpávající. Proto by měl učitel předcházet selhání vůli ovládané pozornosti. Čím nižší ročník, tím by měly být úkoly krátkodobější, buzení pozornosti častější, stejně jako obnovení motivace k činnosti. Kladně působí pestré, střídající se formy práce, pochvala a povzbuzení, zařazení oddechových relaxačních chviliek či cviků, využití hrových prvků a alternativních vyučovacích metod a přístupů. (Petrová, 2008)

Vnímání přestává být nahodilým, ale stává se zcela cílevědomým výkonem. Příznačný je přechod od globálního vnímání k analytickému. Záměrné poznávání umožňuje poznávat podstatu vlastností předmětů a jevů, objevovat nové vztahy a souvislosti, lépe si uvědomovat prostor a čas. (Petrová, 2008) Při vnímání je důležitá zásada názornosti, děti vnímají hlavně zrakem a sluchem, ale pro efektivní učení by mělo být zapojováno co nejvíce smyslů.

Představivost je schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy. Představou rozumíme názorný obraz něčeho, co v daném okamžiku nepůsobí na naše smysly. Pro děti mladšího školního věku je typická poměrná chudoba představ, jejich neúplnost a nejasnost. Příčinu shledáváme především v malých zkušenostech žáka. Školní práce rozvíjí úmyslnou, záměrnou představivost. Fantazie (obrazotvornost) pak nahrazuje nedostatek zkušeností. Dítě dovede rozlišovat fantazii a realitu, ale jejím přínosem je, že podněcuje tvořivost a napomáhá žákovi tvořit „podle sebe“.

Paměť je u dětí převážně závislá na motivaci. Na začátku školní docházky převládá paměť neúmyslná, ovšem jak lépe si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování, tím je paměť efektivnější. Dítě postupně uplatňuje úmyslné zapamatování, začíná využívat záměrných paměťových strategií a propojuje druhy paměti.

Pro vývoj myšlení je nutné žákovi vystavět podnětné prostředí, a to v oblasti školních činností, motivace, přiměřenosti zadaných úkolů. Mladší žáci pracují v názorně předmětové rovině se skutečnými předměty. S nimi dokážou provádět logické operace. Žáci chápou

zařazení prvků do tříd, umí je třídit na základě stanoveného kritéria atp. Postupem času již nepotřebují předměty a myšlení se stává abstraktním.

### 2.2.1 Řeč

Řeč je nástrojem myšlení a také formou dorozumívání. Jazyk se stává prostředkem dorozumívání. Člověk je tvor společenský a řeč a mluvení s druhými lidmi je pro člověka samozřejmostí, ba potřebou. O významné roli komunikace v životě lidí jsme již hovořili v první kapitole. Slova mají svůj význam, svou hodnotu a účinek, dokážou pohladit, ale stávají se také zbraní. (Matějček, 2003) Velkým očekáváním rodičů je doba, kdy jejich dítě řekne první slovo. Stává se pro těžce snesitelné, pokud dítě mluvit nezačíná. Uvádí se, že se rodiče nejhůře vyrovnávají se špatným nebo opožděným vývojem řeči dítěte, než s jinými vývojovými poruchami. Největší radost jim přináší, když dítě mluví včas a pěkně. U dětí se mohou vyskytnout problémy s řečí, např. špatná výslovnost hlásek. Pokud se do sedmi let věku dítěte řeč nespraví, je nutná logopedická péče. Zásadou logopedické péče se napravují také vady řeči jako je koktavost a breptavost.

*„V lidovém povědomí od dávných dob tkví představa, že první dětství, to dětství nevinné a blažené je právě charakterizováno nemluvností. Dítě ještě nemluví – ale dá se čekat, že mluvit bude. Jak se bude jeho řeč vyvíjet a rozvíjet, v té míře se bude čím dál tím více stávat člověkem. Řeč je znamením lidství.“* (Matějček, 2003, s. 97) Zdravé, dobře se vyvíjející dítě rádo povídá. Slovní zásoba dítěte na začátku školní docházky zahrnuje deset až čtrnáct tisíc slov, přičemž se každý den naučí pět až deset nových slov. V tomto období je schopno naučit se více než jednomu jazyku poměrně snadno. (Allen, Marotz, 2002)

## 2.3 Emocionální a sociální vývoj

Pro úspěšnou školní adaptaci je důležitá emocionální vyrovnanost dítěte a rozvinuté sociální dovednosti. Úroveň emocionální zralosti je jedním z kritérií pro vstup do školy. Dítě musí vydržet nějaký čas bez matky a rodiny, musí se umět podřídit autoritě učitele, navázat kontakty s dětmi a podřídit se zájmům skupiny. Všechny poznávací procesy, také motivace a tvořivost jsou v mladším školním věku úzce spjaty s emocemi. Základní emocionální výbavu dítě získává v rodině a škola se stává místem, kde se emocionální vztahy rozvíjejí. Právě zde se mohou vytvářet silné emocionální vztahy k učitelům, spolužákům, k učivu a učení. Ty se pak významně podílejí na kvalitě vyučovacího procesu, mohou jej usnadňovat, ale na druhé straně také oslabovat. Zdá se, že emocionální atmosféra školního prostředí má významný vliv na výkon i spokojenost žáků ve škole. Hlavním koordinátorem emocionální atmosféry ve škole i ve třídě se stává učitel. Je žádoucí, aby žáci prožívali především pozitivní emoce, které jsou vyvolány úspěchem a odměnami. Příjemné emoce pozitivně ovlivňují vnímání, pozornost, žáci se lépe učí a pamatují si a únava nastává později. Emocionální stavy by měly být střední intenzity, protože intenzivní kladné emocionální stavy působí stejně jako negativní. Neúspěch a tresty vyvolávají negativní emocionální prožitky (zklamání, strach, zlost), jejichž prožívání může vést až k odporu k učiteli i ke škole. (Dařílek, Kusák, 1990)

Dítě mladšího školního věku je spontánní. Své city neskrývá, raduje se, je smutné, vzteká se zcela otevřeně. Postupně je impulzivita na ústupu a dítěti narůstá schopnost seberegulace (dítě umí potlačit nebo zřetelně vyjádřit své pocity). Také se učí chápat širokou škálu citů, city se stávají obsahově bohatšími, rozumí skrývání emocí. (Petrová, 2008)

Na morální vývoj má vliv především výchova. Vzorce, které dítě získává doma, přijímá za své a s největší pravděpodobností je bude uplatňovat i ve svém budoucím samostatném životě. Důležitou úlohu v životě každého z nás má sebepojetí, které se projevuje ve všech činnostech našeho každodenního života. Na dítě působí nejen rodiče, vrstevníci, učitelé, ale podle nových studií také dítě samo, které si „vytváří určitou „teorii o sobě“, která je pak základem jeho pojetí vlastní identity.“ (Petrová, 2008, s. 90) Také to, jak dítě vnímá vlastní pocit úspěšnosti či neúspěšnosti ve škole mu pomáhá vytvořit hodnotu svého vlastního „já“.

Psychologové nazývají období mladšího školního věku obdobím extraverze. Dítě přichází do nového kolektivu dětí, navazuje s nimi nové vztahy a rozšiřuje své sociální

zkušenosti, osamostatňuje se. Ve školním prostředí se učí spolupráci i soutěžení. V předškolním věku si holky a kluci hrají spolu, v mladším školním věku je patrné, že děti tíhnou ke svému pohlaví a vytvářejí se tak zcela vzdálené skupinky děvčat a chlapců.

## 2.4 Vývoj zájmů

Jednou z nejsilnějších lidských potřeb je možnost seberealizace. Pokud dítě není vnitřně naplněno ve školním prostředí z důvodů výkonových či sociálních neúspěchů, je možné nacházet kompenzaci v zájmových činnostech. Zájmy dítěte formují a obohacují jeho osobnost, rozvíjí poznávací, citové i volní složky duševního dění. Úspěchy v zájmové činnosti se stávají prostředkem hodnotné seberealizace dětí.

U dětí mladšího školního věku se objevují počátky zájmů, které mají spíše krátkodobý a přechodný charakter. Příroda, technika, umění, hudba, sport, mají nyní velkou přitažlivost. Pěstovaný zájem umožňuje poznat osobnost každého jeho nositele, jelikož se při jeho utváření uplatňuje mnoho faktorů: osobní zkušenost, pohlaví, sociální status, věk, výchova a podněty okolí. (Čačka, 1994) Rodiče by měli svému dítěti nabídnout rozsáhlou škálu aktivit, se kterými se dítě může seznámit, mohou se stát občasným zpestřením dne, či získají zásadní postavení v životě dítěte. Musíme rozlišovat mezi opravdovými zájmy dítěte a zájmy rodičů. Stává se, že si rodič prostřednictvím svých dětí snaží naplnit své ideály a nesplněné sny. Pro své dítě si vysní vysoké společenské postavení, uměleckou, vědeckou, či vrcholnou sportovní kariéru, ale mnohdy jejich přání nekorespondují se skutečnými zájmy dítěte. (Matějček, 1998) Není potřeba zaplnit všechn volný čas dítěte zájmovými kroužky. Čas, kdy si dítě může „pouze“ hrát je pro něj důležitou formou relaxace, a psychologové si volného času a doby strávené v dětském kolektivu velice cení. Jak uvádí Matějček (1998, s. 124) *„Každé životní období má své potřeby, a tedy i své oprávněné zájmy, které nejsou ničím nepřirozeným, ale jejichž uspokojení je dokonce podmínkou pro další zdárný vývoj. Dítě si například musí dlouho a vydatně hrát, aby jednou dovedlo dlouho a vydatně pracovat.“* Hra uspokojuje dětskou zvědavost, představivost, dává volný průchod citovým projevům a umožňuje potřebný spontánní pohyb. Hrou se rozvíjejí vztahy k ostatním

dětem. (Čačka, 1994) V předškolním věku si hrají chlapani a děvčata spolu zcela samozřejmě, což ještě poměrně přetrvává v první a druhé třídě. Ale postupně se dívčí a chlapecké skupiny zcela oddělují a jejich zájmy se rozlišují. K opětovnému sblížení dochází až v pubertě. (Matějček, 1998)

Televize, počítačové hry a virtuální svět, ve kterém se ocitneme jedním kliknutím myši, představují pro děti lákadla, kterým těžko odolávají. Rodiče přicházejí z práce unaveni domů a bývají rádi, že tyto výdobytky doby zabaví jejich ratolesti. Zdůrazněme však důležitou roli četby a podporujme v dětech čtenářství. Čtème svým dětem a žákům. K ranému věku neodmyslitelně patří pohádky. Děti je milují. Pohádky se podílejí na vytváření osobnosti každého z nás od nejtútlejšího věku, odnášíme si z nich spoustu vzorců pro náš budoucí život, učíme se na nich, co je správné a špatné. V četbě dětí mladšího školního věku už však nepřevládají pohádky. Jejich zájem se postupně obrací k realitě, mezi nejatraktivnější žánry patří příběhy s dětským hrdinou a postupně se vyhraňuje četba chlapců a dívek. Chlapci preferují dobrodružnou a naučnou literaturu, láká je napětí, cizí kraje a boj dobrého se zlým. Dívky tíhnou k próze s dívčí hrdinkou, kde se uplatňují zájmy o vztahy mezi lidmi a jsou více citové. Na literaturu pro děti a mládež nahlížíme jako na prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti, která je vymezena jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních dovedností a potenciálu a k aktivní účasti na životě společnosti. Četba také významně ovlivňuje slovní zásobu dítěte.

Děti mladšího školního věku mají rády legraci. Pokud by dítě v tomto vývojovém období bývalo smutné, nedovedlo se smát, nemělo rádo zábavu a společnost, není vše v pořádku a rozhodně zasluhuje pozornost, protože z psychologického hlediska se může jednat o skutečný problém. Více dětského křiku, smíchu a dovádění dospělé sice ruší, ale neodmyslitelně k tomuto věkovému období patří. (Matějček, 1993) Děti mají rády zvířata a jeví o ně veliký zájem. Jejich touha po zvířecím společníku je v tomto období ohromná. Pro dítě je soužití se zvířetem svým způsobem psychologickou vývojovou potřebou. Pokud jsou v domácnosti takové podmínky, které dovolují chovat nějaké zvíře, je to pro dítě dobrou životní přípravou.

## 2.5 Specifické vývojové poruchy učení

Mezi aktuální problémy školství se řadí problematika specifických poruch učení. Vysoké procento dětské populace má diagnostikovanu některou z poruch s učení – dyslexii, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií, dysmúzií, dyspínxii, či dyspraxii a jejich výskyt stále roste. Žáci se specifickými poruchami učení tvoří na základní škole početnou skupinu. Učitelé s nimi přicházejí dennodenně do styku ve většině tříd, protože jsou běžně integrováni. I když po obsahové stránce se vzdělávací proces zásadně neliší od vzdělávání ostatních žáků, jsou kladeny nároky na organizaci vzdělávacího procesu. Učitel by měl být na práci s těmito žáky připraven, měl by pracovat s žákem individuálně, uplatňovat speciálně pedagogické postupy a způsoby práce. Vytvoření vhodných podmínek pro výuku a využívání specifických metod a forem výuky významně pomáhá. Je zřejmé, že je nutná komunikace a vzájemná spolupráce mezi školou – rodinou – poradenskou institucí. (Bartoňová, 2005)

Specifické vývojové poruchy učení definujeme jako *„heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzomotorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“* (Zelinková, 2003, s. 10) Příčiny jejich vzniku nejsou přesně známy. Někteří odborníci je přisuzují vnitřním faktorům (emocionální poruchy, mozková poškození, smyslové vady), jiní pak příčinám vnějším (kulturní odlišnosti, nevhodná strategie učení, špatné metody vyučování). Čtení, psaní a počítání – dovednosti, které jsou od první třídy ve výsadním postavení, se stávají klíčem k poznání. Člověk, který se chce prosadit v současné společnosti je na těchto dovednostech závislý. (Vašutová, 2008) Specifické vývojové poruchy, které dále charakterizujeme, hrají významnou roli při výuce a při osvojování českého jazyka.

Nejznámější poruchou, která nejvíce ovlivňuje úspěšnost dítěte ve škole je specifická vývojová porucha čtení dyslexie. Dyslexie je charakterizována sníženou schopností naučit se číst při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti. Typickými symptomy jsou záměny tvarově podobných písmen, přehazování písmen nebo

slabik ve slově, vynechávání částí slov, či řádků, potíže s rychlostí čtení, správnosti čtení a porozumění čtenému textu.

Dysgrafie je specifická vývojová porucha psaní. Postižena je zejména schopnost osvojit si odpovídající podobu grafémů psacího písma. Dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a namáhavě, písmo je neuspořádané, neobratné.

Specifická vývojová porucha osvojování si pravopisu daného jazyka se nazývá dysortografie. Provázejícími symptomy jsou záměny tvrdých a měkkých, dlouhých a krátkých slabik v důsledku narušené sluchové diferenciaci, nepřesné hranice mezi slovy. Dysortografici mívají vysokou chybovost při psaní diktátu.

Důležitá je včasná diagnostika poruchy a následná reedukace. Odstraňování nebo zmírňování obtíží dítěte se specifickými poruchami učení je dlouhodobý proces. Neexistuje žádná univerzálně platná a účinná metoda. Dítě je podrobeno odborné diagnóze, která stanovuje speciální péči, která respektuje druh a závažnost poruchy. Reedukace zahrnující speciálně-pedagogické metody musí být pravidelná, dítě by v ní mělo sledovat vlastní zlepšení a důležitá je pro něj pozitivní motivace. *„Zkušenost říká, že při včasném podchycení poruchy a při úzké spolupráci školy, rodiny a odborných pracovišť je náprava asi v 80 % případů již na nižším stupni základní školy natolik úspěšná, že dítě dosáhne tzv. sociálně únosné úrovně čtení, může se samo svým čtením učit jiným předmětům, čte si pro zábavu a stává se tedy čtenářem.“* (Matějček, 1998, s. 91)



### 3 Vyučovací proces

Vyučovací proces je charakterizován jako „*záměrné, cílevědomé, soustavné řízení učebních aktivit žáků, směřující k dosažení stanovených výukových cílů, tj. k osvojení vědomostí a dovedností, k rozvoji tělesných a duševních schopností a utváření celé osobnosti žáka.*“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 54) Mezi základní činitele, kteří ovlivňují vyučovací proces, patří činnost učitele, činnost žáků, obsah (učivo) a podmínky vyučování. Učitel se snaží, aby pozitivně ovlivnil žáka, jeho chování, vzdělání a žáci naopak ovlivňují činnost učitele, který by měl být motivován vymýšlet nové formy a metody. Učitele i žáky ovlivňují podmínky vyučovacího procesu, nekvalitní podmínky ovlivňují kvalitu i kvantitu toho, co může učitel žáky naučit. Obsah vzdělání je podřízen Rámcovému vzdělávacímu programu, avšak škola si může přizpůsobit svůj školní vzdělávací program. Základním vztahem vyučovacího procesu je interakce mezi učitelem a žákem (skupinou žáků).

Vyučování plní funkci:

- informativní (zprostředkovává informace)
- formativní (rozvíjí osobnost žáka)
- instrumentální (osvojené dovednosti čtení, psaní se stanou instrumenty při dalším učení)
- integrující (spojuje všechny funkce)

Vzdělání je výsledkem výchovně-vzdělávacího procesu. Má významnou společenskou úlohu, protože připravuje člověka pro život a práci ve společnosti. Vzdělání je charakterizováno jako systém vědomostí, dovedností, návyků, postojů, názorů, přesvědčení člověka, jichž bylo dosaženo cílevědomým výchovně – vzdělávacím procesem. Mezi základní znaky vzdělání patří cíl (zamýšlený výsledek) a obsah vzdělání (vybraný a utříděný systém vědomostí, dovedností, postojů a hodnot). Při výběru obsahu školního vzdělávání mohou nastat problémy, kterými jsou izolovanost předmětů, zaostávání obsahu školního vzdělání a množství učiva. Současné pojetí kurikula klade důraz po obsahové stránce na to, aby žáci chápali souvislosti a vztahy mezi předměty, po formální stránce se především zdůrazňuje rozvinutí dovednosti učit se.

Vzdělávání je procesuální stránka, která vede k určité úrovni vzdělání. Vzdělávání je celoživotní, permanentní proces.

Cíl školního vzdělání je vymezen jako zamýšlený a očekávaný výsledek výchovně – vzdělávací činnosti (rozlišujeme cíle obecné, speciální, konkrétní, situační, individuální, sociální). Obecným cílem primárního vzdělání je dosažení tzv. primární vzdělanosti (gramotnost, náhled na svět a člověka v něm, rozvoj myšlení, samostatnosti, tvořivosti, sociální a emocionální rozvoj). Moderní společnost usiluje o humanizaci školy – důraz je kladen na osobnostně rozvíjející pojetí primární školy. Z hlediska složek osobnosti zahrnuje vzdělání cíle kognitivní (poznatkové), psychomotorické (oblast dovednostní), afektivní (oblast postojů, citů, hodnot). Jestliže vycházíme z přístupu podle RVP ZV jsou mezi cíle školního vzdělání řazeny:

1. postoje a hodnoty
2. dovednosti (učební, pracovní, spolupráce a komunikace s lidmi)
3. vědomosti

Obsahem vzdělání rozumíme zpracovaný a vybraný systém poznatků, činností a dalších kvalit, které si má člověk osvojit (poznatky, myšlenkové operace, poznávací procesy, mravní hodnoty a normy). Obsahem vzdělání neboli učivem jsou:

- Vědomosti (cíle kognitivní), které zahrnují obecné a konkrétní vědomosti. Konkrétní obsahují představy, které jsou předstupněm před vytvořením pojmu, dále fakta a jednoduché informace. Obecné vědomosti pojímají důležité intelektuální dovednosti, mezi kterými můžeme uvést hlavně vytváření pojmů, pravidel a definic, vedoucí k pochopení vztahů a souvislostí.
- Dovednosti (cíle psychomotorické)
  - senzomotorické – rozvoj jemné a hrubé motoriky, pohybové a manuální dovednosti
  - intelektuální – myšlenkové operace a procesy (analýza, syntéza, logické a tvořivé myšlení), poznávací procesy (paměť, pozornost, vnímání, pozorování).
- Postoje, hodnoty, normy (cíle afektivní).

Vyučování podléhá určitým zákonitostem, mezi nejdůležitějšími jsou uváděny zákonitosti:

- společenské (každá společnost má jiné politické, ekonomické, ideologické zájmy, což se projeví ve formulaci cílů výchovy, v podmínkách a zásadách)

- gnoseologické (poznání žáků ve vyučovacím procesu je řízené)
- psychologické (vyučovací proces zahrnuje a působí na celou žákovu osobnost, důležité jsou jeho schopnosti, zájmy, city i vůle)

### 3.1 Osobnost učitele

Učitel je člověk, který soustavně a odborně vzdělává a vychovává děti, mládež, dospělé. Vědní disciplína, která se zabývá osobností učitele, se nazývá pedeutologie. Profese učitele je náročná a spíše než povolání je v očích mnoha pedagogů brána za poslání. Přestože se jedná o náročnou profesi, v soudobé společnosti se učitel musí vyrovnat s tím, že nebývá patřičně doceněn okolím. Náročnost práce vyplývá z požadavků na funkční činnosti, naplní nejsou pouze vzdělávací a výchovné činnosti s žáky, ale také administrativní činnosti, organizační práce (soutěže, akademie, organizace výletů) a ekonomické činnosti (výlety, kino, divadlo). Zátěž tohoto povolání vyžaduje psychickou zdatnost a odolnost jedince (mimo jiné má učitel odpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků), a současně jsou kladeny nároky na fyzickou zdatnost (zejména v tělesné výchově – učitel provádí záchranu, chystá nářadí, provádí ukázkou). Mezi důležité schopnosti učitele patří schopnosti pohybové, didaktické, komunikační a organizační. Ačkoliv je povolání učitele ve společnosti důležité, je na prestiž učitele ve společnosti nahlíženo ze dvou stran – na jedné straně se setkáváme s nízkou prestiží, která je přisuzována zejména laickou veřejností, vysokou prestiž obhajují odborníci a média, která vyzvedávají osobnost učitele. Nároky jsou kladeny také na vzdělání, učitel má mít vědomosti jak obecné (z psychologie, biologie, didaktiky, sociologie), tak i speciální, mezi které patří didaktiky předmětů. Učitelská kvalifikace by měla obsahovat:

- praktické i teoretické odborné vědomosti
- pedagogické a psychologické vzdělání
- všeobecné vzdělání, široký filozofický, kulturní a vědecký rozhled

Osobnost učitele prochází čtyřmi základními etapami:

1. Etapa pedagogické zaměření. Dochází k ní na střední škole, u některých v 8., 9. třídě (střední pedagogická), dochází k výběru povolání.

