

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Jana Kratochvílová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Didaktické pomůcky a aktivity pro výuku
průřezových témat na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Autorka: Jana Kratochvílová
Studijní program: Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Křoustková Moravcová Iva, Mgr. Ph.D.

Hradec Králové 2016

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

Studijní program: Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (ZS1)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studentky

Předkládá	Adresa	Osobní číslo
Kratochvílová Jana	Na Valtické 81, Břeclav	P111410

TÉMA ČESKY:

Didaktické pomůcky a aktivity pro výuku průřezových témat na 1. stupni ZŠ

TÉMA ANGLICKY:

Teaching materials and activities for teaching cross-cutting themes for the first grade of primary school

VEDOUCÍ PRÁCE:

Křoustková Moravcová Iva, Mgr. Ph.D.

Podpis studentky:

Datum:

Podpis vedoucí práce:

Datum:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Břeclavi dne

.....

Podpis

Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Ivě Křoustkové Moravcové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Anotace

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Didaktické pomůcky a aktivity pro výuku průřezových témat na 1. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 86 s. Diplomová práce.

Obsah této diplomové práce je zaměřen na didaktiku, průřezová témata, didaktické prostředky ve výuce průřezových témat a jejich zařazování do výuky z pohledu a praxe pedagogů.

Teoretická část popisuje didaktiku, didaktické prostředky výuky a jednotlivá průřezová témata. V praktické části jsou zaznamenány výsledky dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na způsob výuky průřezových témat a využívání pomůcek ve vyučování průřezových témat. Výzkumu se účastnili pedagogové a pedagožky prvního stupně základních škol. V závěru práce je výzkum vyhodnocen. Přílohy obsahují obecné návrhy aktivit na výuku témat a jejich konkrétní zasazení na jednotlivé téma.

Klíčová slova: didaktika, didaktické zásady, vyučovací proces, průřezová témata, didaktické prostředky, návrhy didaktických pomůcek

Annotation

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teaching aids and activities for teaching cross-curricular topics at the first grade of primary school. Hradec Kralove Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2016. 86 p. Thesis.

The contents of this thesis is focused on teaching, cross-curricular topics, teaching resources in the teaching of cross-cutting issues and their inclusion in the teaching and practice from the perspective of educators.

The theoretical part describes the teaching methodology, educational resources and teaching various cross-cutting themes. In the practical part of the recorded results of the survey, which focused on how to teach cross-cutting themes and the use of teaching aids in cross-cutting themes. Synovate interviewed teachers and teacher primary schools. In conclusion, the research evaluated. Appendices contain general suggestions of activities to teach the subjects and their specific planting on each topic.

Keywords: didactics, didactic principles, teaching process, cross-cutting themes, educational resources, teaching aids proposals

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 DIDAKTIKA	10
1.2 Didaktické zásady	11
2 VYUČOVACÍ PROCES	19
2.1 Cíle vyučovacího procesu	19
2.2 Obsah vyučovacího procesu.....	20
2.3 Součinnost učitele a žáka	21
2.4 Metody a organizační formy vyučování	23
2. 5 Podmínky vyučovacího procesu	24
3 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY.....	25
4 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA.....	29
4. 1 Osobnostní a sociální výchova.....	30
4. 2 Výchova demokratického občana	32
4. 3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.....	33
4. 4 Multikulturní výchova.....	34
4. 5 Environmentální výchova	35
4. 6 Mediální výchova.....	37
4.7 Průřezová témata v RVP ZV	38
4.7.1 Realizace průřezových témat.....	38
4.7.2 Hodnocení průřezových témat.....	40
4.7.3 Učitelé a průřezová témata	41
5 EMPIRICKÁ ČÁST	42
5.1 Diskuze výsledků	55
5.2 Doporučení pro praxi	56
ZÁVĚR.....	58
LITERATURA:	59
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Obsah diplomové práce je zaměřen na didaktiku, průřezová témata, didaktické prostředky ve výuce průřezových témat a jejich zařazování do výuky z pohledu a praxe pedagogů. Teoretická část popisuje didaktiku, didaktické prostředky výuky a jednotlivá průřezová témata. V praktické části jsou zaznamenány výsledky dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na způsob výuky průřezových témat a využívání pomůcek ve vyučování průřezových témat. Výzkumu se účastnili pedagogové a pedagožky prvního stupně základních škol. V závěru práce je výzkum vyhodnocen. Přílohy obsahují obecné návrhy aktivit na výuku témat a jejich konkrétní zasazení na jednotlivé téma. Cílem práce je odhalit teorii vyučovacího procesu, průřezových témat a využívání didaktických pomůcek ve výuce průřezových témat. Diplomová práce je zaměřena na zjištění využívání pomůcek ve výuce průřezových témat pedagogy a na praktický návrh pomůcek pro výuku. Téma diplomové práce jsem si vybrala na základě nízké informovanosti o průřezových tématech. Také jsem jej volila skrze nízkou realizaci témat ve výuce pedagogů prvního stupně.

1 DIDAKTIKA

Kapitola je zaměřena na osvětlení pojmu didaktika, zaměřuje se na vztahy této pedagogické disciplíny k dalším vědám. Nedílnou součástí kapitoly je uvedení didaktických zásad a jejich charakteristika.

Didaktika je termín řeckého původu, který znamená vyučovat a učit. (Skalková, 2007)

Starší didaktické pojetí bylo zaměřeno především na výuku a učitele, avšak postupně se didaktické koncepty zaměřují především na žáka a proces učení. (Didactics)

Pojem prošel společně s vývojem společnosti mnoha změnami z hlediska funkce i obsahu. Dnes je didaktika chápána jako pedagogická disciplína, věda o vzdělávání, jejímž předmětem je vyučovací proces. (Turek, 2008)

Za součást vyučování pokládá didaktika i podmínky a faktory, které do vyučování zasahují. (Hladílek, 2009)

„Vyznačuje se úzkými vztahy k obecné pedagogice, kterou konkretizuje i obohacuje, a také k didaktikám speciálním a tím tvoří jednotu obecné pedagogiky, obecné didaktiky a speciálních didaktik. Obecná didaktika celý komplex sjednocuje do teoreticko-praktické povahy. Svoji konkretizaci didaktika nalézá v didaktikách speciálních, které mohou být předmětové, oborové nebo didaktiky druhů a stupňů škol.“(Hladílek, 2009, s. 13)

Termín didaktika vytváří systém složený z činitelů vytvářejících vyučovací proces. Mezi činitele jsou zahrnováni učitelé a jejich vyučovací činnost založená na řízení poznávací a praktické činnosti žáků, rozvoji jejich osobností a formování jejich postojů ke světu i životu. Druhou částí systému jsou žáci a jejich činnost učení se, kterou si osvojují vědomosti, dovednosti, návyky a rozvíjí své vlastní schopnosti, formují své postoje a vztahy. (Turek, 2008)

Cílem didaktiky tedy je přenos vědomostí, dovedností a návyků spolehlivými způsoby k dalším generacím. (Janiš, 2007)

K rozvoji didaktiky přispívá její spolupráce s dalšími vědami. Využívá jejich poznatků a tvůrčím způsobem je uplatňuje. Spolupracuje především s filozofií, která poskytuje odůvodnění procesu poznání ve společenskohistorickém vývoji lidstva

a zákonitosti poznávacího procesu uplatňuje ve vyučování. Nedílnou součástí je také psychologie a její jednotlivé disciplíny, které pomáhají rozklíčovat otázky motivace, výuky žáků a zabývá se otázkou kladného vztahu k učení. Sociologie jako věda o společnosti napomáhá didaktice v řešení problémů souvisejících s klimatem ve školách. Spolupráce však zahrnuje i další vědy jako je logika, kybernetika a lékařské vědy. (Hladílek, 2009)

1.2 Didaktické zásady

Požadavky, které jsou vyžadovány didaktikou k cílevědomé, systematické a efektivní činnosti nazýváme didaktické zásady. Má se jimi řídit učitel při své vyučovací činnosti i učební činnost žáka. Zásady jsou propojeny i s výběrem vhodného učiva, vyučovacích metod a forem, aby došlo k co nejefektivnějšímu dosažení cíle. Určují charakter vyučovacího procesu, jeho průběh i výsledky. Všechny zásady vychází z ověřených a všeobecných zkušeností pedagogů a jsou mezi sebou ve vzájemném vztahu. (Turek, 2008)

Autorem prvních didaktických zásad a jejich systému, který se ujal v našich školách a dodnes je využíván, byl J. A. Komenský. Zásady vyvozoval na základě vlastních zkušeností, pozorování svého okolí a zkušeností bratrských škol. Vše sepsal a zdůvodnil ve svém díle Didaktika veliká. (Komenský, 1883)

Komenský je v tomto díle zaměřen na rozbor vyučování, vyzdvihl výchovnost vyučování, neopomněl organizaci školské soustavy a hlavním posláním jeho myšlenek je pro lepší školství zavedení řádu a pravidel, která si vypůjčí škola od přírody. (Komenský, 1958)

Mezi nejjobecnější pravidla, která přispívají ke zlepšení výsledků vyučování, řadí několik principů či zásad. Za přínosné považují vyzdvihnout, stejně jako to vyzdvihl Šimoník (2005), tyto principy:

- Princip výchovnosti vyučování
- Princip cílevědomosti
- Princip uvědomělosti
- Princip aktivity

- Princip názornosti
- Princip soustavnosti
- Princip postupnosti
- Princip přiměřenosti
- Princip individuálního přístupu k žákům
- Princip zpětné vazby
- Princip spojení teorie s praxí
- Princip spojení školy se životem

Princip výchovnosti lze nazvat také jako princip jednotného působení na žáka a odráží vzájemný vztah mezi výchovou a vzděláváním. (Šimoník, 2005)

Jeho základem je rozvíjet celou osobnost žáka ve vyučování. Rozvoj může probíhat jak na základě vzdělávací části vyučování, tak na základě části výchovné.

Princip cílevědomosti vede k záměrnému a plánovitému vyučování, které je závislé na stanovení si jasného cíle vyučovací hodiny. Princip je naplňován především ze strany učitele, který si promýšlí postup a metody výuky, které jej ke stanovenému cíli dovedou. Žáci by měli být vedeni k dosažitelnosti cíle a neměla by chybět informovanost o jejich vzdálenosti od cíle. (Šimoník, 2005)

Princip přirovnával Komenský k přírodě, kdy podotýkal, že pokud žák stejně jako příroda již začne, nemá přestat, dokud dílo nedokoná. (Komenský, 1958) Tento princip je dle Šimoníka (2005) nedostatečně uplatňován v práci žáka, avšak dle mého názoru se v dnešních školách žáci čím dál více seznamují s náplní hodin, jejich cílem, cílem vlastní práce a následnou reflexí, ve které dostanou prostřednictvím zpětné vazby informace o jejich úspěšnosti v plnění stanovených úkolů. Je jim také poskytnuta pobídka k naplnění nenaplněných cílů a možné cesty k jejich dosažení.

V těsné návaznosti na předchozí princip je princip uvědomělosti, který požaduje uvědomělé vykonávání činností žáka. Důležitým momentem je porozumění učivu a smyslu jeho osvojování, neboť také postoj žáka k učení je podstatnou součástí zmiňovaného principu. Uvědomělé osvojení poznatků zahrnuje hluboké pochopení probírané oblasti, kterou žák dokáže následně vysvětlit, obdobně formulovat a aplikovat v praxi. (Kalhous a kol., 2002)

Předpokladem naplnění tohoto principu je seznámení žáka s cílem výuky, využití vhodné motivační činnosti, kladné působení na vztah k učení. Učitel také přispěje k naplnění principu výběrem vhodných metod a forem práce ve vyučování. Pokud nedojde k uvědomění, dochází k formalismu v jeho vědomostech, který se prokazuje především neschopností aplikace osvojeného učiva v konkrétní situaci či na konkrétním příkladu. (Šimoník, 2005)

Další požadavek formuluje princip aktivity, který požaduje aktivního žáka ve vyučování. Aktivita zahrnuje psychickou i manuální oblast. Primárním způsobem formování aktivního žáka je motivace, kterou lze rozlišit do dvou typů. První z nich pojednává o motivaci vnější, která je založena na venkovních podnětech, jež vedou žáka k plnění požadavků. Druhým typem je motivace vnitřní, v jejímž případě vychází pohnutky ze samotného žáka. (Turek, 2008)

Za přínosné považují využití vnitřní motivace žáků, kteří přichází do prvních tříd. Jejich touhou je naučit se číst, psát a počítat, jako osoby v jejich okolí. Nástup do školy je pro ně velmi silnou motivací. S přibývajícými povinnostmi však někteří žáci začnou tento typ motivace postupně ztrácet. Vyzdvihla bych důležitost působení učitele, který by měl umět v žácích udržet vstupní vnitřní motivaci co nejdéle a následně ji neustále podporovat. Ve školství jsou ale využívány oba způsoby motivace. Nelze totiž předpokládat, že všichni žáci budou aktivně pracovat na základě vlastních vnitřních pohnutek s cílem něčeho dosáhnout pro vlastní uspokojení po celou dobu vzdělávání. Učitel tedy působí na žáky prostřednictvím odměn nebo v opačném případě trestů. Aktivita žáků však není postavena pouze na motivaci. Důležitou roli hraje také záživnost vyučovacího procesu, znalost cílů vyučování žáky a v současné době ve vyučování hojně využívaná zpětná vazba.

Důležitým principem zformulovaným již J. A. Komenským je princip názornosti. J. A. Komenský kladl důraz na předkládání požadavků všem smyslům. Žák by tedy měl přijímat a osvojovat si požadavky skrze největší možnou škálu smyslů, aby došlo k potřebnému vytváření představ. Čím mladší žáci jsou vyučováni, tím vyšší je požadavek na využití tohoto principu. Nesmíme také opomíjet, že názornost je předmětem výuky nikoli jejím cílem. Je třeba tedy zacházet s názorností tak, aby jí nebylo ve vyučování nadmíru nebo naopak nedostatek, ale vždy akorát. (Komenský, 1905)

Základem principu je jeho prostřednictvím lepší zapamatovatelnost a osvojení si vyučovaných oblastí. Proto také Komenský (1892, s. 166 - 167) zdůrazňoval: „Nic neuč, čeho by k čemu užíváno býti má, hned neukázal. Ukážešli k čemu co jest, ne jinak, než jakoby mu to do rukou dal, hned to i uhlédá i spamatuje, nýbrž dělati hned to bude.“

Ve školách se setkáváme s množstvím názorných pomůcek, avšak ne vždy bývají správně využívány a v nutném rozsahu praktikovány. V některých případech samotná forma pomůcky zaměstná zájem žáka natolik, že není schopen dále vnímat podstatu jejího využití. Souhlasím tedy s tím, že je nutné si uvědomit, že názorná pomůcka je pouze předmětem výuky a měla by se podle toho prezentovat a využívat. Její úloha ve vyučování je však významná, a proto je nutné se naučit s ní manipulovat a efektivně ji využívat, aby byla žákům k prospěchu a podpoře ve výuce.

Princip soustavnosti, který je uveden jako další, je nezbytný ke splnění stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Souvisí s plánovitostí, řídí se jimi nejen učební plán učitele, ale také je třeba jej klást na dítě a jeho domácí přípravu. Princip je založen především na využívání systému postupovat ve výuce plynule a po pořádku nežli přerušovaně se skoky. Tento systém nezůstává jen u jednotlivé výuky, avšak přenáší se na celou dobu školní docházky, při níž dochází k navrhování požadavků. (Šimoník, 2005)

J. A. Komenský (2004, s. 28) vyjádřil tento princip jako dílčí pravidla, která uvádí, necht' se vyučuje:

- nečetným před četnými
- krátkým před obšírnými
- jednoduchým před složenými
- obecným před zvláštními
- blízkým před odlehlejšími
- pravidelným před nepravidelnými

Následující princip lze navázat na předchozí, jedná se o princip přiměřenosti. Již J. A. Komenský (1958, s. 127) uvedl: „Všechno učení má být rozděleno podle stupňů věku, tak aby se nic nepředkládalo k učení, co nepřipouští chápavost.“

Směrnice principu tedy spočívá v dodržování přiměřenosti zvoleného cíle, obsahu, rozsahu učiva, zvolených metod a organizačních forem vyučování vzhledem k psychickému i fyzickému vývoji žáka, jeho možnostem a podmínkám, ve kterých se žák nachází. (Janiš, 2007)

Učitelé mohou při realizaci výuky narazit na problém, kdy nebude moci výuka pokračovat dle plánu, neboť žáci nejsou dostatečně připraveni na probíranou látku a nemají dostatek vědomostí, díky kterým by mohli další informace přijmout a propojit si je do vzájemných souvislostí. Plánování výuky by tedy měla předcházet znalost individuálních i věkových zvláštností žáků, aby jim byly poskytovány informace, které budou přiměřené vzhledem k již osvojeným vědomostem a dovednostem, jež žáci využívají. Chybou učitele by bylo, pokud by ve výuce pokračoval i přes to, že by shledal nepřiměřenost výuky vzhledem k vědomostem žáků. Výuka by požadovala příliš náročnou činnost po žácích, učitel by vydal množství úsilí pro předání učiva a přitom by měla výuka minimální efektivitu.