2. Etapa přípravy na povolání - nastává v průběhu vysokoškolského studia. Student získává teoretické vědomosti a pořád je možnost si povolání rozmyslet.

3. Etapa „adaptační“ - vstup do školy, orientace v prostředí školy. Trvá od 3 do 5 let. Učitel zatím nemá vlastní styl výuky, teprve ho hledá.

4. Etapa „integrační“ – maximálně po 5 letech v praxi. Učitel si umí poradit s žáky, zná různé typy komunikace, nalézá svůj vlastní styl výuky, má své pomůcky a přípravy.

5. Etapa „stabilizace“ – nastává po 10 až 15 letech ve školství. Mechanismy praktikují až do důchodu, velmi těžko se mění a přizpůsobují se.

Učitel plní sociální roli. Sociální role učitele zahrnuje systém očekávání žáků, rodičů, veřejnosti k profesi učitele obecně i v dílčích dimenzích jeho jednání. Učitel má vlastní představu o své sociální roli jak obecnou, tak i pro jednotlivé interakční situace – soulad mezi očekávanou

a představovanou rolí stimuluje výkon učitelské profese. Nesoulad mezi rolí očekávanou a představovanou obvykle snižuje efektivitu učitelské práce.

Povolání učitele je velice zodpovědné, a proto vyvstávají požadavky na osobnost učitele:

- vlastnosti charakteru a vůle (spravedlnost, čestnost, upřímnost,...)
- pracovní vlastnosti (zapálenost, cílevědomost)
- intelektuální vlastnosti (tvořivost)
- citově - temperamentní vlastnosti (optimismus, trpělivost)
- společensko - charakterové vlastnosti (taktní chování, vlídnost, slušnost, porozumění ostatním)
- mravní vlastnosti - učitel se musí vyvarovat všem vlastnostem, které by ho negativně ovlivňovaly.
- požadavky na chování učitele: jít příkladem, taktnost, důstojnost, dbát o zevnějšek
- kvalifikační požadavky
- diagnostické schopnosti
- didaktické schopnosti – umět správně naučit danou látku

- rozšiřování svých vědomostí
- schopnost pronikat do vnitřního světa žáka
- vybavenost pedagogickou expresivností – schopnost tlumočit své myšlenky
- konstruktivní schopnosti – sestavit učivo, výklad přizpůsobit podle jednotlivých zvláštností žáků
- výrazové schopnosti
- organizační schopnosti
- schopnost získat si autoritu
- komunikativní schopnosti – klíčové pro RVP

### 3.1.1 Typologie osobnosti učitele

Každý učitel je jiný a učí jiným způsobem. Mezi složky formující učitele patří pedagogický talent (schopnosti, které učitel má a umí použít), který je ovlivněn pedagogickým mistrovstvím (získané schopnosti), pedagogický takt, tedy způsob, jak učitel řeší situace a jaké má temperamentní schopnosti. Díky těmto složkám vzniká učitelský styl. Osobnost učitele můžeme rozlišit podle určitých hledisek:

1. hledisko převládajícího vlivu ve vyučování
  - Autokrat – v jeho vyučování jsou typické příkazy
  - Demokrat – vyvážený způsob vyučování, chvíli co chtějí, pak něco naučí
  - Liberál – bývá hodný, tento typ učitele zpravidla nevydrží moc dlouho ve školství
2. hledisko převládajícího způsobu práce s učivem, metodami
  - Tradicionalista – je příznivcem tradiční výuky, svých osvědčených metod a forem a nerad vnáší do výuky nové prvky
  - Novátor – učitel otevřený novým trendům ve vyučování
  - Improvizátor – improvizátorský styl výuky se může stát až nebezpečný, například v tělesné výchově, kdy posloupnost výuky některým dovednostem

### 3. hledisko vlastností nervové soustavy

- temperament, dynamika osobnosti (extrovert, introvert, stabilní, labilní)

sangvinik

choleric

flegmatik

melancholik

Základním projevem osobnosti učitele je neustálý vývoj. Celistvě se rozvíjí vnitřní organizace osobnosti.

### 3.1.2 Úspěšnost a neúspěšnost učitele

O úspěšnosti učitele rozhodují tyto faktory: odbornost, věk, pohlaví, velikost působiště, psychický stav, zvláštní vlastnosti osobnosti (paměť na jména, pevná vůle, diagnostické schopnosti, komunikativní schopnosti, cit pro spravedlnost, didaktické schopnosti).

Možné příčiny neúspěšnosti zahrnují malichernou kritiku, rutinérství, sebepřeceňování a sebepodceňování, pocit prázdnoty a odcizení (syndrom vyhoření). Přenášení pracovních problémů do rodiny, sklony k chorobám, snaha mít vždy pravdu, strojené chování, nadbytečná sebekontrola.

Učitel a vztah mezi učitelem a žákem významně ovlivňuje efektivitu vyučování. Moderní učitel by měl rozvíjet všechny složky osobnosti žáka, jeho smysly, city, tvořivé schopnosti, podporovat rozvíjení dobrých mezilidských vztahů a rozvíjet žakovu dovednost kvalitní komunikace. Žák pro něj musí být stejně důležitý prvek výchovně – vzdělávacího procesu jako učitel a učivo. (Valenta in Vališová, Kasíková, 2011)

### 3.2 Organizační formy vyučování

Organizační formy výuky patří k nejdůležitějším prostředkům vyučování, protože se stávají prostředkem k dosažení cílů a učiva ve výuce. Organizační formy jsou vzájemně propojeny s vyučovacími metodami, a proto se v odborné literatuře setkáváme s pojmem metodicko-organizační hledisko výuky. Organizační formy jsou komplexem všech možností, kterými může být vyučovací proces organizován, míní se jimi „*způsob uspořádání výuky v konkrétních podmínkách výchovně-vzdělávací instituce.*“ (Vonková in Vališová, Kasíková, 2011, s. 174)

Přehled organizačních forem výuky podává J. Maňák (2003, s. 46)

- A. *Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka*
  - 1. *Výuka individuální.*
  - 2. *Výuka individualizovaná.*
  - 3. *Výuka skupinová*
  - 4. *Výuka hromadná (kolektivní).*
- B. *Organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí*
  - 1. *Výuka ve třídě.*
  - 2. *Výuka v odborných učebnách a laboratořích.*
  - 3. *Výuka v dílně.*
  - 4. *Výuka na školním pozemku.*
  - 5. *Výuka v muzeu, v koutku tradic apod.*
  - 6. *Učebně výrobní jednotka.*
  - 7. *Vycházka a exkurze.*
  - 8. *Domácí úlohy.*
- C. *Organizační formy výuky podle délky trvání*
  - 1. *vyučovací hodina.*
  - 2. *Zkrácená výuková jednotka.*
  - 3. *Dvouhodinová výuková jednotka.*
  - 4. *Vysokoškolská lekce, seminář, speciální kursy apod.*

Ve školské praxi je vyučovací hodina základní formou hromadné výuky. Rozlišováno je několik typů vyučovacích hodin např. hodina motivační, výkladová, opakovací. Nejvíce užívaná je však hodina smíšená, která zahrnuje všechny důležité části výuky.

V kapitole 3.3.2 zmiňujeme, že J. Maňák a V. Švec (2003) rozlišují mezi metodami také komplexní výukové metody, které, jakožto složité metodické útvary, zahrnují právě také organizační stránku výuky. Organizace každé vybrané metody je popsána ve vybraných netradičních metodách.

### **3.2.1 Skupinová organizační forma**

Skupinová výuka je založena na spolupráci žáků jedné skupiny. Uspořádání pracovních míst žáků je zcela v kompetenci učitele, který by měl brát zřetel na velikosti třídy, na charakteru úlohy a dobrou komunikační dostupnost. Vytváření skupin může být náhodné, nebo promyšlené. Optimální velikost skupiny se uvádí mezi 3-5 žáky. P. Pecina (2008) považuje za přednosti skupinové výuky tyto prvky:

- členové skupiny jsou na sobě závislí, a proto jejich úspěšnost záleží na úspěšnosti každého žáka
- žáci ve skupině na sebe vzájemně působí a ovlivňují se
- každý člen nese odpovědnost za skupinovou práci a jeho přínos pro společné řešení je hodnocen
- žáci přirozeně rozvíjejí sociální dovednosti
- žáci komunikují o tom, jak společně zlepšit skupinovou práci



### 3.3 Vyučovací metody

Dynamickým činitelem ve výchovně vzdělávacím procesu jsou výukové metody. Metody se stávají nástrojem k dosažení výukových cílů. Obecně můžeme metodu chápat jako dynamický činitel ve všech lidských činnostech. Pojem metoda je odvozený z řeckého slova *methodos*, což je cesta nebo postup k určitému cíli. V didaktice je výuková metoda považována za *speciální způsob uspořádání činností učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli*. (Vališová, 2011, s. 191) Vyučovací metody prochází v průběhu dějin dlouhým vývojem a stále se zdokonalují, jejich počet se zvyšuje.

#### 3.3.1 Pohled do historie vyučovacích metod

Před vznikem institucionálního školního vzdělávání bylo učení založené na praktické činnosti a základní metodou bylo napodobování činnosti dospělých. V této době zde mělo své místo také vyprávění a vysvětlování, jež umožňovali předávání nejen zkušeností, ale také lidové slovesnosti ze starší generace na mladší.

V antickém Řecku, v době takových vzdělavců a myslitelů jako Demosthenes a Sokrates, je v popředí především metoda přednášky a metoda rozhovoru. „Vím, že nic nevím“ je podstatou sokratovského dialogu, který je základem heuristických přístupů.

Středověkému školství dominují metody slovní. Hlavním nositelem informace se stalo slovo. Obzvláště znatelné to bylo při pamětném osvojování církevních textů a při metodě takzvané disputace, kdy se z protikladů vyvozovalo konečné řešení.

Vynález knihtisku na počátku renesance přineslo masové rozšíření knih, také slabikářů a později učebnic. V tomto období je typická pasivita žáků ve vyučování.

Významný pedagog 17. století Jan Amos Komenský byl zastáncem přirozené metody vzdělávání, která je odvozena z poznávání a napodobování přírody. J. A. Komenský položil základy metody analytické, syntetické a synkretické (srovnávací). Na jeho pedagogické poznatky později navazovali J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi nebo A. Diesterweg.

Nové didaktické postupy založené na analýze psychických procesů založil v 19. století Johan Fridrich Herbart. Důraz byl kladen především na slovní metodu, která umocnila pamětné memorování a pasivitu žáků.

Přelom 19. a 20. století a počátek 20. století vnáší do výuky nové metody, které kladou důraz na vlastní žákovu činnost. Žáci se zapojováním do vyučování mají stát aktivními tvořivými činiteli, praktická zkušenost a přímá činnost žáka jsou v popředí zájmu. Řada pedagogů se snažila propojovat intelektuální a manuální aktivitu a rozvíjet celou žákovu osobnost.

Doposud považujeme uvedené pojetí výuky za transmisivní (předávající). Učitel vystupuje v roli předávajícího, pouze učitel „umí“, „ví“ a je nositelem pravdy. Žáci přicházejí do školy, aby přijímali od učitele vědomosti. Jsou chápáni jako ti, kteří „nevědí“ a „neumí“. Transmisivní vyučování chápeme jako tradiční, pro které je příznačné využití také tradičních (klasických) výukových strategií. J. Maňák a V. Švec (2003, s. 49) jako tradiční označují následující výukové strategie:

- *Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)*
- *Metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)*
- *Metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody)*

Reformní pedagogické hnutí rozvíjející se ve 20. století přináší nový názor a nové pojetí výuky – konstruktivistické pojetí výuky. Konstruktivismus zdůrazňuje aktivní zapojení žáka do vyučovacího procesu a zohledňuje také jeho vnitřní předpoklady v pedagogických a psychologických procesech. Uvedené pojetí výuky vyžaduje zapojení takových výukových strategií, které aktivizují žákovy poznávací procesy, na jejichž základě sám objevuje nové poznatky. Vedou k rozvoji samostatnosti, představitosti, logického myšlení i kreativity, která je jednou z nejuznávanějších hodnot osobnosti a učitel je vybízen, aby veškeré výchovně vzdělávací působení vedlo k jejímu rozvíjení. (Pecina, Zormanová, 2009) Mezi takové

vyučovací strategie patří metody, které jsou v literatuře označovány jako aktivizující výukové metody (viz kap. 3.3.2).

V současné době se řada inovačních teorií a koncepcí zaměřuje na aktivní spoluúčast žáků, kteří „nemají být pouze objektem vnějšího působení, ale i subjektem vlastní seberealizace.“ (Vališová, 2011, s. 193) Nové metody, jejichž uplatňování je v souladu s principy a tendencemi kurikulární politiky, se vyznačují aktivním zapojováním žáků, umožňují jim seberealizaci, rozvíjí sebedůvěru, podporují spolupráci a odpovědnost žáků.

### **3.3.2 Klasifikace výukových metod**

Nejnovější a nejkomplexnější klasifikaci výukových metod podávají J. Maňák a V. Švec (2003, s. 49)

#### *1 Klasické výukové metody*

##### *1.1 Metody slovní*

###### *1.1.1 Vyprávění*

###### *1.1.2 Vysvětlování*

###### *1.1.3 Přednáška*

###### *1.1.4 Práce s textem*

###### *1.1.5 Rozhovor*

##### *1.2 Metody názorně demonstrační*

###### *1.2.1 Předvádění a pozorování*

###### *1.2.2 Práce s obrazem*

###### *1.2.3 Instruktaž*

##### *1.3 Metody praktické*

###### *1.3.1 napodobování*

###### *1.3.2 manipulování, laborování, experimentování*

###### *1.3.3 vytváření dovedností*

#### *1.3.4 produkční metody*

### *2 Aktivizující metody*

#### *2.1 Metody diskusní*

#### *2.2 Metody heuristické, řešení problémů*

#### *2.3 Metody situační*

#### *2.4 Metody inscenační*

#### *2.5 Didaktické hry*

### *3 Komplexní výukové metody*

#### *3.1 Frontální výuka*

#### *3.2 Skupinová a kooperativní výuka*

#### *3.3 Partnerská výuka*

#### *3.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků*

#### *3.5 Kritické myšlení*

#### *3.6 Brainstorming*

#### *3.7 Projektová výuka*

#### *3.8 Výuka dramatem*

#### *3.9 Otevřené učení*

#### *3.10 Učení v životních situacích*

#### *3.11 Televizní výuka*

#### *3.12 Výuka podporovaná počítačem*

#### *3.13 Sugestopedie a superlearning*

#### *3.14 Hypnopedie*

Komplexní výukové metody jsou složité metodické útvary, které zahrnují nejen metody, ale jsou rozšířeny také o organizační formy a didaktické prostředky. Komplexní metody jsou účinné a reflektují mnohem více celkové cíle výchovy než jiné metody. Bývají označovány také jako modely, koncepce, projekty, komplexy, edukační plány, programy, atp. I když je tradiční výuka kritizována, nemůžeme ji z výchovně vzdělávacího procesu zcela odloučit. Ve výuce se jí nedá vyhnout a je potřebná. Doporučována je zejména při osvojování složitého učiva, při náročné látce, která vyžaduje znalosti z dalších oborů a při zprostředkování pouček a pravidel. (Pecina, Zormanová, 2009)

Zdůrazňována je především aktivita žáků, kterou lze chápat jako „*jakoukoliv učební aktivitu žáků zaměřenou na osvojování nových vědomostí, dovedností, návyků, postojů,*

*ale také na rozvoj formativních stránek osobnosti žáka jako je myšlení, představivost, fantazie, tvůrčí schopnosti a komunikační schopnosti. V jakém rozsahu a na jaké úrovni budou tyto složky naplňovány, se odvíjí od úrovně a zaměřenosti aktivní práce žáků.“* (Pecina, Zormanová, 2009, s. 24) Za nejvyšší stupeň aktivity žáka je považován projev jeho tvořivosti (kreativity). Aktivní účast žáků ve výuce je zásadní také z hlediska pamětného učení. Uvádí se, že si člověk pamatuje pouze 20 % z toho, co pouze slyší, 30 % z toho, co i vidí, 80 % toho, co sám formuluje a 90 % toho, co sám dělá. Aktivizující metody jsou právě ty, při nichž sami žáci vykonávají činnosti, jimiž se učí.

### **3.3.3 Výběr metod**

Ucelený přehled výukových metod pomáhá učiteli orientovat se ve všech jeho možnostech. Široká nabídka výukových metod přináší obranu před rutinou, stereotypem vyučovacího procesu, ba dokonce učitelova stavu vyhoření. K výukovému cíli je potřeba zvolit ty nejvhodnější a nejefektivnější metody. Kritéria, kterým volba metod podléhá, jsou jasná – cíl a obsah výuky a samozřejmě osoba žáka.

Učitelé mohou mít zajisté pocit, že stabilní, zavedené postupy práce, které žáci ovládají, osvobozují od určitého napětí očekávání konečného výsledku práce a koncentrovanému kontrolování průběhu činnosti, ale ve svém důsledku mohou vést tyto stereotypní postupy až k úplnému umrtvení veškerého výchovně-vzdělávacího záměru.

Objektivní podmínky výchovně vzdělávacího procesu, které ovlivňují volbu metod, zahrnují cíle a obsah výuky, obsah daného předmětu, zvláštnosti kolektivu, psychický a fyzický rozvoj žáků, vnější podmínky práce (vybavenost školy, společenské prostředí) a osobnost učitele (jeho zkušenosti, pedagogické mistrovství apod.). Pod subjektivní podmínky spadají zájmy a potřeby žáků, jejich aktivita, míra samostatnosti a tvořivosti. Uvedená kritéria ovšem nemají stejnou váhu. Nejdůležitějším hlediskem by měl být charakter učiva spolu s vytýčeným výukovým cílem a úroveň rozvoje žáků.

Výuka působí a formuje osobnost žáka, proto by metoda měla zahrnovat účast celé jeho osobnosti. Podmínky a záměry výuky směřují učitele k volbě výukových metod. Volba metody není snadný úkol a nejvhodnější metoda není vždy jednoznačná. Ovšem rozhodování je pouze první část. Mnohem náročnější bývá samotná realizace vybrané metody. Je potřeba zajistit dostatečný čas a pomůcky a promyslet prostorovou organizaci. Nezbytná je učitelova odvaha a vytrvalost. Při volbě metod se projeví subjektivní preference vycházející ze stylu učitelovy práce, z jeho vyučovacího stylu.

Pokud výukovou metodu charakterizujeme jako cestu k vytýčenému cíli, po níž prochází žáci za učitelova doprovodu, můžeme říci, že se postupně učitelův doprovod žáků, kteří postupně nabývají samostatnosti a sebevzdělání, zmenšuje a slábne. Je vhodné, když učitel střídá a kombinuje tradiční a netradiční metody, protože předchází určitému zevšednění metody.

### **3.4 Tradiční a netradiční výuka**

Jak již bylo v textu uvedeno, tradiční výuka je charakteristická používáním tradičních (klasických) výukových metod. Samozřejmě ji nelze z vyučovacího procesu zcela vyloučit, ovšem považujeme za vhodné a přínosné upozornit na negativní znaky tradiční výuky.

Mezi prvními znaky uvedme, že tradiční výuka přesouvá žáka do pozadí celého vyučovacího procesu. Pedagog se soustředí na obsah výuky a jeho hlavní snahou je plnit učební osnovy. Učitel má hlavní roli a slovo a je absolutním vládcem hodiny. Žák je opomíjen, není věnována pozornost jeho potřebám ani potížím, jeho zájmům a učitel žáky nevede k tvořivému myšlení, žáci se nezapojují do výuky. Tento nepříznivý jev je doprovázen dalším a to je tempo učení. Učitel volí jedno tempo, podle kterého pracují všichni žáci, které je přizpůsobeno žákům průměrným nebo slabým. Charakteristické je předávání hotových vědomostí žákům převážně metodou výkladu. Tradiční výuka je zaměřena na přenos hotových poznatků žákům a na výkony žáka a učitele. Převládá v ní monolog učitele jako jediného organizátora vyučovacího procesu. Tradiční učitel se soustředí ve výuce především

na paměť, logické myšlení a verbální složku, která je zaměřena především na reprodukci učiva. (Valenta in Vališová, Kasíková, 2011) Uvádí se, že tradiční výuka obvykle postrádá použitelnost v reálném životě a nepropojuje teoretické vědomosti s praktickými dovednostmi. Tradiční učitel učí stereotypně a nepracuje s tvořivostními úlohami. Naopak největším přínosem klasické výuky je, že zprostředkuje logicky uspořádané a ucelené učivo v krátkém čase.

Uvedené charakteristiky vedou k závěru, který zachycuje P. Pecina (2008, s. 32) *„tradiční výuka nemůže většině žáků zajistit zvládnutí všech vědomostí, které učitel a učebnice sdělují, a ani neposkytuje možnosti rozvoje aktivní, samostatné a tvůrčí činnosti žáků.“*

Netradiční, aktivizační, tvořivé, nebo chceme-li, kreativní metody vychází z přesvědčení, že obsah vzdělávání získává význam jedině tehdy, když se včleňuje do lidských zkušeností a zároveň z předpokladu, že se nedá oddělit poznávání od činnosti.

Oba typy metod, tradiční i netradiční, mají ve vyučování nezastupitelné místo. Ve vyučovací hodině je žádoucí jejich funkční propojení a kombinování. Pomocí tradičních metod se žákům předávají teoretické vědomosti, které se uplatňováním netradičních metod učí dále prakticky používat a zároveň rozvíjejí své komunikační schopnosti.

Netradiční metody jsou ve vyučování českého jazyka významné, protože mají vliv na přitažlivost a zajímavost předmětu. Styl učitelovy práce působí na žáky motivačně, čímž se zvyšuje také efektivita výuky. Zaváděním a využíváním netradičních metod se u žáků rozvíjí samostatné myšlení založené na vlastní kritice a hodnocení. Žáci se učí formulacím vlastních názorů, argumentovat a správně se vyjadřovat v různých situacích, i toleranci a respektování názorů spolužáků, čímž se rozvíjejí komunikační schopnosti žáků. Metody podporují u žáků rozvoj kreativity a stejně tak kooperace, na které jsou metody založeny. Jejich prostřednictvím dosáhneme větší aktivizace a motivace žáků, která je potřebná k přijímání nových poznatků.