Zmíněný princip přiměřenosti je vztahován k celé třídě jako celku, avšak princip, který je ihned v jeho návaznosti, je princip individuálního přístupu k žákům, kde dochází k respektování možností jednotlivých žáků. Nedochází však zcela ke změně činnosti žáka a učitele vzhledem k žákovi. Naopak učitel se na základě individuálních odlišností žáka snaží zaměřit svým působením na problematickou oblast a jeho snahou je eliminace negativních vlivů, nikoli vlastní přizpůsobení zvláštnosti žáka. (Šimoník, 2005)

Komenský (2004, s. 47) podotkl: „Učitel nechť neučí, kolik sám může učit, nýbrž kolik žák může pochopit.“ Každý žák má jinak nastavenou míru chápavosti a jeho vyučování tedy musí být realizováno s ohledem na jeho nadání. V dnešních školách se s touto zásadou setkáváme dle mého názoru velmi často. Učitelé se snaží svým působením být podporou žáka a vedou jej k dosažitelnému cíli. Podpora ze strany učitele může být vztahována k fyzickým výkonům žáka, jeho psychickým zvláštnostem nebo kvalitě jeho sociálních podmínek. V praxi se často setkáváme s tím, že se jednotlivé oblasti vyžadující individuální přístup vzájemně kombinují a tím je práce vyučujícího obtížnější.

Pro každou práci platí následující princip - princip zpětné vazby. Učitel se díky ní dozvídá informace o porozumění probraného učiva, zajímavosti výuky, rozpoložení

žáku a jejich vztahu k probírané problematice. Tato vzájemná výměna informací by měla fungovat na několika rovinách. V první řadě jistě nesmíme opomenout rovinu učitele a žáka, kde dochází ke vzájemnému sdělování poznatků a pocitů z vyučování. Další rovinou je jistě zpětná vazba učitele na svoji vlastní práci a také neopomeňme zpětnou vazbu samotného žáka na svoji práci ve vyučování. Zde se již dotýkáme pojmu sebereflexe. (Šimoník, 2005)

Tento princip je ve školách hojně zastoupen a využíván. Setkáváme se v praxi s hodnotícími škálami, nejrůznějšími aktivitami a pomůckami k vyjádření zpětné vazby pro učitele i žáky.

Princip propojení teorie s praxí pojednává o přenesení osvojených teoretických poznatků do praxe. Aby docházelo k tomuto přenášení, měla by být ve vyučování zastoupena část teoretická a současně také praktická, kdy je žákům předkládán příklad praktického využití právě osvojovaných poznatků. Vhodným způsobem, který podporuje vzájemné propojení, je zařazování otázek, úkolů a cvičení po předchozím výkladu učitele. (Janiš, 2007)

Současní učitelé se snaží výuku realizovat prakticky a nechávají v mnoha případech žáky přicházet na podstatu problematiky. Souvisí to i s praktickými činnostmi žáků, které se v hodinách často objevují. Tento způsob výuky je ve společné vazbě se směrnicí J. A. Komenského (1905, s. 101), který uvedl: „Mládež cvičící mají v myslí semena poučení rozsívati i rostlinky boží prozřetelně zavlažovati, přičemž zdar a vzrůst přijdou z hora.“ Nejen učitelé podněcují žáky k praktickému využití teorie, ale také současní autoři učebnic velice často zařazují praktické úkoly k probíraným učebním oblastem. Žáci tak mají spoustu příležitostí propojit teoretické znalosti se skutečností.

Posledním zmiňovaným principem je spojení školy a života. Princip je umístěn v přímé návaznosti na princip předchozí. Vyžaduje zařazení teoretických prvků, které budou propojeny s praktickým využitím v běžném životě. Teoretické poznatky by tedy měly odpovídat potřebám současného světa a jeho požadavkům. (Turek, 2008)

Zda je tento princip ve vzdělávání dostatečně dodržován, zůstává otázkou. Jeho podstatou je zařazování takových vyučovacích obsahů, které pomohou žákům v přípravě na život. Již Komenský (1892, s. 184) uvedl: „Čemukoli se kdo naučí,

hned aby myslil, k čemu to obrátiti v životě svém, aby nic na darmo v sobě nenesil. “ Domnívám se, že do jisté míry je princip naplňován, školy jsou zaměřeny na oblasti využitelné v běžném životě a na běžný život vyučovací oblasti odkazují, avšak za velkou slabinu tohoto principu v současnosti považují nedostatečnou pozornost k výuce finanční gramotnosti žáků, výuce mediální a výuce s využitím informačních technologií. Společnost se neustále vyvíjí, avšak tento rychlý pohyb vpřed není zcela podchycen ve výuce žáků. I přes to, že se již nově vycházející učebnice snaží zařadit zmiňované oblasti do svého obsahu, množství škol však nově vycházející učebnice nevládní a vyučuje z učebnic, které byly vydány již před nějakou dobou, tudíž jejich aktuálnost klesá. Musím však podotknout, že velkým přínosem pro podporu tohoto principu je zavedení interaktivních tabulí a projektorů do tříd, díky nimž má učitel možnost nahlédnout do současného světa prostřednictvím nejrůznějších videí, nahrávek a dalších materiálů i přesto, že jeho škola používá již méně aktuální sady učebních materiálů. V neposlední řadě je také důležitý oduševnělý přístup učitele k výuce aktuálních témat.

Turek (2009, s. 158-168) uvedené zásady spojuje a dále k nim doplňuje další:

- zásada vytvoření optimálních podmínek pro vyučovací proces
- zásada vědeckosti
- zásada motivace
- zásada trvalosti a operativnosti výsledků vyučovacího procesu

Zmíněný autor také vychází z didaktických zásad J. A. Komenského. J. A. Komenský celkem vytvořil 187 pravidel odrážející zákonitosti vyučovacího procesu a většina přetrvává jako základ zásad do dnes. (Šimoník, 2005)

Je třeba ještě zvážit současnou situaci ve školách. Mohli bychom narazit na další didaktické zásady, které nejsou přímo definovány a zařazeny do těchto škál, avšak v praxi se také vyskytují a jsou naplňovány. Autor Šimoník (2005, s. 75) uvažoval nad některými dalšími zásadami, mezi které zařadil například princip úcty a respektu k dítěti, princip orientace na pozitivní stránky osobnosti.

Při zamyšlení dochází k naplňování těchto principů již na základě dodržování morálních pravidel. Morální člověk, v našem případě konkrétně učitel, dodržuje tyto principy bez jakéhokoli upozornění nebo předepsaného požadavku. S tím se také pojí

princip kladného hodnocení, orientace na radost a prožitek, uspokojení z úspěšné práce. (Šimoník. 2005)

Každý učitel by měl mít za osobní cíl radostné a spokojené tváře svých žáků, kteří se neztrácejí v nedokonale vysvětleném učivu. Již samotná osobnost pedagoga by měla vést ke spokojené spolupráci s žáky i spolupráci mezi žáky samotnými. Vše je závislé na přístupu pedagoga a jeho ochotě podat v případě potřeby pomocnou ruku svým žákům.

2 VYUČOVACÍ PROCES

Kapitola objasňuje vyučovací proces. Zaměřuje se na jeho cíle, obsah, metody a organizační formy, které jsou v něm využívány. Zmiňuje se také o podmínkách realizace vyučovacího procesu a vzájemné součinnosti učitele a žáka.

Vyučovací proces definuje Janiš (2007) jako cílevědomý a záměrný proces, který navozuje kvalitativní změny ve vědomostech, dovednostech a návycích žáků.

Jedná se o specifickou lidskou aktivitu, která je založena na vzájemné spolupráci učitele a žáků, přičemž tato spolupráce směřuje k vytyčeným cílům. (Skalková, 2007)

Proces je založen na dvou jevech, kterými jsou vyučování a učení. Vyučování je chápáno jako činnost učitele, která vede k předávání vědomostí, zatímco učení se ztotožňuje s činností žáků, kteří vědomosti získávají. Mezi oběma rovinami dochází ke vzájemné komunikaci. Vyučující působí na žáka, o kterém jsou mu známy informace týkající se psychických, fyzických i pedagogických předpokladů. (Janiš, 2007)

Jedná se o dynamický proces, v němž jsou vnitřní vztahy vzájemně propojeny a mají na sebe patřičný vliv. Skalková (2007, s. 118) uvádí, že „nejdůležitější jsou vztahy mezi následujícími částmi“:

- cíl vyučovacího procesu
- obsah vyučovacího procesu
- součinnost učitele a žáka
- metody, organizační formy, didaktické prostředky
- podmínky realizace vyučovacího procesu

2.1 Cíle vyučovacího procesu

To, čeho se má v činnosti dosáhnout nazýváme cílem. Jedná se o základní prvek v systému didaktiky, kterou chápeme jako teorii vyučování, i v teorii výchovy. Výběr obsahu, metod, organizačních forem i materiálních prostředků potřebných k výchově

a vzdělávání jsou ovlivněny cíli. Soustava cílů vytváří hierarchii, kdy jsou jednotlivé nižší cíle podřízeny stanoveným cílům vyšším, které však nemohou být naplněny bez rozpracovaných a konkretizovaných cílů nižších. (Turek, 2008)

Formulace cílů se řídí přiměřeností, funkčností, jednoznačností vyučovacího procesu a je vyjádřena výkony žáků. (Doležalová, 2006)

Přiměřenost cíle se vztahuje k možnostem žáků. Učitel si stanovuje cíl, kterého jsou schopni žáci dosáhnout vzhledem k jejich vědomostem, zkušenostem a dovednostem. V případě stanovení nepřiměřeného cíle je na žáky kladen vyšší požadavek, než jsou schopni zvládnout a nedochází k jeho naplnění. Funkčnost cíle je chápána jako účelnost stanovených cílů. Cíl vychází z výběru a uspořádání učiva, kdy dochází k vyjasnění důležitosti stanovených cílů. Důležitost spočívá v tom, zda je cílem si poznatky bezpodmínečně osvojit, nebo se mají žáci s poznatky pouze seznámit a dále pouze u některých bude požadavek osvojení. Posledním zmíněným vodítkem formulace cílů je jednoznačnost. Jednoznačnost cíle se vztahuje ke způsobu jeho formulace. Cíl má být formulován jasně a přehledně, aby bylo bez váhání poznatelné, co je cílem vyučovacího procesu, čeho mají žáci v rámci vyučování dosáhnout.

V praxi většinou všichni jednotlivci nedosáhnou nejvyšších stanovených cílů i přesto, že je to žádoucí. (Turek, 2008)

2.2 Obsah vyučovacího procesu

Obsah vyučování je považován za strukturovaný a funkčně uspořádaný výběr učební látky, který podléhá potřebám společnosti a jejímu vývoji, stanoveným cílům vyučování, věku žáků, jejich předpokladům i zkušenostem a je realizován v rámci vyučovací hodiny. Realizovaná učební látka je poté výsledkem didaktické transformace poznatků z různých sfér společnosti. Stanovení obsahu výuky procházelo průběžně vývojem, avšak většina autorů nahlíží na obsah vzdělávání komplexně. Nelimitují jej pouze vědomostmi a dovednostmi, ale zařazují k nim také oblast postojů a hodnot. (Doležalová, 2006)

Samotný vyučovací proces zahrnuje několik fází. V úvodu každého vyučovacího procesu má své místo vlastní zahájení výuky, při němž se žáci dozvídají, co je náplní a cílem vyučovacího procesu. Také má být v této části zastoupena motivace žáků, která podmíní jejich zájem o probíranou tematiku. Ideálním způsobem motivace je motivace vnitřní, kdy se žák věnuje výuce, protože jej zaujalo téma či činnost a není zde třeba motivace vnější, která však většinou na školách převládá. Vnější motivace spočívá v nějaké formě odměny při splnění činnosti. Následně probíhá plynulý průběh výuky, při kterém je realizován zmíněný výběr učební látky, jež odpovídá potřebám žáků. V průběhu realizace učitel podporuje a rozvíjí aktivitu žáků, dodržuje vhodné pracovní tempo a plynulost výuky, má přehled nad činnostmi žáků. Také se zde vyčleňuje čas na komunikaci mezi učitelem a žáky a čas na případné otázky. Obsah vyučovacího procesu bývá realizován v několika formách a metodách. Učitel je pověřen jejich výběrem. V závěru vyučovacího procesu probíhá jeho shrnutí, sdělení informací ohledně naplnění stanovených cílů a závěrečné hodnocení práce žáků. Vhodné je také v rámci vyučovacího procesu vyčlenit prostor pro sebehodnocení žáků a případné dotazy k nejasnostem.

2.3 Součinnost učitele a žáka

Součinnost učitele a žáka představuje určitý druh komunikace mezi vyučujícím a žákem, v níž dochází k naplnění potřebných podmínek pro tuto komunikaci. Jedná se o nezbytnost existujícího vysílače informací, kterým může být sám vyučující nebo druh informační technologie. V komunikaci však nesmí chybět ani příjemce informací, jímž bývá vyučovaný žák. A k zajištění funkční komunikace mezi oběma stranami je potřeba vytvoření komunikačního kanálu, který představuje jejich vzájemné působení. (Janiš, 2007)

Zmíněná součinnost je založena na dodržování prohlášení Komenského (2004, s. 16), jež zmiňuje: „Učitel a žák jsou ve vzájemném vztahu; při vyučování nemůže chybět ani jeden, ani druhý.“ V případě absence jedné uvedené osoby komunikace zaniká a nemůže pokračovat, neboť není přítomen vysílač či přijímač informací a také nemůže docházet k vzájemnému působení.

Komunikace mezi učitelem a žáky může využívat různých prostředků sociální komunikace. Jedná se o prostředky verbální, kdy učitel s žáky komunikuje prostřednictvím slov v mluvené či psané podobě. Dále lze využívat prostředků nonverbálních, tedy mimoslovních, které zahrnují mimiku, gesta, pohledy, haptiku i výrazy obličeje. A posledním prostředkem je komunikace činem, při níž učitel s žáky komunikuje na základě vzájemného chování a projevu vlastních postojů prostřednictvím svého jednání. (Kalhous a kol., 2002)

V běžném vyučovacím procesu bývají zastoupeny všechny prostředky komunikace. Učitel s žáky komunikuje prostřednictvím řeči, kdy kvalitu mluveného projevu ovlivňuje tempo, délka i intenzita projevu. Během verbální komunikace bývá zastoupena často i komunikace neverbální, která doplňuje mluvený projev učitele a komunikace činem zmíněné prostředky doplňuje. Všechny prostředky se mohou vzájemně doplňovat, na což v běžném vyučovacím procesu narážíme, ale mohou vystupovat také samostatně.

Způsob, kterým na žáky učitel působí, žáci přijímají a formuje se jim jeho prostřednictvím jejich osobnost a vztah ke vzdělávání. Učitel na žáky působí již před započítím komunikace příchodem do třídy a to jeho způsobem, včasným načasováním i dodržováním dohodnutých pravidel. V komunikaci také žáci poznávají přednosti či nedostatky a orientují se ve sděleních, jež jsou pojímána jinak, než jsou předávána. Pokud učitel tvrdí, že je mezi žáky rád a neustále se na ně mračí a je znechucený prací v této skupině, žáci to velice brzy vycítí a nebudou se přiklánět k jeho přesvědčovacímu sdělení o jeho kladném vztahu ke skupině žáků, ale naopak se budou cítit odtrženě a neoblíbeně. Proto je důležité, aby učitelem byla osobnost, jež dokáže vytvořit ve třídě příznivé klima, dodržuje stanovená pravidla mezi žáky, je žákům vždy ochotný pomoci a vede je ke vzdělávání s radostí a pozitivním přístupem. Učitelé by se také měli zamyslet nad formulací J. A. Komenského (2004, s. 26), jež uvádí: „Špatně vyučovat může kdekdo, dobře jen málokteří.“ Měli by se jí řídit a být učiteli, jež učí dobře a svou osobností pozitivně formují vzdělávání žáků. Neboť právě osobnost učitele má vliv na dobré vzdělání žáků a může jej dovést i k vysoce vytyčeným cílům.

2.4 Metody a organizační formy vyučování

Vyučovací metody lze chápat jako zvolený způsob, popřípadě cesta, jak dosáhnout stanoveného cíle. Metody jsou podmíněny vzájemnou spoluprací mezi vyučujícím a vyučovanými a realizují se při osvojování konkrétních obsahů výuky. Je tedy potřeba zvážit výběr vhodné metody, která bude vyhovovat způsobu osvojování učebního obsahu ze strany žáků a obsahu vyučování. Důležitým momentem při výběru vhodné metody jsou i prostředky, které má vyučující k dispozici, jako například vybavení třídy a vše je postaveno i na zkušenostech učitele. Metody se mohou v rámci vyučovací hodiny měnit a střídát, což vede k úspěšnějším výsledkům než opakované používání metod. (Skalková, 2007)

Existuje velké množství metod a jejich klasifikací na základě různých kritérií. Za účelné považuji rozčlenění, které provedl Šimoník v roce 2003. Hovoří o metodách:

- slovních, kdy je zdrojem poznání slovo
- názorných, kdy je základem jednoznačná představa
- praktických prací, které jsou založeny na praktické činnosti žáka (Šimoník in Janiš, 2007)

Organizační formy, jak uvádí Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009, s. 197), lze chápat jako: „vnější činitele vzdělávání, jež v úzkém propojení s metodami vytváří předpoklady pro úspěšný průběh vyučovacího procesu“.