Využíváním netradičních metod při rozvíjení slovní zásoby žáků dosáhneme toho, aby žák z hlediska sémantiky porozuměl danému slovu, uměl ho vysvětlit a nahradit podobným slovem a hlavně, aby uměl správně používat slova v běžných komunikačních situacích. Dosáhneme zlepšení a rozšíření slovní zásoby a současně rozvíjíme tvořivost.

Aktivizační metody nejsou žádnou „horkou“ novinkou, přesto se s jejich využitím setkáváme velice zřídka. Ve školní praxi se často dohání učivo, učitel se potýká s tím, že nestíhá vše tak, jak si naplánoval, a proto pak nejčastěji využívá frontální výuky, kdy předává hotové poznatky žákům. Jejím hlavním kladem je časová nenáročnost přípravy. Žákům pak ale nezbyvá, než se učivo a informace naučit nazpaměť. Jistě, tohle je možnost, ale proč to někdy nezkusit jinak? Proč nevyužít z nabídky široké škály metod, které nejsou ve vyučování běžné, a proto je můžeme označit souhrnným názvem – netradiční metody. Ty mají za cíl změnit způsob vyučování, oživit jej, přičemž by mělo být dosaženo vyšší efektivity než při klasickém výkladu. Netradiční metody vyžadují více času jak na přípravu, tak pro svou realizaci. Jejich využití má však kladný dopad zejména v rozvoji myšlení a kreativity u žáků, zvyšují zájem o učivo, umožňují sebepoznání a mohou mít i vliv na vztahy ve třídě. Netradiční metody musí být doprovázeny závěrečným shrnutím, které by měl provést sám učitel, aby předešel nedorozumění, nepřesnostem či zmateným zápisům. Z tohoto důvodu jsou netradiční metody nejméně vhodné právě pro fázi shrnutí učiva. Obecně je lze využít ve všech fázích výuky. Je důležité mít na paměti, že tyto metody pouze oživují, zatraktivňují výuku, ale nemohou zcela nahradit klasickou formu výuky, a proto je vhodné oba způsoby kombinovat. (Kotrba, Lacina, 2007) Pro lepší uvedení do problematiky předkládáme charakteristiku vybraných netradičních metod a forem výuky.

### **3.5 Vybrané netradiční metody a jejich charakteristika**

#### **3.5.1 Projektová metoda**

Od dávných dob bylo základním principem celistvé poznání světa. Množstvím objevených informací a získaných poznatků se však ono celistvé poznání rozdělilo do řady specifických věd. V oblasti vzdělání to pak znamenalo vznik jednotlivých vyučovacích předmětů, a tedy i naopak učivo vychází z věd. Takovéto strukturování učiva vede k „neživotnosti“ předmětů. Žáci získávají vědomosti odděleně z jednotlivých předmětů, chybí



jim pochopení a uplatnění souvislostí mezi učivem napříč všemi obory a postrádají propojení s reálným životem. Tomuto tradičnímu přístupu – resp. tradiční škole je vytýkáno mnohé: „omezuje svobodu žáka a jeho aktivitu, nerespektuje zájmy dítěte a jeho osobní zkušenosti, opomíjí učení sociálním dovednostem, řadu postojů vytváří jen mimochodem, nereaguje dostatečně na žákovy individuální předpoklady ani na jeho motivy, učivo podává za těchto okolností ve striktně oddělených „škatulkách“ kaleidoskopického množství předmětů, kopírujících spíše jednotlivé vědní obory než reálné životní situace či problémy, zahlcuje žáky učivem, které sice může být funkční v logických strukturách věd, ale často není funkční pro orientaci dítěte v životní skutečnosti, opomíjí prožitky dítěte atd.“ (Valenta, 1993, s. 2) Kvůli těmto nedostatkům vystoupila do popředí zájmu projektová metoda, která poskytuje žákům celistvé poznání. Charakteristickým znakem projektu je koncentrace učiva kolem určitého „ústředního motivu“ či „jádra“. Projektovou metodu spojujeme s řešením problému. Projektem jsou řešeny komplexní teoretické nebo praktické problémy na základě aktivní činnosti žáka. Orientuje se především na zkušenosti žáka. Prioritou je spojení poznání a činnosti žáka („práce hlavy a rukou“).

Globální přístup a idea koncentrace patří mezi základní principy projektové metody. Projekt je obecně chápán jako „komplexní problém praktické nebo teoretické povahy, při jehož řešení uplatníme zkušenosti z různých oblastí.“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 74) Projektová metoda učí žáky samostatně se rozhodovat, formulovat a řešit problémy, hledat informace, plánovat činnost, diskutovat, vzájemně komunikovat a spolupracovat. Podněcuje tvořivost a fantazii. K přednostem projektové metody patří překlenutí mezer mezi teoretickými poznatky a jejich konkrétním využitím v praxi. Historické kořeny projektů sahají k počátku 20. století. O zavedení projektové metody do pedagogické praxe se zasloužil profesor Kolumbijské univerzity v New Yorku William Heard Killpatrick (1871 – 1965) svým článkem „The Project Method“ v roce 1918.

Tvorba a realizace projektů zahrnuje několik hlavních kroků, které dále charakterizujeme, jsou jimi: záměr, plán, realizace a hodnocení.

1. Záměr. Volba situace, která představuje pro žáky skutečný problém. Může být volena učitelem, nebo vyjít z podnětu žáků.
2. Plán. Plánování projektu – vytýčíme cíle, určíme typy činností, stanovíme výsledek projektu. Diskuze s žáky o plánu řešení zvoleného problému, rozdělení rolí a úkolů, stanovení časové dotace. Důraz klademe na výsledek – produkt činností.

3. Realizace. Učitel vystupuje v roli poradce, organizátora, rádce, prostředníka a spoluhodnotitele.

Realizace probíhá v určitých etapách:

- identifikace (shromažďování materiálů)
  - klasifikace (třídění materiálů)
  - zaznamenávání a vyhodnocování poznání – aktivity, práce s materiálem atd.
  - zpětná konfrontace (zopakování poznání, ujasnění smyslu projektu)
4. Hodnocení práce na projektu – mělo by být průběžné a závěrečné. Vedeme žáky k sebehodnocení a sebereflexi. Projektová metoda je založena především na slovním hodnocení.

Druhy projektů rozlišujeme na základě různých hledisek:

Hledisko třídění:	Typy projektů:
podle jejich účelu	problémové, konstruktivní, hodnotící, drilové
podle navrhovatele	spontánní, uměle připravené, uměle připravený na základě inspirace ze spontánní situace nebo zájmu žáků
podle místa konání	školní, domácí, spojitě
podle počtu žáků	individuální, kolektivní (skupinové, třídní, ročníkové, víceročníkové, celoškolské, víceškolské), spojení společných aktivit s individuálními
podle množství času	krátkodobé (od jednodenních) až po dlouhodobé (celoroční)
podle velikosti	malé, velké

Organizace projektů může probíhat v rámci:

- jednoho vyučovacího předmětu
- příbuzných vyučovacích předmětů
- všech vyučovacích předmětů
- místo vyučovacích předmětů mimo výuku (likvidace rozvrhu a následná integrace pokud možno všech vyučovacích předmětů)

Aby byl projekt úspěšný, je vhodné dodržovat následující pravidla.

1. Pravidlo zřetele k potřebám a zájmům žáků – nutno aktivního poznávání, potřeba nových zkušeností a schopností, odpovědnost.
2. Pravidlo aktuální situace – témata či motivy vyplývající z reálného života a přiměřených zkušeností.
3. Pravidlo interdisciplinarity – celistvost poznání, vzájemné propojování.
4. Pravidlo orientace na produkt – problém a jeho výsledek, dokumentace a výsledná prezentace.
5. Pravidlo společenské významovosti – propojení života základní školy a obce i širší společnosti.

Projekt je pouze doplňkem výuky. V praxi je vhodné realizovat alespoň jeden až dva projekty ročně. V případě, že projekt není stoprocentně připravený, nebo je produkován jeden projekt za druhým, pouze vede k mrhání časem, protože projektová metoda ztrácí motivační i efektivní účinek. Projekt umožňuje integrační a činnostní pojetí vyučování, vyžaduje, aby se žáci naučili různé problémy důkladně poznat v celé šířce a ve všech souvislostech.

V primární škole nacházejí své místo zejména projekty, jejichž jádro je v prvouce, přírodovědě a vlastivědě. Často se využívá také regionální hledisko. Při projektové metodě se uplatní individualita všech žáků. Každý z nich má rozdílné zkušenosti, dovednosti, vědomosti i zájmy, jejichž prostřednictvím přispívají ke zdárnému dokončení projektu. Také proto se nejčastěji využívá skupinová forma výuky. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) Při realizaci projektu se uplatní mnoho metod, mimo jiné také ty, které charakterizujeme v následujících kapitolách. Výuka vedená učitelem klasickým stylem (výkladem) samozřejmě přetrvává, protože spoustu úkolů je nutné vysvětlit, ale těžiště práce je přesunuto k aktivní činnosti žáků.

Závěrem sumarizujeme přednosti a možné nedostatky projektové metody. Mezi přednosti projektové metody patří její velká motivační síla, pracuje s životní realitou a je přirozená, tím se stává velice efektivní ve vyučovacím i výchovném procesu. Formuje celou žákovu osobnost, rozvíjí pospolu všechny klíčové kompetence, protože učí žáky spolupracovat, diskutovat, hledat informace a řešit problémy. Mezi možná úskalí patří problematika organizace. Dobré organizační a pedagogické schopnosti jsou klíčové. Vše musí být promyšleně organizováno a řízeno, učitel musí určit míru volnosti a odpovědnosti žáků.

### 3.5.2 Brainstorming

Brainstorming je známý také pod českými ekvivalenty „burza nápadů“ či „bouře mozků“. Metoda vznikla ve třicátých letech 20. století v USA. Autor Alex Osborn tuto metodu založil na tezi, že lidé mají obavu vyjádřit své nápady ze strachu, že budou odmítnuty. Tyto zábrany však lidem brání ve tvořivém myšlení. Osborn nepokládá žádný nápad za „nesprávný“ či „hloupý“, naopak, chce umožnit všem účastníkům bez obav vyjádřit své nápady a návrhy. Podstatou brainstormingu je chrlení velkého množství nápadů řešení problému a jejich následné hodnocení v poměrně krátké době. Tato metoda funguje na bázi seskupení velkého množství myšlenek, avšak neposkytuje úplné dořešení problému. Žáci mají napsat všechno, co je napadne k danému tématu, i pocity, domněnky, otázky, známé informace, atd. Je vhodné jej využívat v počáteční fázi výuky, kdy chce učitel zjistit informovanost svých žáků o tématu, či jaké postoje zaujímají. Shromážděné informace se mohou stát východiskem pro další činnosti.

K úspěšnému brainstormingu pomůže dodržování těchto základních pravidel, které by měli i žáci znát: 1. Nekritizuj!

2. Čím více nápadů, tím lépe! Kvantita namísto kvality!

3. Doplnuj a rozvíjej předchozí nápady!

4. Čím neotřelejší nápad, tím lépe!

5. Humor je povolen, ale ne agrese!

Tato metoda se dá použít s celou třídou, ovšem ideální je vytvořit menší skupiny (po pěti až osmi žácích), přičemž je nutno zajistit dobré rozmístění učebního prostoru. Žáci musí být seznámeni s cílem a pravidly brainstormingu, je vhodné, aby je žáci měli v dohledu. Učitel určí čas na aktivitu (ideální doba trvání se uvádí 30 – 45 minut) a nastává zahájení produkce nápadů. Při zapisování nápadů se může uplatnit přístup, kdy žáci jeden po druhém říkají své nápady, pokud někdo nápad nemá, postupuje se dále, anebo se spontánně zapojují do procesu a mohou kdykoliv vyslovit svůj nápad. Zapisují se všechny nápady tak, aby je všichni viděli. Všechny nápady se hodnotí. Je vhodné určit seznam kritérií, podle kterých se bude k nápadům přistupovat. Pracovat můžeme například s těmito otázkami: je nápad realizovatelný?, je časově nenáročný?, je nápad přínosný? atd.

Obdobou brainstormingu je metoda zvaná „Němý dialog“. Potřebná je pouze tabule, na kterou všichni účastníci uvidí. Hlavním pravidlem je ticho. Na tabuli je zapsán problém, nebo otázka, na kterou každý žák může připsovat pojmy, které se mu vybaví. Žáci vstávají z místa, zapíší pouze jeden nápad a vracejí se na místo, aby si mohli přečíst, co mezitím napsali spolužáci. Následuje hodnocení nápadů a rozhodování.

### **3.5.3 Brainwriting (metoda 6 – 3 – 5)**

Brainwriting je znám také jako metoda 6 – 3 – 5. Číslo 6 vyjadřuje počet žáků ve skupině, kteří písemně rozvíjí 3 otázky, které každý žák napíše na zvláštní papír, vždy po dobu 5 minut (číslo 5 také vyjadřuje počet osob, kteří na otázku odpovídají). Další možností je, že prvotní otázku položí sám učitel, k ní pak každý z žáků formuluje tři myšlenky. Opět svůj list pošle dalšímu, který jeho nápady rozvíjí. Diskuse pokračuje tak dlouho, dokud se papír nedostane zpět k autorovi. Nejdůležitějším pravidlem této metody je ticho ve fázi shromažďování nápadů. První možnost umožňuje žákům formulaci otázek vztahující se k učivu, ale zároveň také hledají odpovědi, jsou po celou dobu aktivní a fixují si poznatky. (Grecmanová, Urbanovská, 2007) Druhá možnost pak seskupí od šesti osob 108 návrhů, které poté budou hodnoceny.

### **3.5.4 Technika klastru (clustering)**

Termín „klastr“ označuje „soubor jednotlivostí, na které je třeba nahlížet jako jednotný celek.“ (Berger, Fuchs, 2009, s. 29) Metoda klastru nestojí na volných asociacích, ale stanovený pojem je výchozím bodem. K němu se stahují všechny myšlenky, které se

zapiší. Související myšlenky se poté spojují liniemi nebo barevným odlišením. Přínosem této metody je, že se zapojí všichni žáci, kteří přispívají svými nápady, nejprve bez jakéhokoliv hodnocení. Metoda umožňuje velký počet spontánních nápadů, které se mohou kombinovat a někdy tak mohou přinést zcela nový náhled na problém. Klastř bývá předstupněm myšlenkové mapy, do které jej lze snadno převést. (Berger, Fuchs, 2009)

### **3.5.5 Myšlenková mapa**

Do středu papíru se napíše do kruhu slovo. Kolem tohoto slova píšeme heslovitě všechno, co nás napadne. Tyto nápady se také zakroužkují a spojí se s ústředním slovem. Pokud spolu nějak myšlenky souvisejí je možné také liniemi naznačovat vztahy mezi nimi. Cílem metody je uplatnit vědomosti a zkušenosti a prohloubit poznání. Mezi dovednosti, které metoda rozvíjí, patří nalézání složek tématu, které žák třídí, porovnává, rozhoduje, které spolu souvisejí, rozhoduje o nadřazenosti a podřazenosti složek tématu. Výhodou myšlenkové mapy je, že všechny informace vidíme jedním pohledem. Nejdůležitější pojmy stojí uprostřed strany a jsou rozvíjeny stále podrobněji směrem k okrajům. Myšlenkovou mapu je vhodné oživit výstižnými obrázky, symboly a rámečky. Doporučeno je používat velký papír a alespoň tři barvy. Tvorba samotné mapy by měla být zábavná, protože čím více se u mapy bavíme, tím snadněji si vzpomeneme na jednotlivé body. (Berger, Fuchs, 2009)

### **3.5.6 Skládankové učení (jig saw)**

V odborné literatuře nacházíme různé přístupy k skládankovému učení. Samozřejmě si lze každou metodu přizpůsobit svému stylu, a proto uvádíme obě možnosti. Podle E. Berger

a H. Fuchse (2009) zpracovávají čtyřčlenné skupiny žáků A, B, C, D různá témata. Členové těchto skupin se stávají „specialisty“ na své téma. Po novém uspořádání skupin, kdy se setkávají čtyři žáci, specialisté každé skupiny na různá témata, si členové vyměňují poznatky, kterým se naučili. Autoři shledávají výhodu metody v tom, že učení se stává o mnoho zajímavější, než prezentace jednotlivých skupin. Žáci také musí neustále pracovat, aktivně předávat získané znalosti. Uvádí se, že učitel by měl vysvětlit výhodu metody také žákům, která spočívá především v tom, že když žáci předávají dál, co se sami naučili, hodně si zapamatují a čemu porozumí ihned, nemusí se učit doma.

H. Grecmanová a E. Urbanovská (2007) užívají skládkové učení následovně. Čtyřčlenné „domovské“ skupiny žáků A, B, C, D zpracovávají část textu, který učitel rozdělí do čtyř stejně dlouhých pasáží a, b, c, d, tedy žák „A“ zpracovává pasáž „a“ atd. Následně se žáci seskupí do nových, „expertních“ čtyřčlenných skupin, přičemž se na jednom místě setkávají žáci, kteří studovali pasáž „a“, žáci, kteří studovali pasáž „b“, atd. Expertní skupiny žáků diskutují, sdělují si své poznatky, k čemu dospěli, zda porozuměli textu správně a shrnují informace. Následně se vrací do svých domovských skupin, kde si žáci předávají vzájemně informace o tom, co se naučili. V závěrečné fázi si dělají zápis, který prezentují celé třídě. Tato metoda má podle autorů pozitivní dopad, protože „aktivizuje všechny žáky, kteří se učí odpovědnosti, samostatnosti, spolupráci, výběru podstatné myšlenky, formulaci závěru, komunikaci.“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 102)

### **3.5.7 Volné psaní**

Učitel sdělí žákům vybrané téma. Úkolem žáků je v daném časovém limitu zapsat vše, co mají v hlavě a co se týká tématu. Cílem je vyjádření co nejvíce myšlenek související s námětem. Jedná se o plynulé zachycení myšlenek, a proto pravidlem je, že tužka musí být stále na papíře a zachycovali celý svůj myšlenkový proces. Pokud žáci nemohou najít správnou myšlenku a vybavuje se jim něco, co s tématem nesouvisí, i to by měli zapsat, tedy i věty „momentálně mě nic nenapadá,... mám hlad,...“. Žádoucí je, aby upoutali svou

pozornost opět k tématu, přičemž během psaní o svých myšlenkách s nikým nediskutují. Při volném psaní není důležitá forma a styl napsaného textu, žáci neškrtají, nepřepisují, nehodnotí a nezabývají se pravopisem ani stylistikou. Minutu před koncem učitel žáky upozorní, že jim zbývá pouze jedna minuta z důvodu, aby byli schopni utvořit závěr, pod časovým tlakem mohou člověka napadat významné myšlenky. Po skončení psaní se texty prezentují, upravují, dále rozpracovávají, hledají se v nich důležité myšlenky, na které učitel může navazovat. Pokud je zadané téma intimní a sdělení žáků soukromé, není nutné je zveřejňovat, v opačném případě by příště v této metodě začali žáci své sdělení, názory a pocity potlačovat a docházelo by k cenzuře vlastních myšlenek. (Grecmanová, Urbanovská, 2007) Mezi dovednosti, které tato metoda rozvíjí, patří psaní o tématu po celý stanovený čas, žák se drží jednoho tématu, formuluje myšlenky větami a rozpozná, co nového jej napadlo k tématu během volného psaní.

### **3.5.8 Pětílístek**

Pětílístek je vhodný pro práci individuální, ve dvojicích i skupinovou. Metoda je vhodná pro závěrečnou fázi výuky, protože jejím cílem je zjistit, zda bylo nové téma, pojem pochopeno. Stručně shrnuje téma, názor i postoj. Učitel musí seznámit žáky se strukturou a vlastní technikou pětílístků a poté žáci tvoří svůj pětílístek, kdy učitel může tvořit společně s žáky. Následuje prezentace pětílístků (přečtením, nástěnkou), přičemž zpracované pětílístky mohou sloužit jako příprava pro slohovou práci, kdy v pětílístcích získáme velkou zásobu vhodných slov. Učitel zadá téma, o kterém budou žáci přemýšlet, o kterém budou psát. Sdělí časové omezení úkolu, při individuální práci se doporučuje vymezit 5 – 7 minut, společná práce bývá časově náročnější. První řádek je určen pro téma vyjádřené jedním podstatným jménem. Na druhém řádku se píše dvě přídavná jména, které popisují téma, jeho vlastnosti. Tři slovesa vyjadřují děj, co téma dělá, nebo co se s ním děje. Tyto myšlenkové procesy vyžadují, aby žáci vybrali z množství slov, které se jim vybaví právě ta nejdůležitější, jedná se o analýzu a srovnávání. Věta o čtyřech slovech se zapisuje na čtvrtý řádek. Pátý řádek je určen k synonymu, které je asociováno zadaným tématem. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)



*„Při využití této metody se hodnotí schopnost uchopit téma a vybavit si co nejvíce souvislostí, analyzovat, srovnávat, vybírat nejvýznamnější, syntetizovat. Pozornost se věnuje originalitě a tvůrčímu přístupu. Ve dvojicích nebo při kolektivní práci se oceňuje diskuse, spolupráce a vzájemné akceptování myšlenek.“* (Gracmanová, Urbanovská, 2007, s. 92) Mezi nejvýznamnější dovednosti, které rozvíjí metoda pětílístku, uveďme, že žák si vybavuje známé informace a klade je do souvislostí, vybírá nejpřesnější jmenování, která vystihují podstatu tématu, podle svého vlastního vnímání.

### **3.5.9 Poslední slovo patří mně**

Po přečtení textu si žák vybere jednu myšlenku (doslovnou citaci), která jej při čtení zaujala. Tuto myšlenku si zapíše a opatří komentářem. Učitel vyzve jednoho žáka, aby myšlenku přečetl, ale zatím bez komentáře. Ostatní žáci jsou požádáni, aby se k myšlence vyjádřili, proč si ji dotyčný vybral. Diskusi je uzavřena ve chvíli, kdy učitel vyzve žáka, který přednesl svou myšlenku, aby přečetl svůj komentář. Metoda je vhodná pro starší žáky od 4. až 5. třídy.

### **3.5.10 I.N.S.E.R.T**

Žáci dostanou text, ve kterém se informace označují určenými značkami. Známé myšlenky a operace „fajfkou“, nové informace znaménkem „plus“, znaménkem „mínus“ označíme informace a myšlenky, s jejichž obsahem nesouhlasíme, jsou v rozporu s tím, co už známe a „otazník“ použijeme v případě, že se o informaci chceme dozvědět více. Po analýze

textů je vhodné vytvořit tabulku, do které se zapisují nové informace, sporné informace a také ty, o kterých se chceme dozvědět více. Tato metoda je vhodná pro starší žáky.

### **3.5.11 Diskusní pavučina**

Učitel zadá žákům téma (otázku) nad kterým se budou zamýšlet. Otázku si napíše na horní část papíru a ten rozdělí na dvě poloviny. Na jednu část si budou žáci zapisovat argumenty pro „ano“, druhá část je určena argumentům pro „ne“. Žáci by samostatně měli vymyslet dva až tři argumenty pro každou stranu. Poté následuje sdělení svých názorů sousedovi, přičemž pokud se žákovi nějaký argument líbí, může si jej připsat do svého seznamu. Následně se ve čtveřici celý proces opakuje. Nakonec se každý žák rozhodne, na kterou stranu se přiklání a podle toho se třída rozdělí do dvou skupin. V těchto skupinách vymýšlejí další argumenty, kterými podporují jen své stanovisko. Po určeném čase dochází k prezentaci jejich argumentů. Skupina, která se rozhodla pro kladnou odpověď, přečte všechny své myšlenky a následně skupina, která se rozhodla pro „ne“ přečte své nápady. Poté se rozproude debata, která musí mít určitá pravidla, např. každý žák má právo se slušně vyjádřit, neskákat si do řeči, apod. Pokud pod mírou přesvědčivosti jedné skupiny chtějí žáci přecházet z jedné skupiny do druhé, je to možné. V konečné fázi by žáci měli zapsat své konečné stanovisko k ústřední otázce do sešitu. Metoda nepředpokládá vyřešení stanoveného problému, cenní si především diskuse samotné. Může dojít k situaci, kdy se někteří žáci nemohou rozhodnout pouze pro jednu stranu, proto je možné jim vyhovět a vytvořit skupinu nerozhodných, která se v průběhu debaty rozhodne pro stranu „ano“ nebo „ne“ na základě argumentů. Pokud se přirozeně nevytvoří dvě skupiny, je možné protinázorovou skupinu vytvořit uměle například ze samotného učitele. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

### 3.5.12 Didaktická hra

Didaktická hra je považována za velice účinný motivační prostředek, aktivizuje žáky a významně se podílí na formování pozitivního vztahu k předmětu. Didaktické hry mohou být zařazeny do kterékoliv fáze vyučovací hodiny. Didaktická hra má specifický didaktický záměr. Podle B. Nováka (1999) můžeme didaktické hry rozlišovat podle kritérií například na poznávací a prověřující, na pohybové a tiché, na frontální, individuální a skupinové, na „rychlost“ a na „kvalitu“, na krátkodobé, dlouhodobé, či průběžné. Oblíbené jsou u žáků také hry soutěživé. Hra musí být v hodinách hlavně účinná a účelná, proto je třeba promyslet a provést následující komponenty:

- zvolit didaktický cíl hry
- zajistit potřebné pomůcky
- seznámit žáky s pravidly hry
- vymežit dobu trvání hry
- zvolit vhodnou organizaci
- provést závěr, zhodnocení

(Novák, 1999)

Úkolem didaktické hry je vytvářet pozitivní atmosféru ve třídě, vyvolat aktivitu žáků, vést je k tvořivosti, ale především je něčemu naučit. Jazykové hry mají utvářet pozitivní vztah a lásku k mateřskému jazyku. (Pišlová, 1996) Motivace by měla být u každé hry, protože se podílí na výkonu každého hráče.

### 3.5.13 Kmeny a kořeny

Skupiny, například o počtu šesti žáků, pojmenuje učitel jako různé stromy (javor, lípa,...). Jeden žák, který je vybrán svou skupinou, představuje kmen stromu, ostatní členové

jsou kořeny. Skupiny dostanou od učitele otázky, jejichž odpovědi musejí ve třídě vyhledat žáci – kořeny. Užívat mohou literaturu, internet, ptát se spolužáků i učitele. Zaznamenané odpovědi na kartičkách přinášejí svému kmeni, který je zpracovává. Po stanovené době se na pokyn učitele kořeny vrací ke svému kmeni a společně formulují závěrečnou odpověď, kterou prezentují před třídou. Tuto metodu je vhodné využít při opakování učiva, přičemž se zapojují všichni žáci. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

## 4 Český jazyk a slovní zásoba

Vývoj každého jazyka úzce souvisí s hospodářským, sociálním, politickým a kulturním životem společnosti, která daným jazykem hovoří. Počátky českého jazyka spadají do období Velké Moravy, tedy zhruba do 9. století. Čeština, spolu s ostatními slovanskými jazyky, vznikla z praslovanštiny. Staroslověnština, kterou užívali věrozvěsti Konstantin a Metoděj, je považována za první spisovný jazyk slovanský. Počátky samostatného českého jazyka můžeme sledovat již v památkách dochovaných z 10. století (Kyjevské listy), v latinských rukopisech z 11. století byla nalezena připsaná česká slova a od 14. století je český jazyk považován za poměrně vyspělý literární a kulturní jazyk. Od 12. století je tempo vývoje češtiny rychlé a to až do 16. století, do doby pobělohorské, kdy nastalo dlouhé období úpadku. Národní jazyk začal opětovně rozkvétat až v období národního obrození. Od té doby se, s výjimkou období válečného, český jazyk dynamicky rozvíjí, čemuž přispívá také produkce literárních děl všech žánrů. Národní jazyk je chápán jako jeden ze základních znaků novodobého národa. Stává se nástrojem vzdělávání. (Hubáček, 2002) Vedle základních funkcí jazyka – dorozumívací a komunikativní plní i další funkce, mezi které J. Hubáček (2002) řadí: funkci mentální (jazyk chápe jako nástroj myšlení), estetickou (nástroj estetického působení), národně - reprezentativní (hlavní znak národní příslušnosti), agitační (nástroj přesvědčování) a funkci prestižní (prostředek dosažení žádoucí společenské prestiže jedince).

K soustavnému, systematickému zkoumání jazyka dochází na přelomu 18. a 19. století. Disciplína, jejíž hlavním předmětem zkoumání je lidská řeč, se nazývá jazykověda (lingvistika). Jazykověda se dělí podle přístupu k jednotlivým složkám a rovinám jazyka. Mezi nejdůležitější jazykovědné disciplíny řadíme:

- fonetiku a fonologii (hláskosloví; fonetika se zabývá tvorbou hlásek, fonologie je nauka o funkci hlásek)
- lexikologii (nauka o slovní zásobě)
- gramatiku (mluvnice; nauka o stavbě jazyka)
- morfologii (tvarosloví; nauka o slovních druzích, o tvarech slov a významech tvaru)
- syntax (skladba; nauka o stavbě vět a souvětí)
- stylistiku (nauka o slohu)

Čeština je z genetického hlediska řazena mezi indoevropské jazyky, z geografického hlediska mezi jazyky evropské a z typologického hlediska mezi flexivní (ohébné) jazyky.

#### 4.1 Slovní zásoba

Věda, která se zabývá slovní zásobou určitého jazyka a jejím užíváním se nazývá lexikologie. Lexikální sémantika je považována za hlavní lexikologickou disciplínu. Zabývá se významovou strukturou slova, zjišťuje podstatu lexikálního významu a vztahy mezi významy lexikálních jednotek aj. (Hubáček, 2002) Lexikologie zahrnuje další disciplíny, ve kterých se uplatňují rozdílné přístupy, jsou jimi:

- lexikografie – nauka o slovnících, zkoumá zpracování slovní zásoby ve slovnících
- etymologie – nauka zabývající se původem slov
- frazeologie – nauka o ustálených slovních spojeních
- onomastika – nauka, která se zabývá vlastními jmény
- derivologie – nauka o tvoření slov
- terminologie – nauka zabývající se odborným názvoslovím

Slovní zásobu tvoří souhrn všech slov určitého jazyka. V ní rozlišujeme jádro, které tvoří základní lexikální zásoba, tj. základní slovní fond. Patří do něj pojmy, které mají dlouhou existenci, jsou to slova, která označují základní životní skutečnosti (př. oheň, spát, otec, matka, ovce, pole, kolo) a také pojmy, které jsou pro současnou běžnou komunikaci nepostradatelné. Početnost slovní zásoby kulturních národů je ohromná, dokonce se nedá jednoznačně určit, protože se její počty neustále zvyšují. Člověk není schopen ovládat úplně celou slovní zásobu národního jazyka, a proto specifikujeme individuální slovní zásobu. Individuální slovní zásoba<sup>7</sup> rozlišuje slovní zásobu aktivní, která zahrnuje ty prostředky, které jedinec zná a bez potíží je užívá – u dospělého člověka se uvádí pět až osm tisíc slov. Pasivní slovní zásoba zahrnuje prostředky, kterým jedinec rozumí, ale běžně je nepoužívá.

---

<sup>7</sup> Individuální slovní zásoba – počet pojmenování, která užívá jeden uživatel jazyka

Pasivní slovník je několikrát větší než aktivní. Mezi faktory, které ovlivňují početnost slovní zásoby daného jedince, je uváděn např. věk, vzdělání, sečtěllost atd. Slovní zásobu určitého jazyka zachycují slovníky. Nejrozsáhlejší slovník, který ovšem postihuje pouze slovní zásobu současnou a nezahrnuje tedy slova, která již zanikla, je Příruční slovník jazyka českého, který obsahuje 250 tisíc hesel. Pro praktické či školní účely je určen Slovník spisovné češtiny, který obsahuje asi 50 tisíc slov. Slovníky poskytují údaje o významu slova, o pravopisu, výslovnosti a tvarosloví. (Hauser, 2009) Ve slovnících se nejčastěji setkáme s abecedním řazením slov.

Základní jednotkou slovní zásoby je slovo. Slovo označujeme za prostředek pojmenování předmětů, jevů, dějů, vlastností, vztahů, citů a vůle, avšak slovo a pojmenování nemůžeme ztotožnit, jelikož pojmenováním může být i sousloví nebo frazeologický obrat. Slovo je tvořeno skupinou hlásek, nebo ojedinele také hláskou jednou. Takovými slovy jsou předložky – k, u, o, v, s, z, spojky – a, i a citoslovce – á, aj. V těchto případech se jedná o slova neohebná, ani jedno ohebné slovo v češtině není tvořeno pouze jednou hláskou. Nejkratší ohebná česká slova jsou tvořena dvěma hláskami, např. úl, já. Naopak nejdelšími slovy jsou složeniny, mezi kterými můžeme uvést např. nejnezapomenutelnější.

Slovní zásoba není pouze nahromaděním všech slov jazyka. Slova, jako jednotky slovní zásoby, mají mezi sebou vztahy, podle kterých je klasifikujeme a můžeme vytvářet určité skupiny slov. Příkladem takové skupiny jsou slova příbuzná, která tvoří seskupení slov, která spolu významově souvisejí na základě stejného slovního kořene (např. zub – zubař, zubní, zazubit se). Slova seskupena podle společného slovního formantu (předpony nebo přípony) vytvářejí slovotvorný typ (např. přípona tel – učitel, ředitel, spisovatel). Slova seskupena podle slovních druhů mají společné znaky mluvnické (tvaroslovné i syntaktické, např. sloveso má mluvnické kategorie, časuje se a bývá přísudkem) a znaky věcně významové (např. sloveso vyjadřuje děj). Dalším důležitým významovým vztahem je nadřazenost a podřazenost významu, které je důležité zejména v přírodních vědách. Slova můžeme také třídit podle přirozených věcných souvislostí, např. názvy pro části těla (hlava, krk, hrud', nohy), názvy pro barvy (bílá, žlutá, červená, černá) apod. (Schneiderová, 1999)

Význam slova má celospolečenskou platnost, i když u různých lidí může jeho význam vyvolávat různé rysy, které jsou závislé na osobní zkušenosti jedince, např. pes – u někoho může zahrnovat rysy – zlý, kouše, má vzteklinu a u dalšího – věrný, hlídá, apod. Jak uvádí Hubáček (2002, s. 61) „význam slova lze považovat za odraz skutečnosti psychicky

*zpracovaný ve vědomí uživatelů daného jazyka, jazykově ztvárněný formou slova i vztahem k jiným jednotkám jazyka a konkretizovaný při použití slova v jistém kontextu.*“ Některá slova slouží k označení více skutečností a nabývají tak několika významů. Pokud je mezi takovými slovy nějaká souvislost (např. oko – orgán zraku, v polévce, na punčoše) hovoříme o mnohovýznamovosti (polysémii). Pokud jde o nahodilou shodu a souvislost chybí (např. obloha – nebe, příloha k jídlu) jedná se o homonymii. Pokud je jedna skutečnost označena dvěma či více slovy (např. holka – dívka – slečna, moudrý – chytrý) označujeme takový jev jako synonymitu.

#### **4.1.1 Synonyma, antonyma, homonyma**

Synonyma jsou slova, která se shodují ve věcném významu. Základním znakem synonymních slov je možnost jejich záměny alespoň v jednom daném kontextu. Synonyma jsou slova vždy stejného slovního druhu, hojně se vyskytují u podstatných a přídavných jmen. Jejich rozdíly mohou spočívat v emocionálním zabarvení (práce - dřina), ve stylistických příznacích (kůň – oř, zásuvka - šuplík), v časovém zařazení (náměstí – rynek), v rozsahu užívání (protože – poněvadž) apod. Synonym využíváme zejména k docílení pestrosti a vytříbenosti obsahu sdělení.

Antonyma, nebo také opozita, jsou slova s opačným, protikladným významem. Zatímco antonymní slova vytvářejí v některých případech celé řady, antonyma tvoří pouze dvojice slov, kde jeden člen je pólem kladným a druhý pólem záporným. Antonyma mají pouze slova, jejichž význam nese kvalitativní znak, proto se s nimi nejčastěji setkáváme u přídavných jmen (malý – velký, ostrý – tupý), ale také se vyskytují u podstatných jmen (den – noc, válka - mír) a u příslovcí (nahoru – dolů, pozdě – brzy).

Slova, která mají stejné znění, ale odlišný původ nazýváme homonyma. Ke zřetelnému rozlišení těchto slov dochází až dosazením do jasného kontextu. Slova jsou stejná, ale shoda je pouze náhodná (jeřáb – strom, pták). Rozlišujeme homonymitu naprostou a částečnou. Naprostá homonyma se shodují ve všech tvarech (kolej – vlaku, studentská), částečná



homonyma se shodují jen v některých nebo jen v jednom tvaru (rys – výkres, šelma). Ve školní praxi je znalost významů slov důležitá také při výcviku pravopisu, protože od homonym rozlišujeme homofóny, tedy slova, která jsou shodná zvukově, ale liší se pravopisně. Jako příklad takovýchto slov můžeme uvést dub – dup, výr – vír, písek – Písek, apod. (Hauser, 2009)

#### 4.1.2 Vrstvy slovní zásoby

Členění lexikálních prostředků se v odborné literatuře různí. V následujícím textu uvádíme členění podle M. Krobotové (2001, s. 30-38).

##### 1. *Rozsah užívání jazykových prostředků na území národního jazyka*

- A. slova spisovná – tvoří jádro a neutrální vrstvu slovní zásoby
- B. slova nespisovná – slova, která členíme do vrstev podle různých příznaků
  - dialekt (dialektismy) – slova nářeční, která jsou typická pro menší územní oblasti (např. šufánek, roba, ogar)
  - regionalismy – slova oblastní, která jsou užívaná na větším území. Považujeme je za slova, která tvoří přechod mezi spisovnou a nespisovnou vrstvou jazyka. Typická slova demonstrujeme moravskou oblastí (včil, suk, rožnout) a českou oblastí (špitat, víno /hrozen/)
  - interdialekt – představuje tradiční dialekty v jejich nejvyšším vývojovém stadiu
  - obecná čeština – zahrnuje slova, která jsou na celém území jednotná, mohou být domácího i cizího původu (sranda, kápnout božskou, kafe)
  - městská mluva

##### 2. *Užívání jazykových prostředků v určitém sociálním prostředí*

- Slang – slangem rozumíme nespisovná pojmenování, která jsou charakteristická pro určitá prostředí, v pracovních a zájmových skupinách lidí, týkajících se jejich specifické činnosti. Jejich slovní zásoba, charakteristická silnou emocionalitou a expresivností, může být i značně rozsáhlá, ba dokonce

s dlouholetou tradicí, např. slang hornický a studentský (rupnout, šprtat), dále uvádíme např. slang sportovní (betony, lanařit). Mezi základní znaky slangu patří hra s jazykem a jazykový humor, parodie a snaha o originalitu. V praktickém jazykovém vyučování žáky je cílem zvyšování kultury řeči žáků, proto je učíme rozpoznat slangové výrazy a usilujeme o eliminaci slangových slov v jejich mluvě.

- Profesionalismy – slova z profesionální mluvy, kterých se užívá v různých profesích místo odborných termínů. Nejčastěji vznikají univerbizací (osobák, kontrolka).
- Argot – slova užívaná společenskou spodinu, jejichž prostřednictvím se snaží utajit obsah komunikace (lóvy /peníze/, zpívat /přiznat se/).

### 3. *Příslušnost jazykových prostředků ke stylovým vrstvám*

A. Slova stylově bezpříznaková – neutrální prostředky

B. Slova stylově příznaková

- Kolokvialismy – hovorová slova, která se vyskytují v běžně mluvených projevech, z nichž většina nepatří do spisovného jazyka (šéf, brknout někomu). Tyto slova vznikají často univerbizací (Václavské náměstí – Václavák).
- Termíny – slova odborná, která mají přesným významem zaručující jednoznačnost textu. Každý vědní obor má soustavu termínů, v jazykovědě jsou to například termíny souvětí, přísudek, rod. Souhrn všech termínů tvoří terminologii neboli odborné názvosloví.
- Publicismy – jsou charakteristické především automatizovaností a aktualizovaností, působí až jako klišé (hladký průběh). Typická je tendence vytvářet multiverbizační jednotky (provádět sběr /sbírat/, odborné kruhy /odborníci/).
- Poetismy – slova umělecká. Jsou vázány na dobu (oř, bol), nebo umělecký směr (sladkobolný, hrdobce).
- Slova knižní – váží se na projevy psané, jsou nositeli slavnostního rázu (praviti, posléze)

### 4. *Časové zařazení pojmenovávací jednotky*

- Historismy – pojmenovávají skutečnosti již zaniklé. Protože pro tyto reálie nemáme ekvivalenty, užíváme je při charakteristice doby, postav a prostředí (halapartna, šafář).

- slova zastaralá a zastarávající – slova, pro které existují nové, vhodnější ekvivalenty (lučba /chemie/)
- Archaismy – zastaralá slova, pro které existují v současném jazyce vhodné ekvivalenty a proto jsou užívána jen jako charakterizační prostředek doby (rynk, móresy).
- Biblismy – jsou spisovná slova, která mají spojitost s Biblií (oltář, zvěstovat).
- Neologismy – slova nová, která jsou opakem slov zastaralých, označují novou realii. Po obecném rozšíření slova ztratí svůj příznak novosti. Neologismy byly ve své době slova např. kosmonaut, robot, vrtulník.

#### 5. *Frekvence jazykového prostředku*

Údaje o četnosti slov podává frekvenční slovník.

- A. frekvenčně omezená – slova frekvenčně omezená jsou ojedinělá a méně užívaná ve všech stylových oblastech.
- B. frekvenčně neomezená – slova užívaná ve všech stylových oblastech.

#### 6. *Původ jazykového prostředku*

- A. domácí
- B. cizí – cizími slovy rozumíme ta, na kterých je cizí původ patrný, latina a řečtina (filozofie, historie) francouzský původ (revoluce, prezident), italský původ (banka, soprán), anglický (fotbal, bagr). Mnohá z těchto slov už se natolik vžila a zdomácněla, že je jako cizí vůbec nepocitujeme (košile, žák, škola).

#### 7. *Struktura jazykového prostředku*

Rozlišujeme jednoslovná a víceslovná pojmenování. K víceslovným pojmenováním řadíme také frazeologii. K frazeologii patří:

- Frazeologický obrat – jedna část pojmenování je obrazná, druhá má původní význam (na vlas stejný)
- Rčení – obrazné vyjádření (být pátým kolem u vozu)
- Přirovnání – zachycuje symbol vlastnosti (krásná jako růže)

#### 8. *Citové zabarvení jazykového prostředku*

Věcný význam podávají slova nociónální, která jsou citově neutrální. Opakem jsou slova emocionální, jejichž prostřednictvím vyjadřuje mluvčí svůj vztah ke skutečnosti, kladný i záporný.

- A. Kladné hodnocení skutečnosti
  - Meliorativa – lichotivá slova (chlapeček, srdíčko)
  - Familiární slova – slova důvěrná (tati, miláček)

- Hypokoristika – domácí slova, zahrnují různé variace osobních jmen (Kubík, Kubíček, Jakoubek)
- Eufemismy – zjemňující, zmírňující pojmenování (skonat, zesnul /zemřel/)
- Tabuová slova – zjemnělé pojmenování slov užívané z obavy před přímým pojmenováním (rohatý /čert/)

#### B. Záporné hodnocení skutečnosti

- Pejorativa – vyjadřují záporný až pohrdavý vztah mluvčího (nenažranec, drzoun)
- Dysfemismy – hanlivá pojmenování, nadávky (hyena, chcípnout)
- Vulgarismy – vulgární, hrubá slova (volovina, chlastat)
- Ironismy – slova, jejichž užitím mluvčí vyjadřuje opak toho, co míní (To se ti fakt povedlo! = nepovedlo).

Obecně známý fakt, že současné děti málo čtou, je celospolečenským problémem doby. Důsledek tohoto jevu se jednoznačně projevuje také ve slovní zásobě dětí, v její kvantitě i kvalitě a to jak v aktivní tak pasivní. Opodstatněné snahy školství o zvýšení čtenářské gramotnosti pokládáme za velice přínosné. Ve školním vyučování je slovní zásoba obohacována neustále učitelovým působením ve všech předmětech výuky. Učitel je pro dítě vzorem, po kterém přebírá všechny dobré, ale i špatné návyky mluvy. Za jeden z hlavních cílů jazykového vyučování považujeme vedení ke správnému a vytříbenému jazykovému projevu dětí, které se prolíná také s rozšiřováním jejich slovní zásoby.