Jejich prostřednictvím dochází k uspořádání vyučovacího procesu na realizaci obsahu výuky, současné uplatňování výukových metod a využívání vhodných didaktických prostředků. (Turek, 2008)

Organizační formy lze rozdělovat dle různých kritérií. Turek (2008) uvádí nejčastější rozdělení, které obecně nastiňuje bohatou škálu těchto forem:

- organizační formy, dle počtu žáků zúčastněných na vyučovacím procesu spolu s učitelem
- organizační formy, dle místa realizace vyučovacího procesu
- organizační formy, dle stupně samostatnosti práce žáků ve vyučovacím procesu (sociální formy)

2. 5 Podmínky vyučovacího procesu

Podmínky vyučování existují dvojího typu. První typ pojednává o podmínkách, které působí přímo na zúčastněné. Jedná se o podmínky vnitřní, které působí uvnitř školy a představují například věkovou kategorii žáků, jejich schopnosti a vlohy, sociálně-kulturní zázemí žáků. Mimo to také učitelský sbor, materiální vybavení a vedení či prestiž školy. Druhý typ zahrnuje podmínky výuky, které nepůsobí bezprostředně na zúčastněné a nazývají se jako vnější. Vnější podmínky působí vně školy a zařazuje sem například vzdělávací soustavu, politiku, rodiče a neustálý vývoj vědy a techniky. (Doležalová, 2006)

Žák je bezprostředně ovlivňován prvním typem podmínek, proto je třeba dbát na to, aby byly naplňovány co nejkvalitněji a žák se cítil ve vyučovacím procesu příjemně. Vhodné a pozitivní klima třídy umožní žákům podmínky pro úspěšné plnění požadavků školy a povinností, jež jsou s ní spojené. Žáci díky němu mají dostatek motivace ke vzdělávání, navazují úspěšně sociální vztahy a nezažívají nepříznivé pocity, které jsou spojeny s opačným typem třídního klimatu. Nelze však říci, že pozitivní klima zajistí bezproblémový chod třídy. Pokud se však vyskytnou problémy, žáci je jsou schopni řešit s rozmyslem.

3 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

Kapitola seznamuje s didaktickými prostředky a jejich účelem, uvádí druhy prostředků a dále specifikuje učební pomůcky. Učební pomůcky rozděluje na jednotlivé druhy a uvádí podmínky vhodného výběru pomůcek. V závěru vymezuje pomůcky názorné v souvislosti s vyzdvižením výuky s využitím smyslů.

Didaktické prostředky jsou všechny materiální předměty, jež zajišťují podmínění a zefektivnění průběhu vyučování. Jedná se o předměty, které souvisejí se zvolenou vyučovací metodou i organizační formou a jejich prostřednictvím má dojít k dosažení stanovených cílů vyučovacího procesu. Proto je třeba jejich výběr promyslet a nezařazovat je pouze na základě náhodného výběru. Prostřednictvím vhodného výběru dochází ve výuce k naplňování principu názornosti. (Skalková, 2007)

Vybavení škol i tříd, jež také zahrnují didaktické prostředky, můžeme nazvat jako modernizační didaktické prostředky, neboť procházejí postupným rozvojem současně s rozvojem kultury a techniky. (Skalková, 2007)

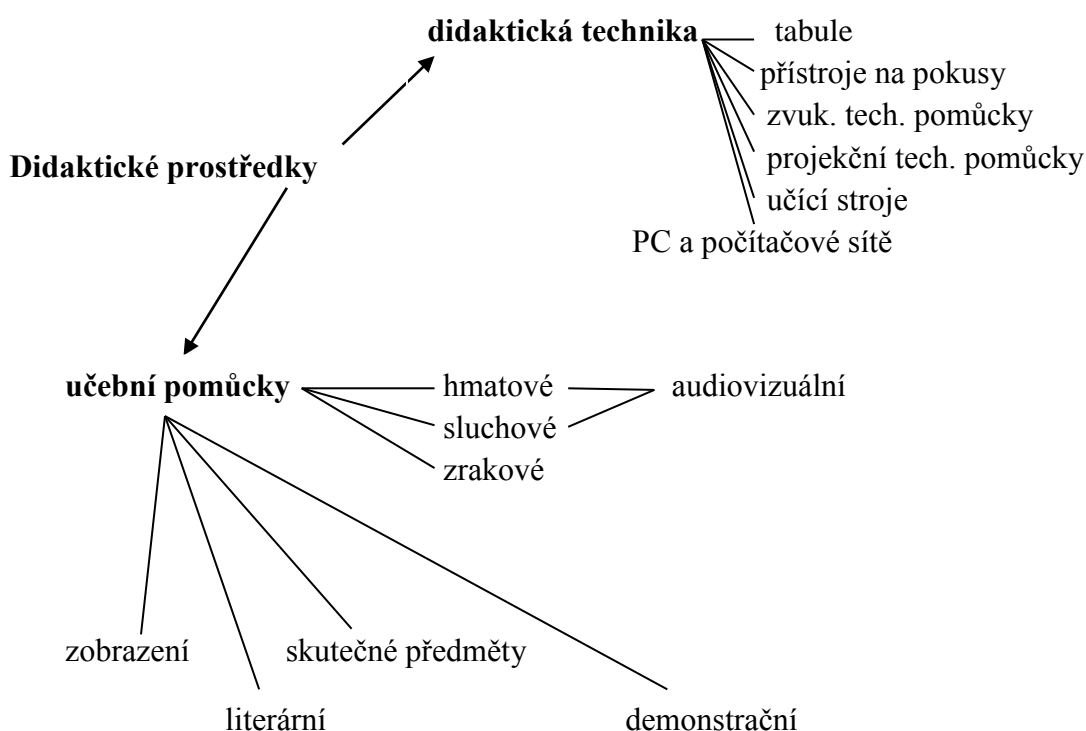
Některé technicky vyspělé společnosti v současné době kladou nároky na tyto prostředky a vyžadují je ve vyučovacím procesu jako prostředek jeho efektivity. (Hladílek, 2009)

Je však třeba si uvědomit, že k naplnění této žádosti je nutné technické zvládnutí modernizačních didaktických prostředků a ovládnutí jejich metodického využívání. Ve většině současných základních škol najdeme dvě skupiny vyučujících. Vyučující, jež tuto techniku ovládají bez problémů a jsou schopni skrze ni žákům efektivně zkvalitnit vyučovací proces a vyučující, jež mají s ovládnutím modernizačních didaktických prostředků větší problémy, jsou schopni je používat pouze izolovaně. V případě druhé skupiny vyučujících je vhodným řešením absolvování kurzů rozvíjející dovednosti v této oblasti a vlastní touha po samostudiu v hůře zvládnutelné sféře.

Skrze velké množství didaktických prostředků jsou v praxi rozeznávány prostředky materiální a nemateriální povahy. Mezi materiální prostředky jsou zařazovány všechny hmatatelné prostředky počínaje budovami, institucemi, učebnami, tělocvičnami, konče technickým vybavením učebních prostorů, lavicemi, stoly,

pracovními stroji, demonstrativními pomůckami, pomůckami procvičovacími či učebními texty a učebnicemi. Do druhé skupiny prostředků patří prostředky nemateriální povahy tedy prostředky, které nelze hmatatelně pojmout. Zařazujeme sem organizační formy z hlediska praxe v dílnách, exkurzí, zkoušek, cvičení a metody práce realizované v těchto formách, kam zařazujeme výklad, popis, konstrukční práce, pokusy a další. (Janiš, 2007)

Členit však můžeme didaktické prostředky také na didaktickou techniku a učební pomůcky, jak uvádí Hladílek (2009, s. 95):



Na většině škol se vyskytuje široká škála didaktických technických pomůcek. Můžeme se setkat s projektory, interaktivními tabulemi, počítači, přehrávači a v některých školách již také s tablety.

Učební pomůcky jsou pomůcky materiální, jež slouží k bezprostřednímu využívání ve vyučování a jejich účelem je znázornění konkrétní činnosti nebo jevu. Jejich využíváním žáci poznávají skutečnosti a osvojují si skrze ně vědomosti i dovednosti. (Hladílek, 2009)

Podporují také stimulaci žáků, zvyšují zábavnost učební látky a zmírňují obavy ve vyučování. (The most important teaching aids in the classroom, 2013)

J. Průcha (2013, s. 322) definoval pomůcky následovně: „učební pomůcky jsou předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku.“

Původní funkce učebních pomůcek spočívala v přenosu poznání člověka dalším generacím. Funkce přetrvává dodnes, avšak přidalo se k ní postavení žáka ve vzdělávacím procesu. (Hladílek, 2009)

V současnosti nestačí čerpat pouze z pomůcek, které jsou kopiemi předmětů a jevů. Současný vzdělávací proces nabádá žáky k vlastnímu bádání, objevování a vysvětlování jevů, které nelze kopírovat nebo napodobit. Pomůcky tedy mají žáka vést k pochopení zákonitostí, pravidel a podstat.

S tím se však otevírá otázka správného výběru a aplikace pomůcky. V současnosti existuje množství pomůcek, avšak její využívání nemusí být pro každého vyučujícího automatické. Tudiž jejich přínos nemusí být vždy pozitivní, ale naopak může ve vyučovacím procesu jejich používání působit zbytečně. Každý učitel by tedy měl výběr a účel pomůcek promyslet.