## Praktická část A

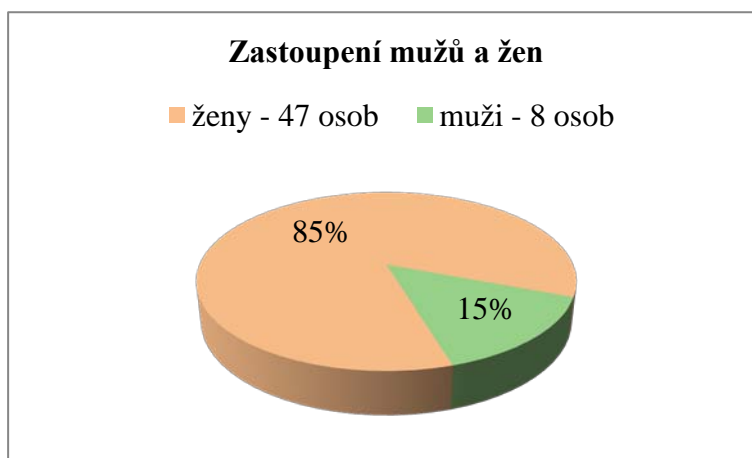
### 5 Vyhodnocení dotazníkového šetření

V rámci praktické části mé diplomové práce jsem uskutečnila výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření, ve kterém jsem zjišťovala informovanost učitelů o různých (netradičních) metodách výuky a o jejich praktickém využití. Cílem bylo zjistit, zda učitelé využívají rozmanité, moderní metody výuky, zda se o ně zajímají, co si myslí/ jaké mají zkušenosti s jejich efektivitou atp. Dotazník (Příloha č. 1) vyplňovali učitelé všech věkových kategorií a délky praxe, kteří vyučují v různých krajích České republiky. Získaná a vyhodnocená fakta, výsledky a zajímavá zjištění následně předkládáme.

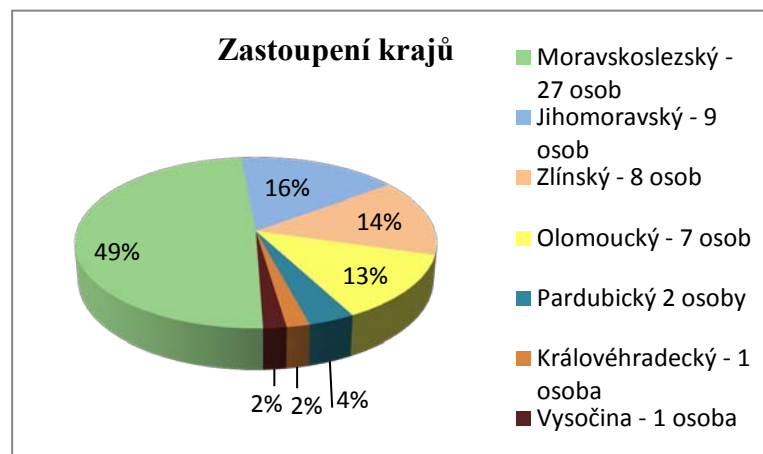
#### Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo celkem 55 učitelů primárních škol (Graf č. 1) z různých krajů ČR (Graf č. 2).

Graf č. 1

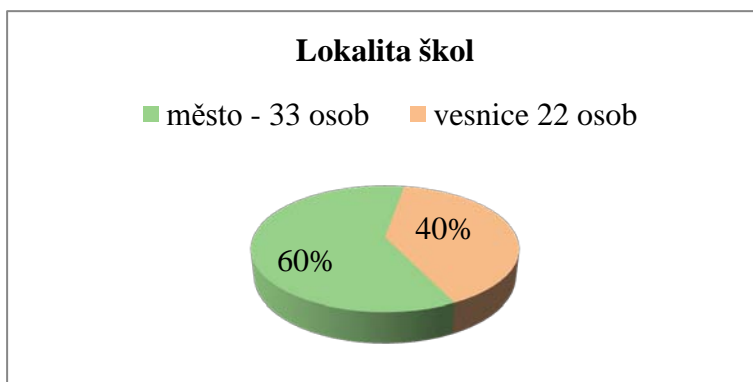


Graf č. 2

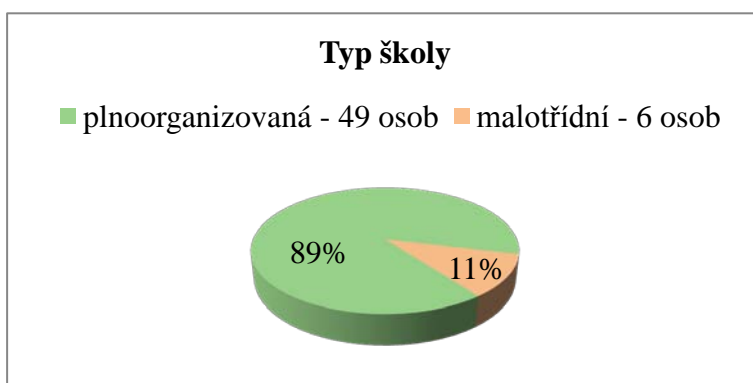


Zkoumaným údajem bylo místo a typ školy, ve které kantor vyučuje. Následující grafy demonstrují většinové zastoupení škol, které se nachází ve městě, a převahu učitelů vyučujících na plnoorganizovaných školách.

Graf č. 3

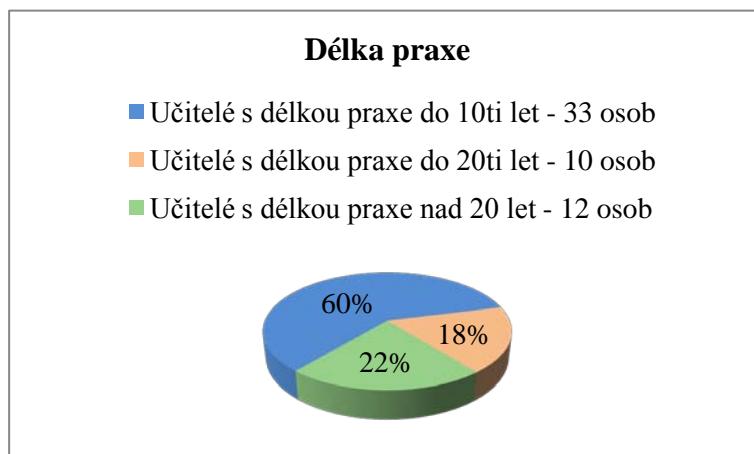


Graf č. 4



Na základě délky praxe učitelů jsem vytvořila 3 skupiny- 1. skupina zahrnuje učitele s délkou praxe do 10ti let, 2. skupinu tvoří učitelé s praxí do 20ti let a 3. učitelé s praxí nad 20 let. Vycházela jsem z předpokladu, že první skupina zahrnuje mladé učitele, kteří si teprve hledají svůj styl výuky, nebojí se zkusit nové metody. Učitelé s délkou praxe nad deset let už jsou si ve své profesi jisti, našli si vyhovující metody a formy výuky. Učitelé s praxí nad 20 let už jsou profesionály, a proto mne zajímalo, jak přijímají nové tendence ve vzdělávání, zda se zajímají o moderní vyučování. Graf č. 5 udává zastoupení respondentů na základě délky praxe.

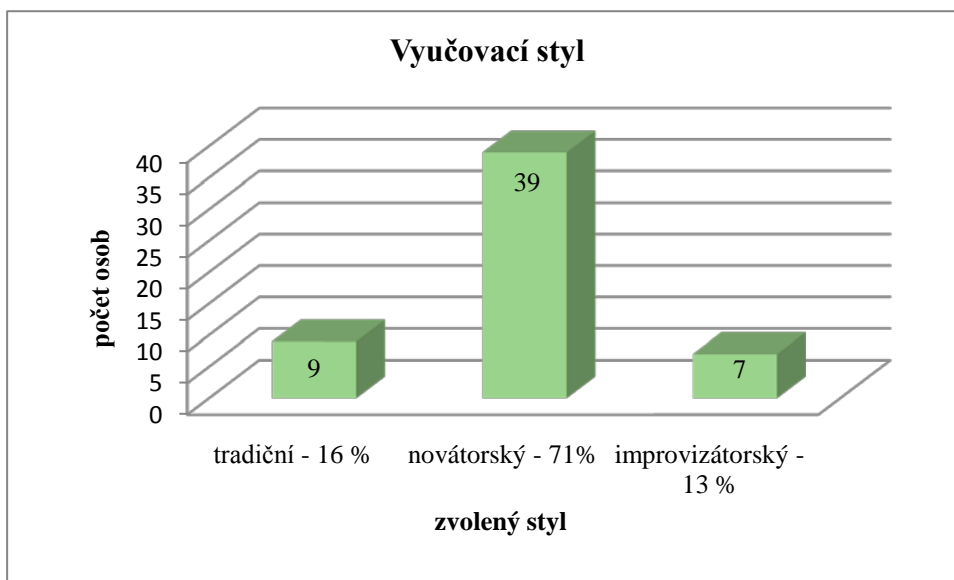
Graf č. 5



1. Váš vyučovací styl byste z hlediska převládajícího způsobu práce s učivem, metodami a formami charakterizoval/charakterizovala jako:
  - a) tradiční (používáte své osvědčené metody a formy práce, neradi experimentujete)
  - b) novátorský (rádi zkoušíte a pracujete i s novými metodami a formami práce)
  - c) improvizátorský

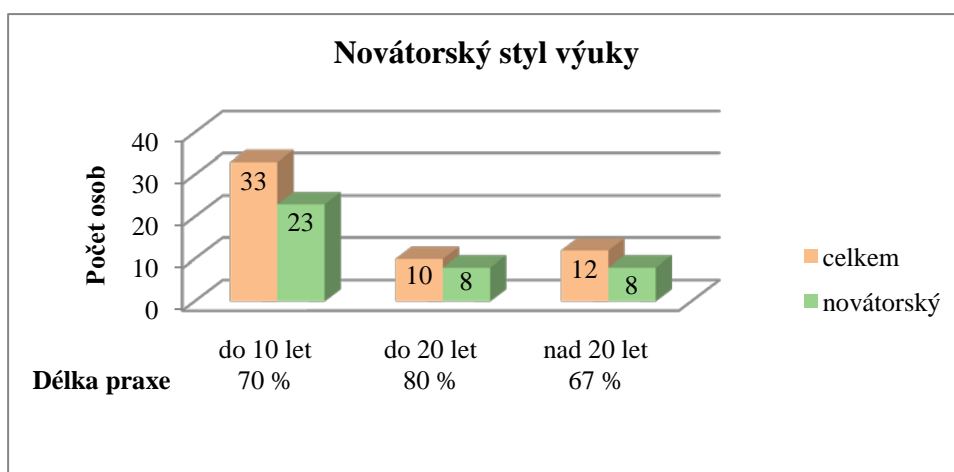
Výsledky dokládá graf:

Graf č. 6



Pro zavádění netradičních metod se předpokládá učitel, jehož vyučovací styl můžeme charakterizovat právě jako novátorský. Mou hypotézou bylo, že učitelé s kratší délkou praxe se budou snažit o novátorství ve výuce, zatímco učitelé s dlouholetou praxí budou svůj styl charakterizovat spíše jako tradiční. I když není zkoumaný vzorek zastoupen stejně velkým počtem lidí, jeho výsledek byl překvapivý. Výsledek je poměrně vyrovnaný bez ohledu na počet let praxe ve školství. V závislosti na délce praxe vyjadřuje Graf č. 7 (přičemž vycházím z tří uměle vytvořených skupin – viz graf č. 5) vyučovací styl novátorský.

Graf č. 7



2. Na škále zatrhněte, podle Vašeho uvážení, důležitost a nutnost **rozvoje slovní zásoby** žáků mladšího školního věku

(1 - nejnižší hodnota, 5 - nejvyšší hodnota)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Graf č. 8 předkládá vyhodnocení, ve kterém rozvoji slovní zásoby přisuzuje 76 % všech respondentů na škále od 1 do 5 (přičemž 1 je nejnižší hodnota) hodnotu nejvyšší, tedy 5.

Graf č. 8



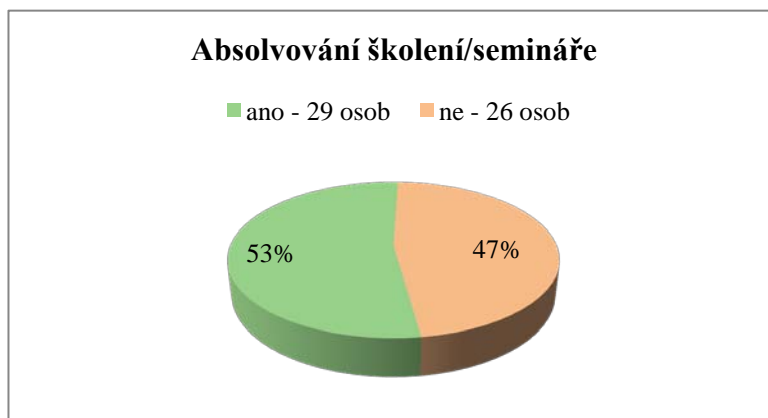
Na základě tohoto výsledku nebylo velkým překvapením, že u 3. otázky dotazníku (její znění níže) volilo možnost „a“ 47 učitelů, což představuje 85 % všech respondentů. Učitelé cílevědomou činností rozvíjí slovní zásobu žáků, uplatňují různá cvičení, metody a hry.

3. Pro rozvoj slovní zásoby žáků:

- a) vyhradzujete určité části hodin, uplatňujete různá cvičení, metody, hry
- b) vycházíte z předpokladu, že si žáci slovní zásobu osvojují automaticky
- c) jiné .....

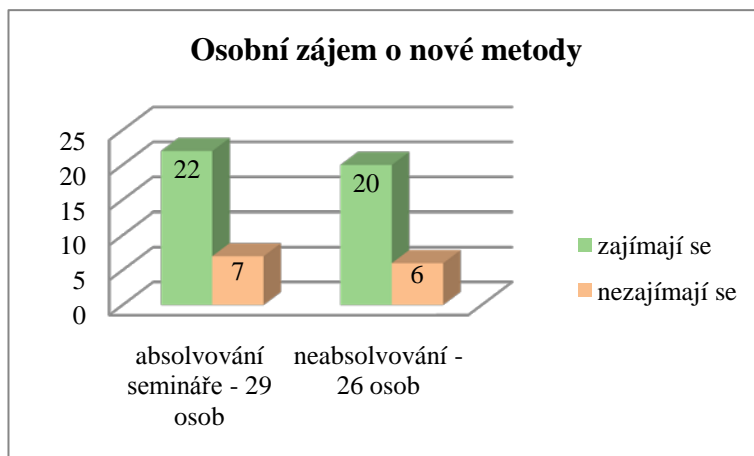
Zkoumaným údajem bylo, zda učitelé absolvovali seminář (školení) o netradičních metodách, výsledky podává graf č. 9. Graf č. 10 zachycuje osobní zájem učitelů.

Graf č. 9



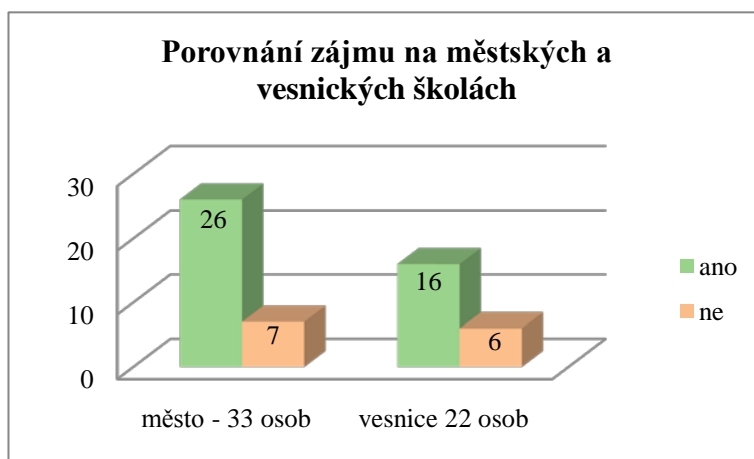


Graf č. 10



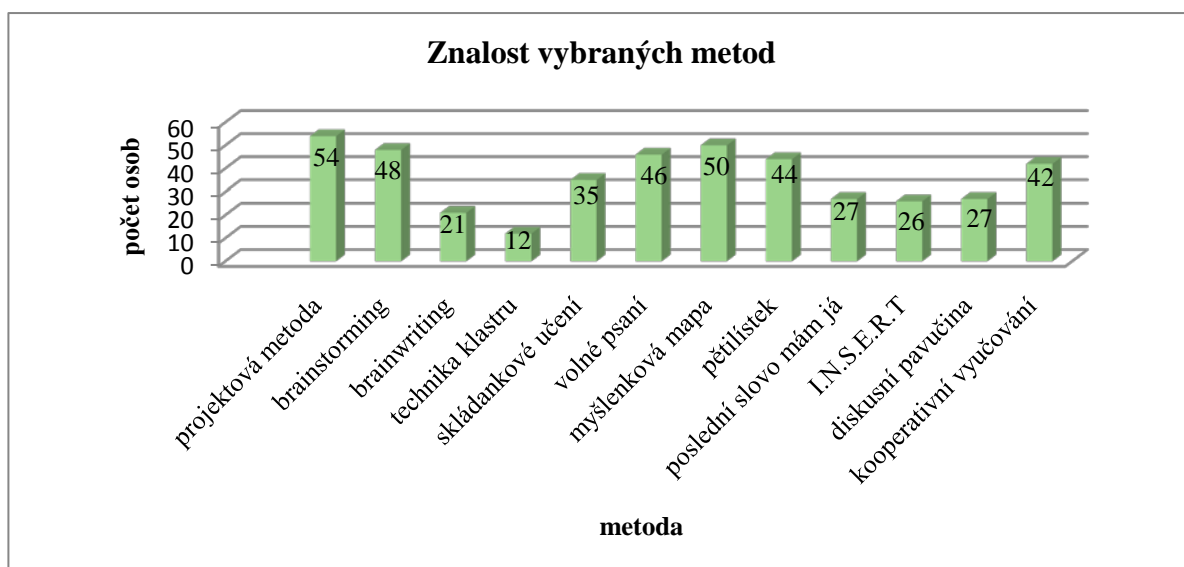
Zajímalo nás, zda se zájem bude lišit od učitelů vyučujících na vesnických a městských školách. Výsledky byly poměrně vyrovnané. Osobní zájem potvrdilo 79 % učitelů městských škol a 72 % učitelů škol vesnických (viz Graf č. 11).

Graf č. 11



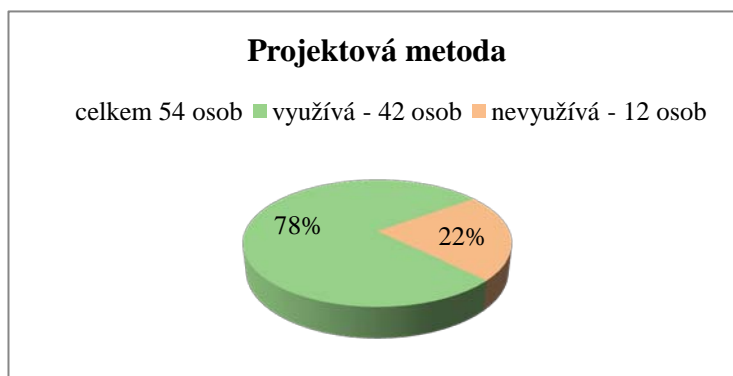
Graf č. 12 prezentuje výsledky znalosti učitelů dvanácti vybraných metod a forem výuky.

Graf č. 12

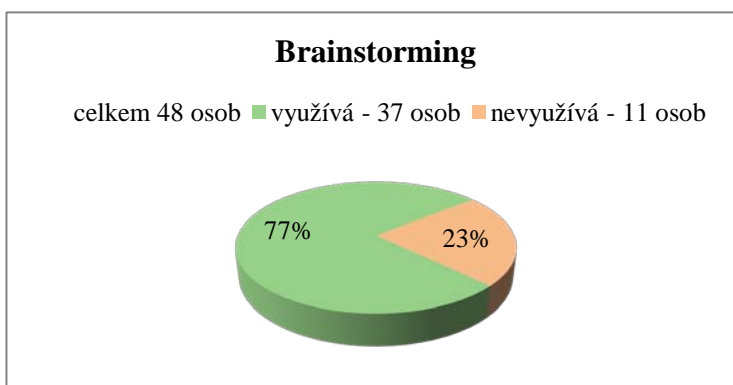


Graf č. 12 podával výsledky znalosti metody, avšak bez ohledu na její aktivní využívání. Nyní představujeme výsledky podrobnějšího zkoumání každé vybrané metody. Grafy č. 13 – 24 demonstrují, zda učitelé mají pouze pasivní vědomí o metodě, nebo ji aktivně ve výuce využívají. Grafy nezahrnují do celkového počtu osob učitelů ty, kteří metodu neznají.

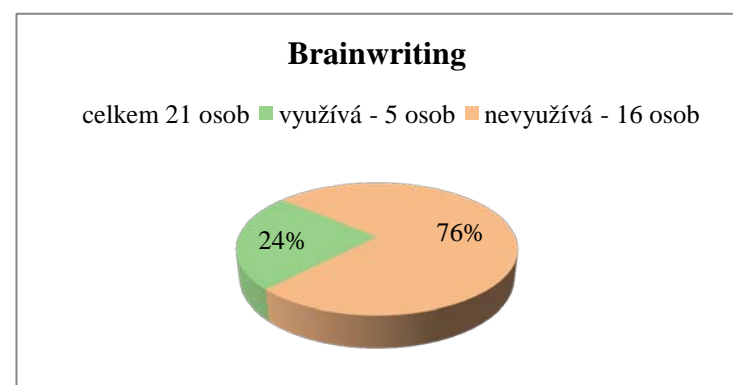
Graf č. 13



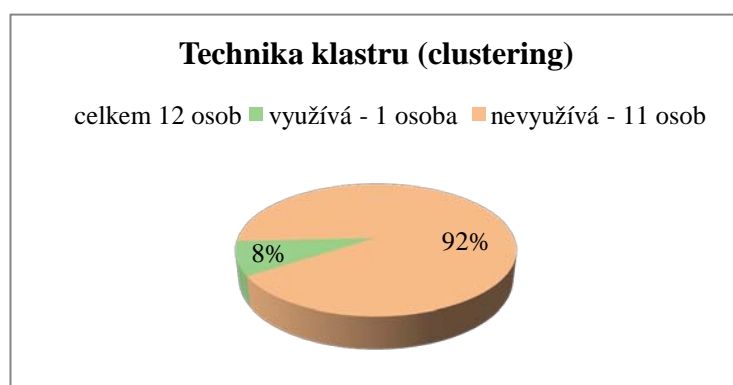
Graf č. 14



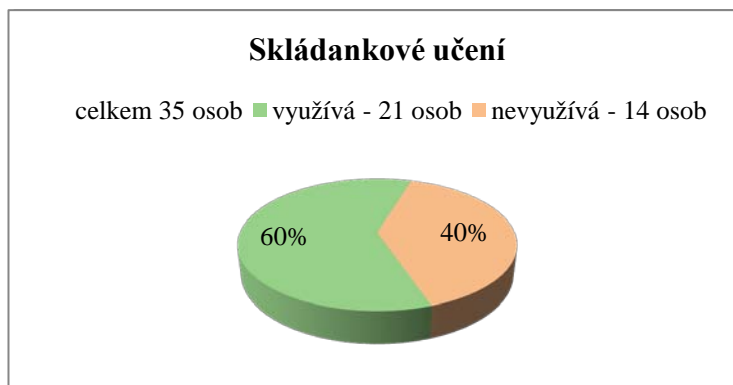
Graf č. 15



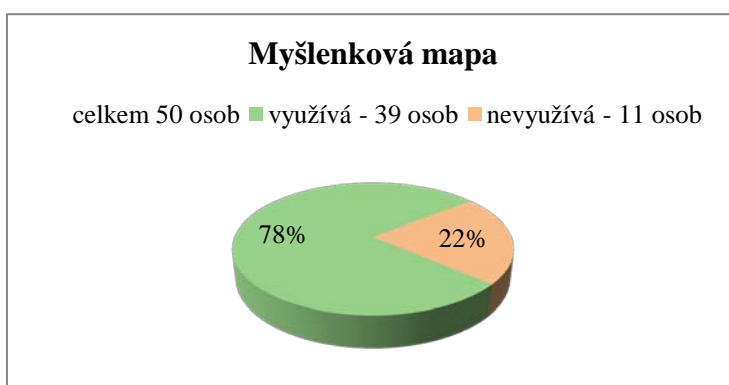
Graf č. 16



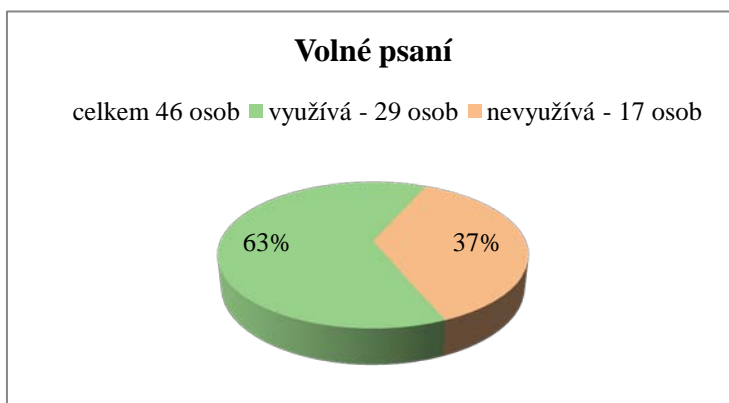
Graf č. 17



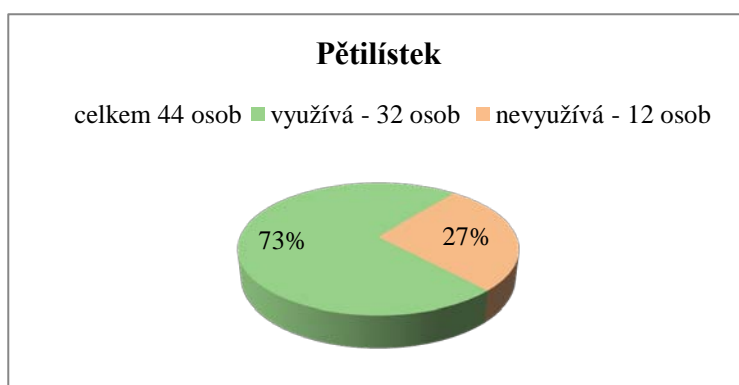
Graf č. 18



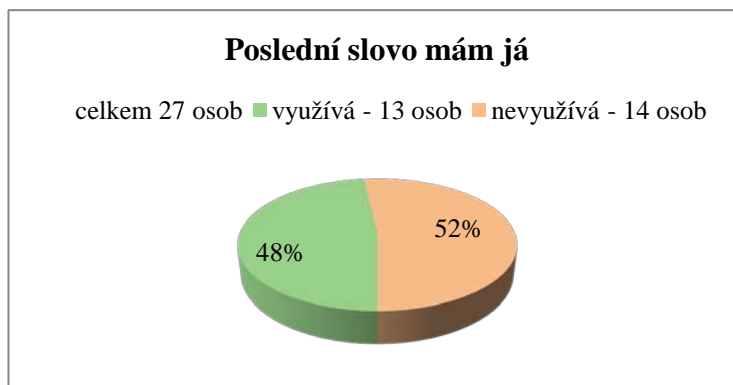
Graf č. 19



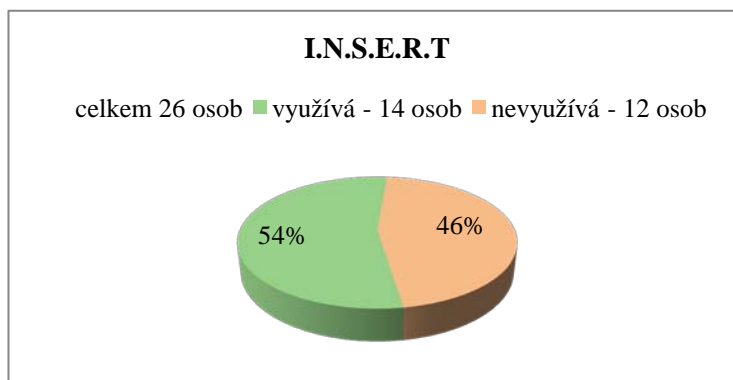
Graf č. 20



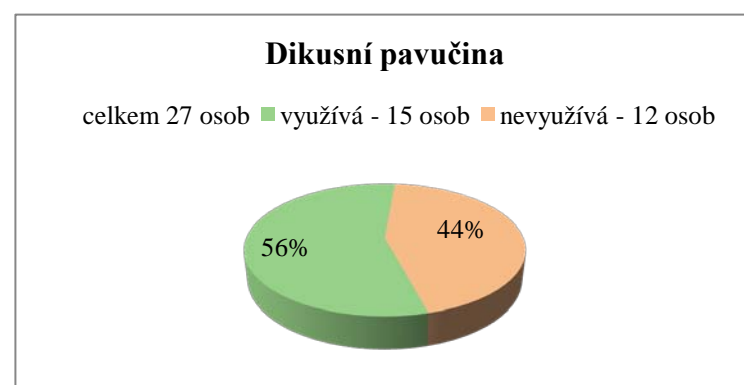
Graf č. 21



Graf č. 22



Graf č. 23



Graf č. 24



Výsledek aktivního užívání různorodých, netradičních metod výuky ve školách je poměrně pozitivní. Ve většině případů vysoké procento dotazovaných učitelů zná a využívá netradiční, aktivizující metody.

Dotazník byl zaměřen také na učitelův názor a mínění vzhledem k jeho dosavadním zkušenostem s metodami. Zkoumanými údaji byla efektivita výuky, atraktivita výuky, motivace žáků a jejich soustředěnost za předpokladu využití netradičních metod a forem práce. Dále učitelé určovali míru vhodnosti těchto metod pro výuku českého jazyka. Znění otázek a vyhodnocení získaných údajů předkládá následující text.

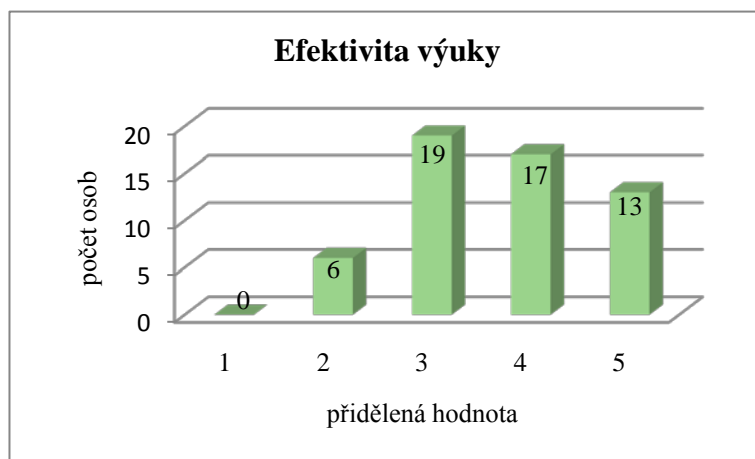
Otázka č. 7. Na škále 1-5 zatrhněte dle vlastního uvážení pravdivost následujících tvrzení:

(1 - nejnižší hodnota, 5 - nejvyšší hodnota)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

a) Netradiční metody zefektivňují výuku

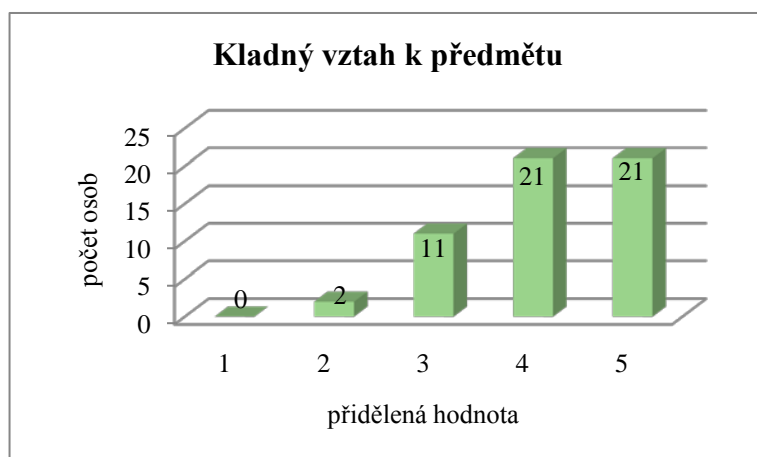
Graf č. 25



Nejvíce, a to 34 % učitelů, volilo možnost „3“ a efektivitě netradičních metod přisuzují pouze průměrnou hodnotu. Dalších 55 % všech dotazovaných přisuzuje hodnotu „4“ a „5“,

b) Netradiční metody zatraktivňují výuku a vytváří kladný vztah žáků k předmětu

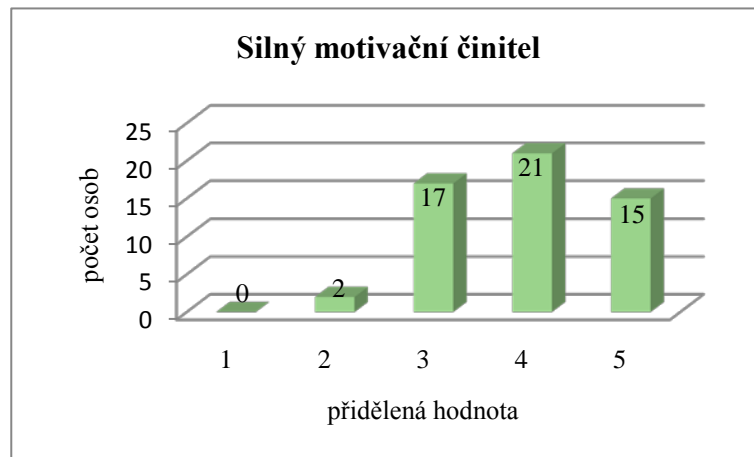
Graf č. 26



Výsledek této otázky je poměrně jednoznačný, 42 osob, tedy 76 % všech respondentů zvolilo hodnotu „4“ a „5“, z čehož vyplývá vysoká atraktivita netradiční výuky pro žáky.

c) Netradiční metody jsou silným motivačním činitelem

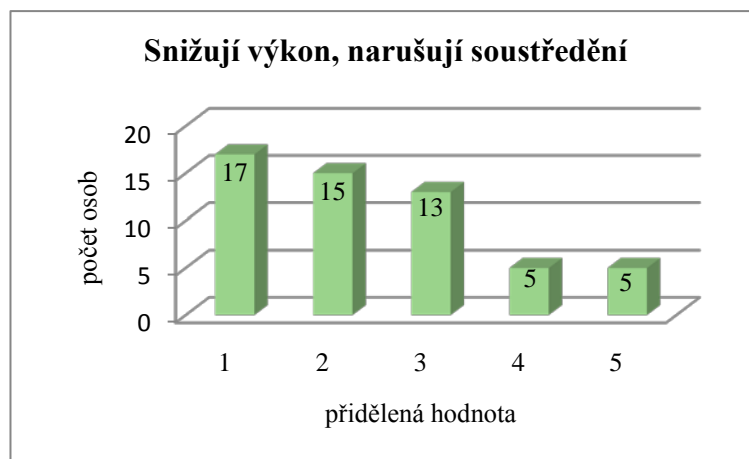
Graf č. 27



Pro možnosti „4“ a „5“, se rozhodlo 36 učitelů. Vyjádřeno procentuelně 65 % všech učitelů spatřují v netradiční výuce silný motivační činitel.

d) Netradiční metody narušují soustředěnost a snižují výkon žáků

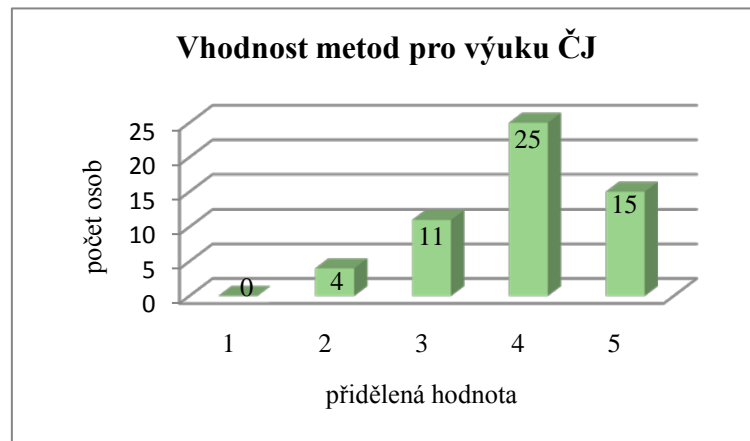
Graf č. 28



Z výsledku vyplývá, že učitelé nemají negativní zkušenosti se špatnými výkony žáků, které by vznikly v důsledku uplatnění netradičních metod a forem práce. Dokonce celých 31 % z nich tomuto výroku přisuzují hodnotu „1“, z kterého vyplývá, že s ním zcela nesouhlasí.

e) Netradiční metody jsou vhodné pro výuku českého jazyka

Graf č. 29



Většina respondentů, celých 73 %, pokládá tyto metody za velice vhodné. Pouhých 27 % z nich jim přisuzuje hodnotu průměrnou či je pokládá za méně vhodné.

Otázka č. 8. Do jaké fáze vyučování je podle Vás vhodné netradiční metody zařadit? (můžete zatrhnout i více možností)

- a) fáze motivace
- b) seznámení s novým učivem
- c) osvojování učiva
- d) opakování učiva

Učitelé vybírali kombinace různých fází. Nejvýznamnější odpověď, a to zatrhnutí všech čtyř fází vyučovacího procesu, podalo 18 učitelů, kteří představují 33 % dotazovaných.

Výsledky výzkumu přinesly zajímavá a mnohdy překvapivá zjištění. V následující kapitole diplomové práce (Praktická část B) se zaměříme na praktické využití netradičních metod a forem práce ve výuce.

## Praktická část B

### 6 Projekt

#### 6.1 Teoretický popis projektu

1. název projektu	VÍTÁME JARO
2. určen pro ročník	2.
3. druh projektu z hlediska:	
- účelu	problémový, konstruktivní, drilový
- navrhovatele	uměle připravený
- místa konání	školní
- počtu žáků	kolektivní (třídní), spojení společných aktivit s individuálními
- množství času	krátkodobý
- podle velikosti	malý

#### 4. význam

Žáci se naučí novým vědomostem a dovednostem netradiční, zábavnou formou. Získají celistvou představu o jarní přírodě. Poznají, že změny v přírodě ovlivňují faunu i floru.

#### 5. produkt

Sportovní dopoledne pro všechny druhé ročníky školy. Jarní výzdoba třídy.

#### 6. způsob prezentace produktu

Společný článek žáků na internetových stránkách školy, kde zveřejníme fotografie dětí při práci a ze sportovního dne.

#### 7. cíle projektu s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí žáka



### *Kompetence komunikativní:*

žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

žák naslouchá spolužákům, porozumí jejich sdělení, vhodně reaguje, zapojuje se do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje, toleruje názory ostatních

žáci spolu komunikují při plnění skupinových úkolů, umí se domluvit na pracovním postupu, komunikativní schopnosti využívá k vytváření pozitivních vztahů a kvalitní spolupráci

### *Kompetence pracovní:*

Žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje pravidla a plní své povinnosti

### *Kompetence k učení:*

Žáci plánují, organizují a řídí vlastní učení, vyhledávají a třídí informace, které efektivně využívají v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě

Žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy

Výsledky své činnosti porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti

Žák má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok

### *Kompetence k řešení problému:*

Žák myslí kriticky, činí rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

### *Kompetence sociální a personální:*

Žák spolupracuje ve skupině, svou roli v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce

Žák utváří příjemnou atmosféru ve skupině, na základě svého jednání upevňuje dobré mezilidské vztahy, poskytne pomoc nebo o ni požádá

Diskutuje ve skupině i v celé třídě, chápe potřebu spolupracovat s druhými při plnění úkolu, respektuje druhé a čerpá poučení z toho, co ostatní lidé dělají, říkají nebo si myslí

Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru

#### *Kompetence občanské:*

Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

#### 8. předpokládané činnosti

Práce s učebním textem, praktické činnosti dětí (vyrábění dekorací), strukturované diskuze, hry.

#### 9. předpokládané výukové metody

- metody slovní - monologické – instruktáž
  - dialogické – rozhovor
  - metody práce s textem – pracovní listy
- metody praktické - výtvarné práce, vyrábění modelů
- netradiční metody – projektová metoda, brainstorming, brainwriting, technika klastru, skládkové učení, volné psaní, pětilístek, didaktická hra, kmeny a kořeny

#### 10. pomůcky

Fotoaparát (zachytíme děti při práci), prostorná třída, tabule, křídly, pracovní listy, barevné papíry, psací potřeby (pastelky, fixy, vodové barvy,...), velké archy papíru (nebo balící papír), nůžky, lepidlo, plastelína, míček, šátek, sportovní oděv a obuv.

#### 11. organizace projektu

Do projektu integrujeme tyto vyučovací předměty: prvouku, český jazyk (čtení, psaní), matematiku, pracovní činnosti, výtvarnou výchovu. Ve vyučovacích hodinách často prolínáme různé předměty a uplatňujeme mezipředmětové vztahy. Projekt bude probíhat podle přizpůsobeného rozvrhu hodin. Mezi vzdělávací prvky jsou zařazeny i relaxační

aktivity. Využíváme rozmanité vyučovací formy: vyučování skupinové, hromadné, samostatné práce žáků, uskutečníme také vycházku do přírody. Projekt zakončíme sportovním dopolednem. Projektem žáky provází zajíček Březňáček, který dětem představuje jednotlivé úkoly. Pracovní listy si žáci zakládají do svého portfolia. Učitel vystupuje v roli rádce a spoluodnotitele.

## 12. plán projektu

Projekt je naplánován na 4 dny výuky. V pondělí, úterý a ve středu bude projekt probíhat podle naplánovaného rozvrhu hodin. Ve čtvrtek připravíme společně s žáky sportovní dopoledne pro všechny druhé ročníky. Podle počasí bude probíhat buď na hřišti, nebo v tělocvičně.

Rozvrh hodin:

	1	2	3	4
Pondělí	Prvouka	Český jazyk	Výtvarná výchova	Prvouka
Úterý	Český jazyk	Matematika	Prvouka	Prac. činnosti
Středa	Prvouka	Český jazyk	Prac. činnosti	Prvouka
Čtvrtek	Český jazyk	Matematika	Prac. činnosti	Český jazyk
Pátek	Sportovní dopoledne			

Vzdělávací oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Člověk a jeho svět
- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

Průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

## 6.2 Praktický popis projektu

1. den

PRVOUKA

**Klíčové kompetence:** komunikativní, sociální a personální, občanské

**Výukové metody a strategie:** vycházka

**Mezioborové vztahy:** environmentální výchova

Projekt zahájíme vycházkou do jarní krajiny, žáci pozorují přírodu, rostliny, živočichy, vnímají vůni, barvy,... Posloucháme zvuky a poté si povídáme, co jsme slyšeli, které zvuky byly přírodní a které umělé (lidské). Pozorujeme, co se děje se stromy, jaké rostliny můžeme vidět.

ČESKÝ JAZYK

**Klíčové kompetence:** komunikativní, sociální a personální

**Výukové metody a strategie:** brainstorming, myšlenková mapa, vyučování skupinové

**Mezioborové vztahy:** prvouka, výtvarná výchova

Brainstorming – téma jaro, skupinová práce. Skupina žáků dostane velký papír, na který si doprostřed napíše pojem JARO. Každá skupina zvolí svého zapisovače. Po dobu asi 15 minut budou žáci chrlit své myšlenky a nápady. Následně se celá třída seznámí se všemi pracemi a společně s učitelem vypracují myšlenkovou mapu na téma jaro, kterou doplní o grafické značky, malůvky atd. Myšlenkovou mapu si vystaví na viditelné místo ve třídě. (Tato mapa se může stát pro učitele výhodnou v tom, že z ní může čerpat náměty pro další témata a aktivity.)

## VÝTVARNÁ VÝCHOVA

**Klíčové kompetence:** komunikativní, sociální a personální

**Výukové metody a strategie:** pětilístek, samostatná práce

**Mezioborové vztahy:** český jazyk

V návaznosti na vycházku pak žáci namalují obraz, který zachytí jejich pocity z vycházky, náladu, vůni jara. V následné reflexi si v kruhu výkresy prohlédneme a každý žák povykládá o tom svém.

Pětilístek – tato metoda shrne obecné povědomí žáků, protože zapíše slova, která pokládají za nejcharakterističtější pro pojem jaro.