„Výběr učebních pomůcek je výsledkem hodnocení a zvažování řady faktorů, které ovlivňují efektivitu vyučovacího procesu.“ (Dostál, 2008, s. 21)

„Jako významné faktory uvádí Skalková (2007, s. 250)“:

- cíl, který je vzděláváním sledován
- věk a psychický vývoj žáků současně s jejich předchozími zkušenostmi a vědomostmi
- podmínky realizace (vybavení třídy či školy) současně se zkušenostmi a dovednostmi učitele

Pomůcky lze také rozdělovat podle funkce do dvou skupin. Jedná se o pomůcky pracovní, jež jsou určeny k pracovnímu zacházení žáků a pomůcky názorné, které jsou určeny k nazírání žáků na probíranou oblast. (Hladílek, 2009)

Již J. A. Komenský vyzdvihoval důležitost názornosti ve školách. Spočívala v tom, že moudrost člověka by neměla vycházet pokud možno z knih, ale z přírody a vlastního zkoumání samotných věcí. Za podstatné považoval předkládat žákům

k poznávání reálné, skutečné a pravdivé předměty, ne pouze jejich stíny. Tyto předměty by měly působit na smysly žáků a jejich představivost. (Komenský, 1958)

K realizaci názornosti ve školách zdůrazňoval využití vhodných metod a používání názorných pomůcek, jež u žáka vzbudí zájem, čilost a chuť do výuky. Tato myšlenka je podložena výrokem (Komenský, 2004, s. 19): „Žáku přísluší práce, učiteli řízení.“ Úloha učitele tedy spočívá ve vedení žáků k osvojení si manipulace s pomůckami a jejich následné pozorování, usměrňování a vedení hovoru o prováděných činnostech. Žák má prostřednictvím činnostního učení přicházet na podstatu probíraného učiva, jeho zákonitostí a tyto poznatky přijímat a zapamatovávat si je. (Komenský, 2004)

Manipulací s názornými pomůckami dochází k aktivizaci několika smyslů, což je předností tohoto principu výuky. Čím více smyslů se na výuce podílí, tím vyšší je procento zapamatování učiva u žáků. Také Komenský (1883, s. 168) tuto přednost vyzdvihuje a ve Velké didaktice uvádí: „Proto budiž zlatým pravidlem učitelům, by všecky věci podávali smyslům, kolikerými jen lze, totiž viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutné chuti, dotykalné hmatu, a mohou-li které několika spolu smysly uchycovány býti, několika spolu, ať jich poskytováno bývá.“

V současných školách jsou názorné pomůcky používány ve výuce, čím dál častěji. Vyučovací hodina bývá zábavnější, poutavější a žák si skrze manipulaci s pomůckami odnáší nové poznatky, nebo si prostřednictvím nich poznatky fixují a převádí je v dovednosti trvalého charakteru. Souhlasím s J. A. Komenským, že bez příkladů, pouček a napodobení se nedá ničemu správně naučit.

4 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Kapitola je zaměřena na teoretické seznámení s průřezovými tématy, vymezení témat a následně se zabývá jejich jednotlivou charakteristikou. Didaktické pomůcky vztahující se ke skupině průřezových témat či k jednotlivým tématům jsou obsaženy v přílohách.

Okruhy týkající se aktuálních problémů ve světě, zahrnují a zpracovávají v RVP průřezová témata. (Honsnejmanová, 2013)

Jedná se o šest přesně vymezených oblastí, které jsou dále členěny na tematické okruhy a témata, jež jsou zahrnuty jako nedílná součást školního vzdělávacího programu na každé základní škole. Žák musí projít všemi průřezovými tématy během základního vzdělávání, avšak rozvržení témat do jednotlivých ročníků zůstává v rukou každé základní školy. (Červený, 2010)

Neexistuje povinnost zařadit každé téma do každého vyučovacího předmětu. O zařazení témat do jednotlivých vyučovacích předmětů rozhoduje individuálně každá základní škola. (VÚP, 2009)

Zpracování všech průřezových témat je jednotné. Obsahují charakteristiku tématu, která představuje důležitost postavení průřezového tématu ve vzdělávání na základní škole. Navazuje vyjádření přínosu průřezového tématu vzhledem k rozvoji osobnosti žáka. A následně jsou uvedeny rozpracované tematické okruhy, které obsahují jednotlivá témata. (Honsnejmanová, 2013)

Jejich vzdělávací obsah je založen na rozvoji každého žáka z hlediska názorů, postojů a hodnot, přičemž každé téma je zpracováno takovým způsobem, aby byl zřejmý jeho přínos. (VÚP, 2009)

Tematické okruhy témat umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů, prochází tedy napříč oblastmi vzdělávání. Žáci se tímto způsobem komplexně vzdělávají a mají možnost si utvářet integrovaný pohled na danou problematiku. (Honsnejmanová, 2013)

Svým charakterem tedy průřezová témata umožňují uchopení problému z více pohledů. Témata by měla umožňovat individuální projev žáka a jeho začlenění do vzájemné spolupráce v kolektivu. (Červený, 2010)

Vedou k vytváření vhodných postojů žáků, ať už k sobě samotným nebo k lidem či světu, který je obklopuje. (Tupý, 2005)

Není správné chápat průřezové téma jako mezipředmětový vztah. Jedná se spíše o pojítka mezi více vyučovacími předměty a vlastním životem člověka, jak ve škole, tak mimo ni. Dochází jimi také k podpoře výchovné funkce vzdělávání, což je jedna z důležitých složek vzdělávání. Vše je závislé především na výběru vhodných metod a forem práce, které vedou k utváření a rozvoji vhodných vlastností, postojů i jednání žáků. (Tupý, 2005)

Nejlepším způsobem je využívání vlastních zkušeností žáků při práci a jejich pocity, které si z problematiky odnesou. Nabízí se především forma kooperativního vyučování, kam bezpochyby zařazujeme vzájemnou diskuzi, hraní rolí, skupinové řešení problémů či jejich simulaci. Lze se však opírat i o vyučování individuální, které může zahrnovat zpracování vlastního referátu popřípadě absolvování exkurze. Nelze však určit přímou hranici způsobu vyučování, proto se objevují i činnosti, které stojí na jejím pomezí, jako například laboratorní práce nebo vlastní bádání a objevování. (Janoušková, 2005)

Jak již bylo uvedeno, do RVP ZV je zařazeno šest průřezových témat. Jedná se konkrétně o:

- Osobnostní a sociální výchovu
- Výchovu demokratického občana
- Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchovu
- Environmentální výchovu
- Mediální výchovu (Tupý, 2005)

4. 1 Osobnostní a sociální výchova

Od září 2007 je Osobnostní a sociální výchova povinnou součástí základního vzdělávání. Zaměřuje se na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních

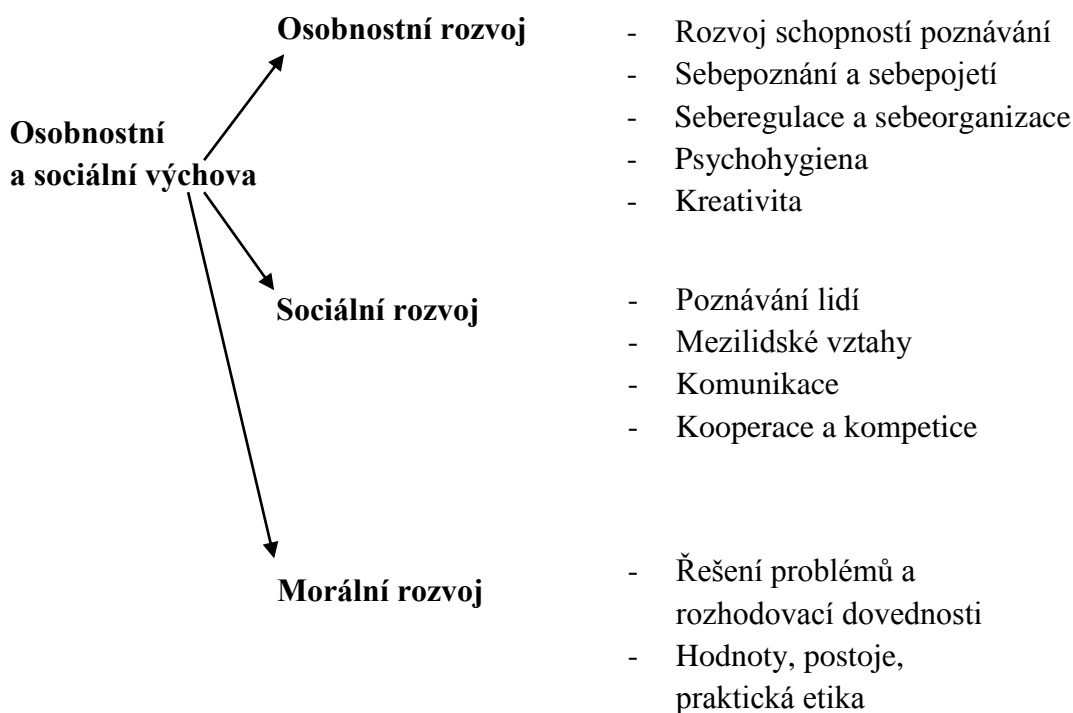
postojů žáka, přičemž k tomuto rozvoji využívá praktické prožitkové metody. (Honsnejmanová, 2013)