## PRVOUKA

**Klíčové kompetence:** komunikativní, sociální a personální

**Výukové metody a strategie:** diskuze, práce s učebním textem (pracovní list),

**Mezioborové vztahy:** český jazyk, mediální výchova

Každý žák dostane pracovní list (Příloha č. 2), ve kterém se představí žákům zajíček Březňáček, který bude děti projektem provázet. Žáci, s pomocí učitele, doplňují správné informace do volných políček.

Relaxační hra „na počasí“. Učitel říká, jaké je počasí a společně s žáky jej předvádí.

Př. - svítí sluníčko – uděláme rukama velký kruh před sebou

- fouká vítr – mneme o sebe dlaněmi
- začíná pršet – potichu tleskáme
- je ohromná bouře – tleskáme ještě více
- začínají padat i kroupy, hřmí – dupeme nohama, pořádně tleskáme, atd.

Otázky k diskuzi:

Jaký je rozdíl mezi počasím v zimě a na jaře? (na jaře se otepluje, dny se prodlužují, noci se krátí, na konci jara je den nejdelší a noc nejkratší, na jaře taje sníh, objevují se první květiny, začínají se zelenat stromy, vítr není ledový, ...)

Jak se na jaře oblékáme?

Co je to aprílové počasí?

Na tabuli napsány pranostiky:

Březen – za kamna vlezem

Duben – ještě tam budem

Květen – jaro jde světem

Společně s žáky si je přečteme a povídáme si, co jednotlivé pranostiky znamenají.

Do třídního fenologického kalendáře (návrh kalendáře – Příloha č. 15) budeme v průběhu projektu zaznamenávat počasí po celé dva týdny. Předpokládám, že žáci již umí pracovat s kalendářem, protože počasí pozorujeme průběžně po celý školní rok. Značky, kterými zaznamenáváme počasí, žáci znají, ale pro osvěžení paměti využijeme pracovní list (Příloha č. 3), ve kterém žáci vyhledají počasí a připiší je k značkám. Podle daných značek máme připraveny kartičky, které budeme vlepovat do jednotlivých políček.

Zahrajeme si také hru na „rosničky“ – žáci se pokusí předvést, jak se předpovídá počasí v televizi.

2. den

## ČESKÝ JAZYK

**Klíčové kompetence:** komunikativní, sociální a personální, k řešení problému, pracovní

**Výukové metody a strategie:** didaktické hry, skupinová práce

**Mezioborové vztahy:** prvouka, tělesná výchova, hudební výchova, pracovní činnosti

Na tabuli učitel napíše sousloví ŠÍPKOVÁ RŮŽENKA. Úkolem žáků je vymyslet co nejvíce možných slov sestavených pouze z daných písmen.

Žáky rozdělíme do 4 skupin. Básničky, které uvádíme níže, rozstříháme na sloky a nalepíme je na barevný papír. Tyto papírky rozmístíme po třídě. Skupina žáků si vylosuje jednu barvu a tu básničku budou mít za úkol složit. Poté budou mít žáci asi 10 minut na společné naučení básničky. Žáci mají za úkol vymyslet název říkanky. Každá skupina svou básničku přednese celé třídě. Pokud básničky opíše učitel na tabuli, je vhodné s nimi dále pracovat. Vyhledat rýmy, nacházet podstatná jména a slovesa. Básničky si můžeme zrytmizovat a doplnit je jednoduchým klavírním doprovodem.

### SLUNCE

Slunce volá na sněženku,

podívej se, jak je venku!

Slunce volá do oken,

děti, haló, pojd'te ven!

### SNĚŽENKA

Táta včera na venku,

našel první sněženku

vedle petrklíč,

zima už je pryč!

### LET VČELY

Malá včelka loukou bzučí,

čmeláček ji létat učí.

Na podběl si sedají,

chutný med si sbírají.

### JARNÍ BÁSNIČKA

Dnes je první jarní den,

vyženeme zimu ven.

Přivoláme sluníčko,

zasvit' aspoň maličko!

Na tabuli napsána hádanka:

Zlatá koule,  
zlatý míč,  
když se ztratí,  
den je pryč.

Hádejte, copak je to?

Poté, co žáci uhodnou hádanku a děti budou vytvářet sluníčka. Rozdělíme je do dvou skupin, každá skupina dostane velký papír (balicí papír), a záleží jen na kreativitě dětí, jaké sluníčko vytvoří. Mohou používat jakékoliv dostupné materiály (vlnu, stužky, ...), jistě využijí i pastelky, fixy, vodové barvy, ... Sluníčka použijeme k výzdobě třídy

V návaznosti na změny počasí navážeme diskusi, jaké hrají hry žáci. Co všechno se dá venku dělat atp. (př. vybíjená, honěná, skákání přes gumu,... mnohé z těchto her zařadíme ve čtvrtém – sportovním dni)

Žáky naučíme didaktické hry, které obohacují slovní zásobu žáků. Motivace bude založena na tom, že si tyto hry mohou zahrát s kamarády venku.

„Slovníkár“ – žáci vědí, že ve slovníku jsou řazena slova podle abecedy. Úkolem je říkat plynule za sebou slova začínající na jedno dané písmeno bez delších prodlev. Hru zkombinujeme s pohybem tak, že všichni žáci stojí na jedné startovní čáře, každé slovo na dané písmeno znamená krok dopředu. Vyhrává ten, který se dostane nejdál. Náročnost úkolu můžeme regulovat zadáním námětu, kterého se všechna slova musejí týkat, např. květiny, zvířata, atd. (Pišlová, 1996)

„Bumbrlík“ – naproti sobě stojí řada dětí (chytači) a házeč, který vymyslí nějaké slovo nadřazené. Postupně hází míč hráčům a vždy vymyslí jedno slovo podřazené, pokud ovšem slovo nebude spadat pod nadřazené slovo, nesmí žák balón chytit, jinak je „bumbrlík“ a mění si místa. Ve školním prostředí je lepší hrát naopak, tedy že ostatní žáci říkají slova podřazená.



## MATEMATIKA

**Klíčové kompetence:** komunikativní, sociální a personální, k učení

**Výukové metody a strategie:** práce s učebním textem (pracovní listy), skupinová práce

**Mezioborové vztahy:** český jazyk

Pro žáky je připraven pracovní list (Příloha č. 5), ve kterém si procvičí počítání v oboru čísel do 20.

Následně žáky rozdělíme do 4 skupin (můžeme vytvořit náhodné skupiny žáků například pomocí výpočtu příkladů). Společně vymyslí a formulují slovní úlohu a na zvláštní papír provedou výpočet. Slovní úlohy žáků necháme postupně kolovat ve třídě. Když se vrátí zadání zpět skupině, která jej vymyslela, zkontrolujeme společně řešení.

Žáky naučíme další hře. Na hrací plochu (hřiště) se nakreslí tabulka (např. o rozměru 5x5 polí). Do polí se napíše čísla. Úkolem prvního hráče je vymyslet příklad a druhý hráč musí skočit do pole se správným výsledkem.

## PRVOUKA

**Klíčové kompetence:** komunikativní, k řešení problému, k učení, občanské

**Výukové metody a strategie:** volné psaní, diskuze, práce s učebním textem (pracovní listy), praktické činnosti žáků

**Mezioborové vztahy:** český jazyk, environmentální výchova, tělesná výchova

V pracovním listě (Příloha č. 6) žáci rozšifrují názvy květin a přiřadí k nim správný obrázek. Pampeliška, petrklíč a kočičky jsou pouze lidové názvy a zeptáme se, zda děti znají odborný název pro tyto rostliny. (pampeliška=smetanka lékařská, petrklíč=prvosienka jarní, kočičky=vrba jíva).

Rozhovor - jaké další květiny žáci znají, které květiny rostou jako první z jara, jak se chováme ke květinám v přírodě. Na co všechno můžeme květiny použít? (-dekorace, léčivé květiny, můžeme plést věnce, ...).

Motivace - protože nám třídu krásně prohřívají naše sluníčka, začínají se i u nás ve třídě objevovat první květinčky - zařadíme uvolňující hru - Kouzelné semínko představivosti

Žákům dáme „kouzelné“ semínko (to může představovat cokoli). Děti si představí, že jsou semínko a sbalí se na koberec do klubíčka. Pustíme relaxační hudbu. Během písničky bude semínko klíčit, protahovat se. Vyroste mu lístek, začne se napřimovat a růst. Jemný vánek si s ním pohrává a rostlinka roste a sílí. Všichni už stojí, ruce podél těla. Rostlinka začíná kvést, ruce se zvedají a tvoří květ. Květ odkvétá a tvoří se plod, lidé ho přicházejí sklídit. Začíná foukat studený vítr, rostlinka vadne a schovává se na zimu pod zem. Děti po celou dobu, co hraje hudba a vedoucí hry mluví o životních pochodech rostliny, předvádějí pantomimicky, co se s rostlinkou děje. Druhý rok se cyklus opakuje, ale skončíme ve fázi, kdy rostlinka vytvořila plod.

Volné psaní - téma moje kouzelná rostlina. Žáci by po dobu pěti minut měli vyjádřit, jak rostlina vypadá, čím je užitečná, co na ni roste, jak se o ni starat, atd. Příběh necháme zcela na fantazii dětí. V kruhu si práce přečteme.

## PRACOVNÍ ČINNOSTI

**Klíčové kompetence:** pracovní

**Výukové metody a strategie:** praktické metody – vyrábění modelů, hromadná forma

Žáci vyrobí dekoraci – jarní „závěs“. Učitel má připraveny šablony květin, ptáků, listů, motýlů (jakýchkoliv motivů), žáci si každou dvakrát obkreslí na barevný papír, vystříhnou a nalepí na provázek. Takto vzniklé „závěsy“ si vystavíme ve třídě. (Příloha č. 13)

3. den

## PRVOUKA

**Klíčové kompetence:** sociální a personální, komunikativní, k řešení problému

**Výukové metody a strategie:** strukturovaná diskuze, hromadná výuka

**Mezioborové vztahy:** český jazyk

Živočichové na jaře (výklad učitele)

„V jarním období živočichové opouštějí svá zimoviště. Společně s živočichy, kteří zimu přežívali volně v přírodě, se vydávají za potravou. Savcům líná zimní srst, stěhovaví ptáci se vracejí z teplých krajů, čistí a opravují svá hnízda nebo zakládají nová. Většině živočichů se rodí mláďata, krmí je a ochraňují. Ptáci mají na jaře hnízdní období, stavějí a opravují svá hnízda, do kterých potom snášejí vejce, která vylodí.“

Otázky k diskusi:

Proč se mohou ptáci na jaře vrátit z teplých krajin? (mají co jíst, hmyz už vyletěl) Ptáci patří do skupiny zvířat, které nazýváme volně žijící. Proč je takto nazýváme? Jakým způsobem přečkávají volně žijící zvířata zimu? (zimní spánek, zásoby na zimu, krmelce,...) Jak nazýváme zvířata, která žijí v blízkosti lidí, nikoliv ve volné přírodě? (domácí)

Učitel má připravenou nástěnku, která má nadpis ZVÍŘATA. Je rozdělená do dvou sloupců s podnadpisy DOMÁCÍ a VOLNĚ ŽIJÍCÍ. Volně žijící má ještě podskupinu ZIMNÍ SPÁNEK. Každý žák dostane 2 kartičky. Žáci postupně vymýšlejí různá zvířata, píší je na kartičky a řadí je s pomocí učitele na nástěnku do správné kategorie.

Učitel přečte žákům text (Příloha č. 7), z kterého se dozví o životě zajíců. Následně učitel pokládá otázky, na kterých si ověří porozumění textu.

## ČESKÝ JAZYK

**Klíčové kompetence:** komunikativní, sociální a personální, k učení

**Výukové metody a strategie:** skládkové učení (jig saw), skupinová práce

## **Mezioborové vztahy: prvouka**

V úvodu hodiny navážeme na prvouku. Žáci vyplní tabulku (Příloha č. 8), ve které si nejen procvičí správné názvosloví, ale také psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách, párové souhlásky a také psaní ú/ů ve slovech.

Učitel má připraveny kartičky pro všechny žáky, na kterých jsou pojmy: pes, ovce, koza, kráva, kartiček bude právě tolik, kolik bude žáků. Děti se musí rozdělit do skupin tak, aby se našli všechny ovce, kozy... Smí se dorozumívat pouze zvuky, nesmí mluvit. V těchto skupinách budou plnit následující úkol.

Skládkové učení (jig saw) – žáci budou pracovat ve skupinách, přičemž každá z nich bude mít jiné téma. Text o vlaštovkách (Příloha č. 9) rozdělíme na 4 části. Každá skupina dostane určitou část a jejich úkolem bude zpracovat své téma –

1. skupina – Kdy a odkud k nám přilétají vlaštovky?
2. skupina – Z čeho si staví vlaštovky hnízdo a jak vypadá?
3. skupina – Jak vypadá vlaštovka?
4. skupina – Čím se vlaštovky živí? K čemu slouží jejich dlouhý ocas?

Po splnění úkolu žáci změni místa tak, aby tvořili skupinu žáci vždy z každé skupiny. V nich si předají informace, které zpracovali. Následně by měl být každý žák schopen odpovědět na otázky všech skupin. Na závěr si text každé ze skupin přečteme a vytvoříme z něj jedno souvislé dílo, které si společně přečteme.

## **PRACOVNÍ ČINNOSTI**

**Klíčové kompetence:** pracovní

**Výukové metody a strategie:** samostatná práce, skupinová práce, praktické metody – vyrábění modelů

Při úkolu budeme vycházet z textu, se kterým jsme pracovali předchozí hodinu. Žáci vytvoří vlaštovku z barevného papíru (Příloha č. 13) podle pokynů učitele.

Následně ve skupinkách z minulé hodiny budou „stavět hnízdo“ pro vlaštovky z plastelíny.

V těchto skupinkách přijdou žáci k tabuli do zástupu. Každá skupinka bude mít svůj kousek tabule. Prvním ve skupině zavážeme oči šátkem. Mají za úkol nakreslit tělo kuřete. Pak zavážeme oči dalším ve skupině, ti nakreslí hlavičku kuřeti. Další nakreslí nožičky, další zobáček,... (Protože se děti se zavázanýma očima nikdy netrefí na správné místo, vznikají legrační obrázky.)

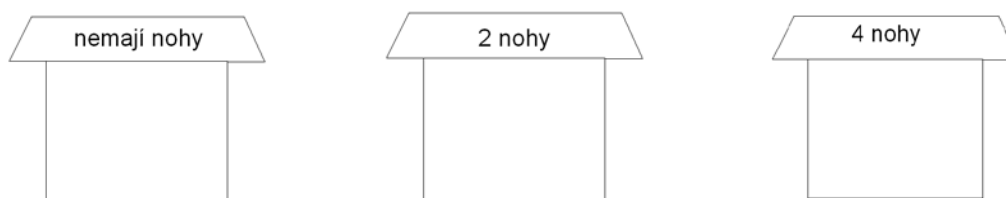
## PRVOUKA

**Klíčové kompetence:** komunikativní, sociální a personální, k učení

**Výukové metody a strategie:** technika klastru, skupinová práce

**Mezioborové vztahy:** český jazyk, matematika

Žáci dostanou kartičku s názvem živočicha (můžeme využít ty z předcházející hodiny prvouky). Na tabuli jsou připraveny „domečky“:



Žáci zvířata zařadí správně do domečku. Spočítáme kolik je celkem nohou v prostředním a posledním domečku. Ze zvířat vybereme jen domácí a seřadíme je pod sebe, aby na ně všichni žáci dobře viděli.

Technika klastru – téma užitek zvířat (domácích). Ve skupinách žáci budou vymýšlet nápady, k čemu jsou zvířata užitečná. Skupiny přečtou své nápady a poté sestavíme tabulku (Příloha č. 10), ve které žáci samostatně křížkem naznačí užitek jednotlivých zvířat.

4. den

## MATEMATIKA

**Klíčové kompetence:** k učení

**Výukové metody a strategie:** samostatná práce, práce s učebním textem (pracovní list)

V pracovním listu (Příloha č. 11) si žáci procvičí sčítání a odčítání v oboru do sta. Že už jsou žáci hotovi, poznáme podle toho, že splnili úkol, který je ukryt v šifře – ZAMÁVEJ PANÍ UČITELCE!

Na tabuli připravíme doplňovačky, sčítací pyramidy apod.

## ČESKÝ JAZYK

**Klíčové kompetence:** komunikativní, k učení

**Výukové metody a strategie:** didaktické hry

„Slovní pyramida“ – určíme písmeno (např. M), na místo teček doplníme písmena slova

M  
M . .  
M . . . .

„Vzácné písmeno“ – určíme písmeno, na které musí žáci vymyslet co nejvíce slov. Z takovýchto slov pak můžeme skládat i krátké příběhy.

„Sendvič“ – hrají 3 až 4 žáci, učitel napíše na tabuli jedno písmeno a žáci mohou za něj nebo před něj přidávat písmena tak, aby vzniklo slovo. Snaží se utvořit co nejdelší slovo, ten, kdo slovo ukončí, prohrál. (Víška, 2009) Na podobném principu mohou žáci hrát i ve dvojici, kdy mají za úkol například napsat nejdelší zvíře. První žák napíše nějaké písmeno, po něm pokračuje druhý žák, který přidá další písmeno. Žáci musí mít představu o konečném slově. Která dvojice napíše nejdelší slovo, vyhrává.

„Na řečníky“ – učitel má připraveny témata, žák si jedno téma vylosuje a jeho úkolem je po dobu 1 minuty plynule hovořit. (Víška, 2009)

## PRACOVNÍ ČINNOSTI

**Klíčové kompetence:** komunikativní, pracovní

**Výukové metody a strategie:** skupinová práce

**Mezioborové vztahy:** český jazyk

Žáci vyrobí plakátky na sportovní den, které společně rozneseme, a pozveme spolužáky z ostatních tříd. Žákům zadáme informace, které by měly být na plakátcích: název akce, datum a místo konání, obrázky, které děti vymyslí a namalují. Společně vybereme soutěže a hry a připravíme program následujícího dne.

## ČESKÝ JAZYK

**Klíčové kompetence:** komunikativní, sociální a personální, pracovní, k učení

**Výukové metody a strategie:** brainwriting, kmeny a kořeny, skupinová práce

**Mezioborové vztahy:** prvouka

V poslední hodině opakujeme. Ověříme vědomosti nabyté v průběhu projektu.

Brainwiting – skupina šesti žáků; každý žák napíše 3 otázky (každou na zvláštní papír) vztahující se k učivu o jaru. Žáci zapisují odpovědi. Otázky kolují tak dlouho, dokud se nedostanou ke svému autorovi. Následně provedeme společnou kontrolu.

Kmeny a kořeny – ve skupinách (které pojmenujeme podle stromů) si žáci zvolí jeden kmen a ostatní budou kořeny. Každý žák si vylosuje několik otázek (Příloha č. 12 – každá skupina bude mít stejné otázky) a jeho úkolem je najít na ně odpovědi (v sešitě, encyklopediích,...) zapsat je na papír a přinést je ke svému „kmeni“, který je třídí. Po skončení aktivity nastává společná kontrola.

5. den

## SPORTOVNÍ DOPOLEDNE

Jaro přivítáme pohybem. Závěrečný den projektu bude patřit sportovním aktivitám. Podle počasí jej zorganizujeme na hřišti, nebo v tělocvičně. Zařadíme skupinové hry např. turnaj ve vybíjené a ve fotbale, závody v běhu - štafeta. Dále také individuální aktivity např. skákání panáka, přes švihadlo, přes gumu, kreslení křídou na zem i didaktické hry, které se žáci naučili v průběhu projektu.

Žáci dostanou diplom za absolvování projektu a sportovního dne. Fotografie z celého projektu zveřejníme na internetové stránky školy.



## Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo vypracovat metodický materiál, který nabídne možnost uplatnění netradičních metod a forem výuky na 1. stupni základní školy. Cílem bylo také zjistit, zda učitelé primárních škol vybrané netradiční metody znají a v praxi využívají. Vytýčených cílů se nám podařilo dosáhnout.

Teoretická část práce přináší, mimo jiné, charakteristiku vybraných metod, seznamuje čtenáře s tradiční a netradiční výukou. Zabýváme se jejich pozitivy a negativy ve školské praxi. Současné kurikulární dokumenty jsou nakloněny novým přístupům a trendům ve vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy se odvrací od tradičního, ale neefektivního učení se nazpaměť a přímo vybízejí učitele k realizování výuky s pomocí nových vyučovacích metod, forem výuky i didaktických prostředků.

Vytvořili jsme projekt, při jehož realizaci uplatníme další netradiční metody a formy práce. Ačkoliv je projekt určen pro 2. ročník základní školy, netradiční metody a formy práce najdou uplatnění napříč všemi ročníky primární školy a své místo mají i na vyšších stupních škol. Uvádí se, že si nejvíce pamatujeme z toho, co sami děláme a tyto metody jsou právě ty, při nichž sami žáci vykonávají činnosti, jimiž se učí. Netradiční metody ztraktivňují výuku, aktivizují všechny žáky a vedou k vytváření příjemného klimatu třídy. Staví na spolupráci a žáci při nich rozvíjí své komunikační dovednosti. Metody jsou založeny na diskusi, a proto působí na rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby žáků. Při jejich využití žáci nevystupují pouze jako pasivní příjemci učitelova působení, naopak přistupují k učení aktivně.

Učitel musí působit na rozvoj komplexní osobnosti žáka, dosahovat rozvíjení všech kompetencí a rozvíjet žákovu tvořivost. Netradiční výuka pomáhá těmto nárokům dosáhnout a doufáme, že žáky motivuje k celoživotnímu učení. Ve výchovně - vzdělávacím procesu se snažíme působit na dítě tak, aby se z něj stala samostatná, tvořivá, kriticky uvažující osobnost, která se stane plnohodnotným a uznávaným členem naší společnosti.