Metody jsou založeny na vlastních zkušenostech žáků, které nabývají prožíváním, promýšlením a jednáním v praktických činnostech, jež vznikají přirozeně nebo jsou navozeny pedagogem. Pedagog respektuje v těchto činnostech osobnostní specifika žáků a zároveň vytváří podmínky pro efektivitu činností. Vede žáky k nabytí hodnotných morálních postojů, efektivních sociálních dovedností i pozitivnímu rozvoji v oblasti osobnostního rozvoje. (Fialová, 2007)

Předmětem výuky se stává žák nebo skupina žáků a běžné situace každodenního života. (Honsnejmanová, 2013)

Cílem Osobnostní a sociální výchovy je výchova stabilní osobnosti, která je schopna efektivního jednání s lidmi, dokáže se orientovat v problémových situacích a řešit je s cílem společného prospěchu. Svým pojetím úzce souvisí s oblastí primární prevence sociálně patologických jevů u žáků, která má za úkol posílit jedince natolik, aby byl schopen čelit nejrůznějším zátěžím. (Fialová, 2007)

Osobnostní a sociální výchovu rozdělujeme do tří tematických okruhů, které se dále člení (Červený, 2007):



Vztah průřezových témat a klíčových kompetencí, které jsou uváděny v RVP, je velmi úzký. Jedna z kompetencí nese jméno Kompetence sociální a personální. Avšak tematické okruhy průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova více korespondují s Kompetencí komunikativní, Kompetencí k řešení problémů a Kompetencí k učení. (Fialová, 2007)

4. 2 Výchova demokratického občana

Průřezové téma je zaměřeno na vybavení žáka základní občanskou gramotností, která bude žákem využívána v rámci fungování demokratické společnosti. Klade si za úkol žáka opatřit dovednostmi ke konstruktivnímu řešení konfliktních situací demokratickou cestou, aktivnímu postoji a dbá na dodržování občanských, lidských práv a svobod. Rozvíjí u žáků kritické myšlení a povědomí o vlastních právech a povinnostech. (Výchova demokratického občana, 2013)

Výchova demokratického občana má silnou vazbu na vzdělávací oblast Člověk a společnost, která se zabývá směřováním k samotnému žákovi a vzájemným vztahem mezi žákem a jeho okolím, mezi žákem a společností. (Výchova demokratického občana, 2013)

Průřezové téma je dále členěno na tematické okruhy, které zahrnují:

- Občanskou společnost a školu
- Občana, občanskou společnost a stát
- Formy participace občanů v politickém životě
- Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování (Červený, 2007)

Přínosem tohoto průřezového tématu je formování otevřeného a zainteresovaného přístupu žáka k životu, učí jej sebekritice a disciplíně. Žák zaujímá vlastní stanovisko v četnosti názorů, dokáže posoudit a hodnotit procesy, události ve společnosti z různých úhlů pohledů. Je schopen kompromisu a asertivního jednání ve společnosti. Dále toto průřezové téma vnáší do žáků schopnost respektování

odlišností, jako jsou odlišnosti kulturní, etnické nebo jiné. (Výchova demokratického občana, 2013)

Dle mého názoru je v současnosti tento přínos velmi důležitý, neboť se v základních školách mnohdy sejdou různé národní menšiny a žáci by měli být vedeni ke vzájemnému respektu a spolupráci s cílem vytvoření jednoho velkého kolektivu.

4. 3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Průřezové téma vychovává žáky ke globálnímu myšlení, podporuje jejich mezinárodní porozumění, čímž zdůrazňuje evropský rozsah v základním vzdělávání. Cílem tématu je vychovat evropského občana, který bude občansky i osobně vyspělá osobnost. Žáci jeho prostřednictvím poznávají život v evropské a mezinárodní dimenzi a seznamují se s možnostmi, které jim tato dimenze nabízí. (Honsnejmanová, 2013)

Je jim ukazována cesta, jak nabízených možností Evropy a světa využít ve svůj osobní prospěch nebo ve prospěch celé široké společnosti. (Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, 2013)

V žákovi je podporována svoboda, lidskost, zodpovědnost, kritické myšlení a morálka, což můžeme jednotně nazvat jako tradiční evropské hodnoty. (Honsnejmanová, 2013)

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech navazuje úzký vztah ke vzdělávací oblasti Člověk a společnost, která se zaměřuje na historické souvislosti a politickou stránku na zemi. Jelikož toto průřezové téma prochází všemi vzdělávacími oblastmi, vztah je navázán i se vzdělávací oblastí Člověk a příroda, Jazyk a jazyková komunikace. Neopomenutelná je také vzdělávací oblast Umění a kultura, která se zaměřuje na tematiku evropské a světové kultury především prostřednictvím Hudebních a Výtvarných výchov. (Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, 2013)

Zmiňované průřezové téma rozdělujeme do tří tematických okruhů:

- Evropa a svět nás zajímá

- Objevujeme Evropu a svět
- Jsme Evropané (Honsnejmanová, 2013)

Přínosem v rozvoji osobnosti žáka po absolvování tohoto průřezového tématu je překonávání předsudků a stereotypů žáka, posílení pozitivního postoje k odlišnostem a kulturní rozmanitosti, pochopení politik a institucí Evropské unie, jejich činností a následného dopadu činností na život občanů. Důležitou stránkou je také schopnost racionálního uvažování, usměrňování a projevování emocí v setkávacích situacích a hledání, popřípadě srovnávání společných evropských výhledů do budoucnosti. (Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, 2013)

4. 4 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je charakteristická možností seznámení žáků s rozmanitými kulturami, jejich tradicemi a kulturními hodnotami. Žák je veden jejím prostřednictvím k uvědomění si vlastní kulturní identity a lepšímu porozumění jiným kulturám. Dochází k rozvoji jeho smyslu pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. Pomáhá žákům objevovat záchytné body pro vzájemné respektování a spolupráci, tako jako pro respektování kulturních odlišností minoritních etnik a majoritní společnosti. (Honsnejmanová, 2013)

Honsnejmanová (2013, s. 69) uvedla: „Bourá předsudky žáků proti „odlišnému“ nebo „nepoznanému“.“

Dle mého názoru je právě problematika předsudků velmi aktuální a potíže s touto oblastí nejsou vždy překonány do takové míry, jako by měly být. Na základních školách se setkávají žáci z různých sociálních i kulturních zázemí. Je zapotřebí věnovat zvýšenou pozornost vzájemnému respektu a spolupráci v rámci třídy, školy i běžného mimoškolního života.

Její realizací dochází k formování mezilidských vztahů, které je třeba navazovat a udržovat během celého života. (Honsnejmanová, 2013)

Multikulturní výchova je prolínána všemi vzdělávacími oblastmi a především se vzdělávací oblastí Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura a Člověk a příroda. Je spjata také s oblastí Informační a komunikační technologie. (Multikulturní výchova, 2013)

Průřezové téma je rozdělováno na několik tematických okruhů:

- Kulturní diference
- Lidské vztahy
- Etnický původ
- Multikulturalita
- Princip solidárního smíru a solidarity (Červený, 2007)

Realizace Multikulturní výchovy má za přínos uvědomění si vlastní identity, schopnost reflexe vlastního sociokulturního zázemí, provádí korekci v jednání žáků a jejich hodnotovém systému s cílem vnímání odlišností jako příležitosti k obohacení, ne jako příležitost ke konfliktu. Podněcuje žáka k zapojení se v situacích potírání intolerance, diskriminace či rasismu. Rozvíjí u něj dovednost rozpoznat projevy nesnášenlivosti a vedou jej k napomáhání prevencí vzniku xenofobie. (Multikulturní výchova, 2013)

4. 5 Environmentální výchova

Environmentální výchovu můžeme definovat jako výchovu k odpovědnému jednání člověka ke světu. (Šebešová, Šimonová, 2013)

Odpovědnost jednání zahrnuje šetření přírodních i umělých zdrojů naší planety, zacházení s prostředím okolo nás. (Červený, 2007)

Její náplní je studium společenských a ekologických systémů za pomoci rozkladu problémů z environmentální oblasti. (Honsnejmanová, 2013)

Problémy jsou prezentovány jako obtíže životního prostředí s přírodními, kulturně-symbolickými a civilizačními rozměry, přičemž do popředí vystupují obtíže způsobené chováním člověka k přírodě. (Řehulka, 2011)

Environmentální výchova řeší konflikty, které jsou v této oblasti aktuální, a současně zabraňuje vzniku nových problémů. Žák je jejím prostřednictvím veden k postojům a hodnotám, které jsou nutné pro vznik dlouhodobě udržitelné společnosti. (Honsnejmanová, 2013)

Cílem tématu je navést žáky na pochopení vzájemného vztahu mezi člověkem a životním prostředím. Prostřednictvím tohoto způsobu se vytváří integrovaný pohled žáků na danou problematiku. (Environmentální výchova, 2013)