## Seznam použitých pramenů a literatury

- Allen, K. E.; Marotz, L. R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.
- Bartoňová, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- Berger, E., Fuchs, H. *Učíme děti učit se: Praktické využití poznatků o školní komunikaci, učení a prezentaci*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. 112 s. ISBN 978-80-7238-854-7.
- Čačka, O. *Psychologie dítěte*. 1.vyd. Tišnov: Sursum, 1994. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.
- Dařílek, P., Kusák, P. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990. 157 s.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. ISBN 80-85783-73-8.
- Hauser, P. *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov*. 3.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 49 s. ISBN 978-80-210-4841-6.
- Herman, M. *Najděte si svého maršána: co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli*. 2. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 233 s. ISBN 978-80-7409-023-3.
- Hrabal, V., Pavelková, I. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- Hubáček, J., Jandová, E. Svobodová, J. *Čeština pro učitele*. 4. vyd. Praha: Vade mecum, 2002. 323 s. ISBN 80-86041-30-1.
- Janík, T. Maňák, J. Knecht, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. 1.vyd. Brno: Paido, 2009. 181 s. ISBN 978-80-7315-194-2.
- Kotrba, T., Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- Krobotová, M. *Úvod do české stylistiky*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 126 s. ISBN 80-24403-15-3.

- Machová, J. *Biologie člověka pro učitele*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2002. 269 s. ISBN 80-184-867-0.
- Maňák, J. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.
- Maňák, J. Janík, T. Švec, V. *Kurikulum v současné škole*. 1.vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
- Maňák, J. Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- Matějček, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. 3.vyd. Praha: Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.
- Matějček, Z. Pokorná, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- Marková, Z. *Hry a nápady pro školáčky – Jaro*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. 168 s. ISBN 80-247-0601-6.
- Muhlhauserová, H. *Soubor námětů, úkolů a zajímavostí k přírodovědnému učivu pro 5. ročník*. Znojmo: Tiskárna Sládek Znojmo, 2007. 71 s. ISBN
- Nelešovská, A. Spáčilová, H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 253 s. ISBN 80-244-1236-5.
- Novák, B. *Matematika III: několik kapitol z didaktiky matematiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. 79 s. ISBN 80-706-7979-4.
- Pecina, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 2. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4.
- Pecina, P., Zormanová, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
- Petrová, A. *Vstup dítěte do školy, Období mladšího školního věku*. in Šimíčková – Čížková, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2.vyd. Olomouc: UP, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- Pišlová, S. *Jazykové hry*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1996. 95 s. ISBN 80-7168-309-4.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.* 2. dotisk 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 126 + 92 s. ISBN 80-87000-02-1.

Schneiderová, E. *Lexikologie.* in Havlová, I., Štěrbová, L., Schneiderová, E. *Český jazyk A pro studující učitelství 1. Stupně ZŠ a SpPg (fonetika, morfologie, lexikologie).* Praha: Univerzita Karlova, 1999. 148 s. ISBN 80-86039-94-3.

Štiková, V. *Prvouka 3: Učebnice pro 3. Ročník ZŠ.* Brno: Nová škola, 2002. 75 s. ISBN 80-7289-044-1.

Valenta, J. *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou.* 1. vyd. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0.

Vališová, A., Kasíková, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele.* 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN: 978-80-247-3357-9.

Vašutová, M. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí.* 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. 274 s. ISBN 978-80-7368-525-6.

Víška, V. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ.* 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 62 s. ISBN 978-80-7435-015-3.

Víška, V., Nováková, L. *Čeština nás baví.* 1. vyd. Praha: TRITON, 2005. 100 s. ISBN 80-7254-664-3.

VÚP. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 75 s. ISBN 978-80-8700.

Zelinková, O. *Poruchy učení.* 10.vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 - Dotazník

Příloha č. 2 – Pracovní list, Prvouka

Příloha č. 3 – Pracovní list, Prvouka

Příloha č. 4 – Pracovní list, Matematika

Příloha č. 5 – Pracovní list, Prvouka

Příloha č. 6 – Pracovní list, Prvouka

Příloha č. 7 – Text, prvouka

Příloha č. 8 – Pracovní list, český jazyk

Příloha č. 9 – Text, Český jazyk

Příloha č. 10 – Pracovní list, prvouka

Příloha č. 11 – Pracovní list, Matematika

Příloha č. 12 – Otázky a úkoly

Příloha č. 13 – Dekorace (fenologický kalendář, vlaštovka, jarní závěs)

## **Příloha č. 1**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci *Uplatnění netradičních metod a forem práce ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ*. Dotazník je anonymní a údaje budou použity pouze ve výše jmenované práci.

Děkuji Vám za Váš čas strávený vyplňováním následujících otázek.

Tereza Gajd'oková

studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, UP Olomouc

**Zatrhněte a vyplňte**, prosím, následující údaje:

ŽENA x MUŽ                                      kraj.....

Vaše praxe probíhá na MALOTŘÍDNÍ x PLNĚORGANIZOVANÉ škole.

Škola, kde vyučujete, se nachází ve MĚSTĚ x VESNICI.

Jaká je délka Vaší praxe? ..... let.

5. Váš vyučovací styl byste z hlediska převládajícího způsobu práce s učivem, metodami a formami charakterizoval/charakterizovala jako:

- d) tradiční (používáte své osvědčené metody a formy práce, nerádi experimentujete)
- e) novátorský (rádi zkoušíte a pracujete i s novými metodami a formami práce)
- f) improvizátorský

6. Na škále zatrhněte, podle Vašeho uvážení, důležitost a nutnost **rozvoje slovní zásoby** žáků mladšího školního věku

(1 - nejnižší hodnota, 5 - nejvyšší hodnota)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Pro rozvoj slovní zásoby žáků:

- d) vyhrazujete určité části hodin, uplatňujete různá cvičení, metody, hry
- e) vycházíte z předpokladu, že si žáci slovní zásobu osvojují automaticky
- f) jiné .....

8. Vyplňte křížkem následující tabulku  
(pokud bude Vaše odpověď „znám a v praxi využívám“ vyplňte, prosím, také kolonku „jak často?“)

	Neznám a nevyžívám	Znám, ale v praxi nevyžívám	Znám a v praxi vyžívám	Jak často? (např. v každé hodině, 1x za týden, apod.)
Projektová metoda				
Brainstorming				
Brainwriting (metoda 6-3-5)				
Technika klastru (clustering)				
Skládkové učení				
Myšlenková mapa				
Metoda volného psaní				
Pětílístek				
Poslední slovo mám já				
I.N.S.E.R.T.				
Diskusní pavučina				
Kooperativní vyučování				

9. Absolvovali jste někdy školení (seminář) o uplatnění netradičních metod a forem práce?  
ANO x NE

10. Zajímáte se o nové, netradiční metody a formy práce? Tzn. Záměrně vyhledáváte v knižních publikacích a dalších zdrojích informace o netradičních metodách?  
ANO x NE



11. Na škále 1-5 zatrhněte dle vlastního uvážení pravdivost následujících tvrzení:

(1 - nejnižší hodnota, 5 - nejvyšší hodnota)

f) Netradiční metody zefektivňují výuku

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

g) Netradiční metody ztraktivňují výuku a vytváří kladný vztah žáků k předmětu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

h) Netradiční metody jsou silným motivačním činitelem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

i) Netradiční metody narušují soustředěnost a snižují výkon žáků

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

j) Netradiční metody jsou vhodné pro výuku českého jazyka

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Do jaké fáze vyučování je podle Vás vhodné netradiční metody zařadit? (můžete zatrhnout i více možností)

e) fáze motivace

f) seznámení s novým učivem

g) osvojování učiva

h) opakování učiva

13. Vyhovuje Vám současná nabídka knižních titulů zabývajících se uplatněním netradičních metod a forem výuky?

(1 - nejnižší hodnota, 5 - nejvyšší hodnota)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Můžete doporučit publikace, internetové stránky, kurzy, či jiné zdroje inspirace, které se Vám osvědčily?

.....  
.....

Děkuji Vám za Vaše odpovědi.

Tereza Gajd'oková

## **Příloha č. 2**



Ahoj holky, ahoj kluci! Dovolte, abych se vám představil. Jsem zajíček Březňáček. Jméno jsem dostal podle měsíce, ve kterém jsem se narodil. Březen je první jarní měsíc, a když jsem vykoukl na svět, všude rozkvétaly květiny, sluníčko mi ohřívalo kožíšek a všude to moc krásně vonělo. Pojd'te i vy, společně se mnou, poznávat jarní přírodu! Poznáme první jarní květiny, vypravíme se do říše zvířat, dozvíme se spoustu nových věcí a hlavně si budeme společně hrát!

Podívejte se na tu spoušť! Zafoukal jarní větřík a některá slova nám vylétla z textu a některá se ztratila úplně. Dokážete vyhledat a zařadit správně informace do volných políček?

předjaří, jarní rovnodennost, 21. června,

Poslední zimní měsíc je..... . Období mezi nástupem jara a koncem zimou se říká ..... První jarní den je..... Nastává ..... Jarní měsíce jsou ....., ....., ..... Jaro končí letním slunovratem, který nastává .....

## **Příloha č. 3**



Vyhledej ve čtyřsměrce názvy pro různé druhy počasí a připiš je k jednotlivým meteorologickým značkám.

Ť	O	N	E	Ž	A	T	A	Z	R
Š	P	O	L	O	J	A	S	N	O
É	D	U	H	A	V	Í	T	R	S
D	J	I	N	O	V	A	T	K	A
S	N	Í	H	A	K	Ř	U	O	B



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

## **Příloha č. 4**



Na hřišti je vždycky prima. Je tam spousta dětí, legrace, zábavy, hraček i sportovních potřeb. Pomůžeš mi spočítat, co všechno jsem tam viděl?

Na hřiště přijel Karlík a Toník na koloběžce, jeho mladší bratříček na trojkolce a Anička přišla s kočárkem. Kolik koleček bylo celkem na hřišti?

Nakresli a vypočítej.

Kluci hráli kuličky. Mirek měl kuliček 5, Honza o 10 více než Mirek a Lukáš o 2 méně než Honza. Kolik kuliček měl Honza a kolik Lukáš? Kolik kuliček měli kluci dohromady?

Vypočítej.

Na hřišti měly děti:

$$13 - 4 \text{ balóny} = \dots\dots\dots \text{ balónů}$$

$$8 + 7 \text{ švihadel} = \dots\dots\dots \text{ švihadel}$$

$$14 - 9 \text{ kočárků} = \dots\dots\dots \text{ kočárků}$$

$$5 + 6 \text{ kol} = \dots\dots\dots \text{ kol}$$

$$15 + 20 \text{ kuliček} = \dots\dots\dots \text{ kuliček}$$

## **Příloha č. 5**





A je to tady! Sluníčko nám krásně hřeje a ze země vykukují první květiny!  
Pojďme je společně poznávat! Rozlušti tajnou šifru a přiřaď k názvu obrázek.

7kráska obecná



(Muhlhauserová, 2002)

PALEC – LEC + M + ELIŠKA



(Muhlhauserová, 2002)

Petr



(Muhlhauserová, 2002)

SNÍH – ÍH + ĚHULÁK – HULÁK + ŽENKA podsněžník



(Muhlhauserová, 2002)



vonná



(Muhlhauserová, 2002)

## **Příloha č. 6**

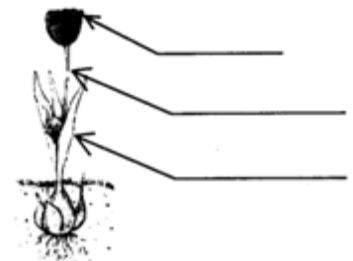
## PAMATUJ SI!



Každá část zelené rostliny plní svou funkci. **Kořeny** upevňují rostlinu v půdě, čerpají pro ni z půdy vodu s živinami. **Stonkem** voda stoupá k listům a květům. **Listy** rostlina také dýchá. **Květy** slouží k rozmnožování rostlin. Květy po opylení odkvétají, až nakonec uvadnou. Potom začínají růst a vyvíjet se **plody**. Rostlinky během svého života mění velikost i vzhled.

Vyhledej v osmisměrce názvy části těla rostlin a připiš je k obrázkům. Ze zbylých písmen sestavíš tajenku.

N	V	K	O	R	U	N	A
K	E	N	O	T	S	D	L
V	T	M	T	Ř	O	U	I
Ě	Ě	L	K	L	E	I	S
T	V	P	P	Á	N	N	T



(Štiková, 2002, s. 36)

Tajenka: \_\_\_\_\_

## **Příloha č. 7**

Hned jak se narodíme, učíme se zaječímu chování. Učíme se panáčkovat, kličkovat, metat kotrmelce z kopce dolů a co nejrychleji pelášit do úkrytu.

U nás zajíců je velmi důležité, jak jsme rychlí, šikovní a obratní. Protože čím jsme rychlejší, tím se snadněji vyhneme různým nebezpečím. Nešikovnost nás může stát i život.

Malí zajíčci vidí již od narození, mají i teplé kožíšky a hned jak přijdou na svět, umějí běhat. Když se dosyta napijí mateřského mléka, rozběhnou se a šup pod keře a hroudy hlíny. Tam tiše leží. Musejí se schovávat, troufají si na ně kuny, lišky i různí draví ptáci. Zajíc je totiž před útoky nepřátel málo vyzbrojený, pomáhají nám pouze rychlé nohy a výborný sluch.

Maminka zaječice běhá po polích a dávno už na své mladé zapomněla. Zajíčkové vědí, že nesmějí běhat, aby se jim někdo z nepřátel nedostal na stopu. Ale nebojte se, hladem neumřeme. Nakrmí je některá cizí zaječice, která zrovna půjde okolo. A jejich maminka zase někde nakrmí cizí zajíčky. U zaječic to tak bývá, zajíčkové patří všem. Mléko mají zaječice tak sladké a husté, že se zajíček jednou napije a je najezený na několik dní dopředu. Takže když jeden či dva dny nejedí, nic se nestane.

(Marková, 2003)

## **Příloha č. 8**

	samec	samec	samec	mládě
Tur domácí			kráva	
Kůň domácí		hřebec		
Kozel domácí			koza	
Ovce domácí			ovce	
Prase domácí		prase		
Pes domácí		pes		
Kočka domácí			kočka	
Králík domácí		králík		králíče
Krůta domácí			krůta	
Husa domácí			husa	
Kachna domácí				kachně
Kur domácí				kuře

## **Příloha č. 9**





## První vlaštovky

Dvaadvacátého dubna konečně přiletěly vlaštovky! Radostně poletují nad krajinou, prohánějí se pod modrou oblohou, jako by chtěly vyjádřit obrovskou radost z toho, že už jsou zase u nás.

„Jaká byla vaše cesta přes moře? Nebolí vás křídla? Máte kde bydlet?“ zvědavě se jich vyptávám.

„Děkujeme za optání. Cesta byla dlouhá, těžká a nebezpečná, ale na štěstí jsme v pořádku dorazily a těšíme se na krásné léto a nádherné prázdniny strávené tady u vás. Je překrásné pozorovat rozkvetlé jarní louky a svěží barvy a nechat si čečrat peříčka jarním větříkem, který je tak jemný. S bydlením starosti nebudou, bláta je všude dost, suchá tráva se také najde, o peříčka nouze není. Takže za chvíli budeme hotovy. Práci si rozdělíme. Pan Vlaštovka bude nosit bláto a paní Vlaštovková z něj postaví hnízdo.“

„Jak se staví takové vlaštovčí hnízdo?“ vyzvídám.

„Celkem jednoduše. Lepí se z kuliček bláta, které se spojují slinami. Jednotlivé kuličky lepí k sobě, až máš požadovaný tvar,“ švitoří vlaštovky. Dívám se na hnízdo, které zrovna staví pod krovem jednoho domu. Má tvar mělké misky. Prohlížím si i vlaštovky. Jsou překrásné, hřbet mají černý, s kovově modrým leskem, na hrudi bílé peří, na krčku i na čele červenohnědou skvrnu. Poposedávají na drátě, drží se krátkými nožičkami, které jsou slaboučké a mají ostré drápky. Jejich nožičky nejsou uzpůsobené k chůzi, ale zato se jimi výborně zachycují na zdech domů. Načechrávají si kabátek i dlouhá černá křídla.

„Máte nádherná křídla,“ lichotím jim.

„Nejen nádherná, ale i dlouhá,“ chlubí se, poposedávají na drátě a nadzvedávají je, abych viděl, jaká krásná křídla jim narostla.

„Také jsme výborní letci,“ pokračují.

„To je pravda,“ souhlasím s nimi, protože jsem viděl, že vlaštovka dokáže sebrat ze země peříčko a napít se za letu vody z rybníka. Vlaštovka se svižně snese k hladině, až překvapivě doširoka rozevře zobák, letí a nabere vodu. Živí se hmyzem, který také chytá za letu.

„Naše dlouhá křídla jsou uzpůsobená k vytrvalému letu, a protože neustále pronásledujeme hmyz a musíme pořád měnit směr, abychom jej chytily, máme i kormidlo.“

„Kormidlo? Kdepak byste je vzaly, vždyť byste je ani neunesly!“ usmívám se.

Náš dlouhý vidlicovitý ocas, který má krajní pera hodně prodloužená, to je znamenité kormidlo!“

„Takové kormidlo máte na mysli“, užasle jsem zamrkal.

„Už musíme letět pracovat, Březňáčku. Měj se moc pěkně a doufáme, že se zase brzy uvidíme!“ Řekly, zašvitořily, roztáhly křídla a už krouží, hledají hmyz a bláto na stavbu hnízda.

Radostně na ně mávám, přeji jim, aby jim šla práce pěkně od ruky, vlastně od zobáčku.

Vlaštovičky pokývají hlavičkou, švitoří a krouží v povětří.

(Marková, 2003)

**Příloha č. 10**



## **Příloha č. 11**



V každém slově je ukryt název číslice. Číslici najdi a zakroužkuj. Příklad přepiš a vypočítej.

MEDVĚD + SPATŘIT + BRATŘI =

VŠESTRANNÝ + POSMĚŠNÝ – VYJEDNAT =

USNULA - SEDMIKRÁSKA + KOSMONAUT =

Vypočítej příklady. Každý výsledek znamená určité písmeno. Vylušti tuto šifru.

$95 - 30 =$

$81 - 80 =$

$16 - 8 =$

$70 + 23 =$

$63 + 30 =$

$39 + 2 =$

$50 + 18 =$

$28 - 12 =$

$25 - 15 =$

$45 + 25 =$

$50 + 50 =$

$60 + 22 =$

$12 + 16 =$

$22 + 22 =$

$80 - 36 =$

$100 - 13 =$

$47 + 13 =$

$95 - 90 =$

$50 - 6 =$

$A = 93$

$H = 33$

$N = 16$

$U = 8$

$Á = 70$

$I = 10$

$O = 45$

$V = 28$

$B = 13$

$Í = 100$

$P = 1$

$Y = 48$

$C = 5$

$J = 60$

$Q = 85$

$Z = 65$

$Č = 41$

$K = 0$

$R = 3$

$D = 18$

$L = 87$

$S = 56$

$E = 44$

$M = 68$

$T = 82$

TAJENKA: .....

## **Příloha č. 12**

Vyjmenuj alespoň 3 rostliny, které rostou jako první na jaře.

Kterým dnem začíná jaro?

Jak se říká období mezi zimou a jarem?

Které měsíce jsou jarní?

Jak vzniká duha?

Z čeho si vlaštovka staví hnízdo?

Jak vypadá vlaštovka?

Napiš alespoň 3 změny, které se dějí v přírodě na jaře.

Jak jinak se lidově říká smetance lékařské?

Jakému počasí se říká aprílové?

Napiš alespoň 3 domácí zvířata.

Napiš alespoň 3 volně žijící zvířata.

Vymysli rým na slovo vůně a napiš krátkou básničku, kde slova použiješ.

K čemu slouží rostlině kořeny?

K čemu slouží rostlině listy?

Co se učí zajíčci hned po narození?

Jmenuj samce, samici i mládě tura domácího.

Jmenuj zvíře, které si dělá zásoby na zimu.

Kam a proč od nás odlétají ptáci na podzim?

Jmenuj samce, samici i mládě kura domácího.

Jaký užitek dává lidem prase domácí?

Jaký užitek dává lidem kur domácí?



## **Příloha č. 13**



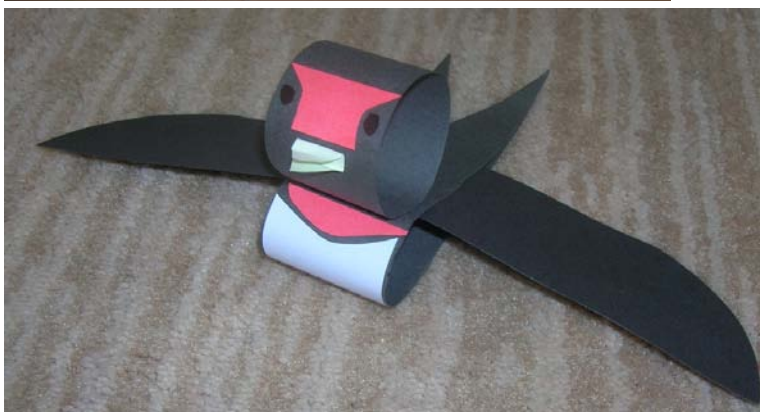
fenologický kalendář

(Gajd'oková, 2011)



jarní „závěs“

(Gajd'oková, 2011)



vlastovka

(Gajd'oková, 2011)

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Tereza Gajd'oková
<b>Katedra:</b>	Katedra českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jana Bartoňová
<b>Rok obhajoby:</b>	2011

<b>Název práce:</b>	Uplatnění netradičních metod a forem práce ve výuce českého jazyka na 1. stupni základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	Application of unconventional methods and forms of work in Czech language teaching at the first stage of a primary school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá netradičními metodami a formami práce a jejich uplatněním ve školské praxi. Teoretický základ mimo jiné podává charakteristiku vybraných netradičních metod a srovnává principy tradiční a netradiční výuky.</p> <p>Výzkumná část reflektuje vyhodnocení dotazníkového šetření zaměřeného na užívání netradiční výuky, kterého se účastnili učitelé primárních škol. Praktická část obsahuje projekt, který je příkladem uplatnění netradičních metod a forem práce na 1. stupni základní školy.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Rámcový vzdělávací program, mladší školní věk, vyučovací proces, vyučovací metody a organizační formy, tradiční a netradiční výuka, projektová metoda
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>This thesis deals with unconventional forms and methods and their application in educational training. Theoretical basis gives the characteristics of selected innovative methods and compares the principles of traditional and non traditional education. The research reflects the evaluation of the questionnaire which is focused on the use of innovative teaching attended primary school teachers. The practical part includes project as an example of the application of innovative methods for primary school.</p>

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	General educational program, school age, teaching process, teaching methods, organizational forms, traditional and innovative teaching, project method
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	ilustrace, pracovní listy, tabulky
<b>Rozsah práce:</b>	93 stran, 33 stran příloh
<b>Jazyk práce:</b>	český