Není vynechán ani přechod k poznání odpovědnosti za jednání společnosti, ale také každého jedince, a pochopení jejich významu. (Brtnová Čepičková, Kroufek, 2006)

Zmiňované průřezové téma ovlivňuje životní styl a hodnoty žáků vzhledem k udržitelnosti rozvoje lidské civilizace. Je v něm významně podporována účast na utváření životního prostředí a jeho ochraňování. (Honsnejmanová, 2013)

Umožňuje také sledování a uvědomování si dynamického vývoje vztahů mezi člověkem a prostředím. Pomáhají mu k tomu aktuální hlediska z oblasti ekologie, ekonomie, občanů, prostoru a jiných. (Brtnová Čepičková, Kroufek, 2006)

Žákům jsou nabízeny možnosti různých způsobů vedoucí k řešení environmentálních problémů. Environmentální téma se realizuje prostřednictvím většiny vzdělávacích oblastí, přičemž každá oblast má specifický význam na ovlivnění osobnosti žáka. (Honsnejmanová, 2013)

Hovoříme o oblastech Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a zdraví. Také je zapojena oblast Umění a kultura a to především její výtvarná stránka, ve které se nabízí prostor pro zamyšlení žáků nad funkčností či nefunkčností vztahů lidí s přírodou a jejich umělecké vyjádření. (Environmentální výchova, 2013)

Specifičnost pojetí tématu se projevuje ve způsobech výuky, která se orientuje na rozvoj postojů a životních hodnot prostřednictvím aktivních praktických činností. Nabývání vědomostí z teorie zde nestačí, důležitá je jejich aplikace. (Brtnová Čepičková, Kroufek, 2006)

Těmito konkrétními činnostmi spojenými s prospěchem pro životní prostředí je naplněna vzdělávací oblast Člověk a svět práce, kdy je žák veden k odpovědnosti za život v budoucnosti. (Environmentální výchova, 2013)

Environmentální výchovu rozdělujeme, tak jako ostatní témata, na tematické okruhy. Jedná se o okruhy:

- Ekosystémy
- Základní podmínky života
- Lidské aktivity a problémy životního prostředí
- Vztah člověka k prostředí (Červený, 2007)

Přínosem tématu je vnímání života jako nejvyšší hodnoty, odpovědnost žáka za vztah k přírodě a formování jeho zdravého životního stylu. Žák objevuje podmínky pro život v různých oblastech světa a důsledky lidských činností ve vztahu k prostředí. (Honsnejmanová, 2013)

4. 6 Mediální výchova

Posledním zmíněným tématem je Mediální výchova, která nabízí žákům dovednosti a poznatky z oblasti mediální komunikace a práce s médii na základní úrovni. Jejím cílem je vybavit žáky základní úrovni mediální gramotnosti, neboť role médií roste a stávají se socializačním faktorem, kterému je přisuzován důležitý význam. Významně lze pozorovat vliv médií na chování osob a na formování jejich životních stylů. (Honsnejmanová, 2013)

Jedná se tedy o důležitou součást výuky využitelnou téměř ve všech vyučovacích předmětech, vzdělávacích oblastech. (Mediální výchova, 2013)

Žáci se jejich prostřednictvím učí správným způsobem vyhodnocovat nejrůznější sdělení z hlediska jejich vztahu k reálnému světu. Jedná se především o analýzu poznatků, posouzení jejich věrohodnosti a vyhodnocení jejich komunikačního záměru. Prostřednictvím médií si žáci naplňují potřeby, které jsou zaměřeny na sběr informací skrze vzdělávání, ale také na vyplnění jejich volného času. (Honsnejmanová, 2013)

Mediální výchovu lze rozdělit do tematických okruhů, přičemž tyto okruhy jsou rozděleny do dvou skupin činností. První skupinu tvoří Tematické okruhy receptivních činností, které lze rozdělit na následovná témata:

- Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
- Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
- Stavba mediálních sdělení
- Vnímání autora mediálních sdělení
- Fungování a vliv médií ve společnosti (Červený, 2007)

V České republice zaznamenáváme kurzy, jež jsou zaměřeny na kritické myšlení a mají za cíl naučit zúčastněné, aby dokázali žákům předat dovednost stát se samostatnými mysliteli, kteří se dokážou z více pohledů dívat na okolní svět. Společností a sdružení, jež se podílí na pořádání těchto kurzů, je několik, avšak pro příklad lze uvést třeba společnost Reading a writing for critical thinking, jež pořádá kurzy v oblasti Čech každý měsíc. (Co děláme, 2001)

Druhou skupinou činností jsou Tematické okruhy produktivních činností, jež rozlišujeme na další dvě témata:

- Tvorba mediálního sdělení
- Práce v realizačním týmu

Přínosem průřezového tématu je samostatnost ve vyhledávání a zapojení se do mediální komunikace i získání představy o roli médií v různých oblastech a každodenním životě. Je nápomocná v uvědomění si možnosti vlastního svobodného vyjádření a také v uvědomění si odpovědnosti za způsob jeho formy a prezentaci. Jelikož s médii pracují osoby za účelem potřeby i zábavy a vyplnění volného času, přínosné je také to, že se mediální výchovou žáci učí využívat potenciál médií a jsou vedeni k uvědomování si hodnoty vlastního života a volného času s odpovědností jejich naplnění. (Mediální výchova, 2013)

4.7 Průřezová témata v RVP ZV

4.7.1 Realizace průřezových témat

Žák se může podílet na zpracování témat několika způsoby, dle výběru a stanovení školy popřípadě pedagoga. Jeden ze způsobů je integrace témat do vyučovacích

předmětů. Jedná se o nejčastější způsob realizace témat, jelikož je z velké části zastoupena blízká návaznost a vazba informací, které pomáhají k utváření komplexního pohledu žáka na problematiku a to prostřednictvím všech vyučovacích předmětů. Výhodou tohoto způsobu je především snadná zařaditelnost do vyučování a podpora vytváření vhodných postojů žáků, avšak objevují se i nevýhody spojené s realizací tohoto způsobu. Rizikem je reálná prezentace témat. Hrozí především situace, kdy se pedagog v rámci vyučovacího předmětu přiblíží k tématu pouze okrajově či příliš vzdáleně namísto jeho přímé prezentace. (Červený, 2010)

Druhým způsobem realizace je zavedení samostatného vyučovacího předmětu. Předmět poté slouží k probírání jednotlivých průřezových témat, kde je jim věnována velká časová dotace. Nevýhodou však je izolace témat od ostatních souvislostí. Jelikož průřezová témata by měla navazovat tematickými okruhy a proplétat se několika předměty. Další riziko, které přichází se zavedením samostatného vyučovacího předmětu, je nutnost mít kvalitního pedagoga, který by se výukou zabýval. Pokud by nebyl vhodně zvolen jeden pedagog, ale bylo by jich na výuku více, opět by došlo k narušení návaznosti mezi jednotlivými částmi výuky a také by se mohl objevit problém s organizací a zasazením předmětu do rozvrhu žáků i učitelů. Určitým řešením by mohlo být zavedení volitelného předmětu, který by byl zaměřen samostatně na výuku průřezových témat. Avšak opět narážíme na problematiku návaznosti a objevuje se otázka, zda by byl zvolen předmět všemi žáky. Nesmíme zapomenout, že výuka průřezových témat je povinná součást základního vzdělávání, nikoli jeho volitelná část. (Červený, 2010)

Třetí možností realizace témat se nabízí zařazení a využití projektu ve výuce. Projekt může být zaměřen na jednotlivé dílčí části témat v průběhu celého školního roku a zdá se nejvhodnějším ze všech uvedených možností. Předností je především oživení běžných vyučovacích hodin a motivace k činnosti sama o sobě. Projekt bývá většinou vždy dokumentován, což umožňuje vysokou míru kontroly naplně a realizace témat tak jako samotné výstupy projektu. I zde se však objevuje úskalí, kterému je třeba se vyhnout. Narážíme především na nebezpečí sklouznutí k jinému vzdělávacímu obsahu, než je u průřezových témat zapotřebí. (Červený, 2010)

Možnou alternativou je také kombinace uvedených způsobů. (VÚP, 2009)

Neexistuje však jednotné vyjádření, který z uvedených způsobů je považován za nejlepší. Realizace průřezových témat je v rukou každé školy, tudíž záleží na uvážení pedagogů a jejich zkušenostech s již provedenou výukou. Pokud si škola vybere jeden ze způsobů realizace a v průběhu školního roku zjistí, že vybraný způsob není vyhovující, lze výběr změnit, neboť ŠVP je dokument, který lze pružně přizpůsobit potřebám pedagogů i žáků. (Červený, 2010)

4.7.2 Hodnocení průřezových témat

Jelikož RVP nemá stanoveny očekávané výstupy průřezových témat, je jejich hodnocení závislé na přístupu, který je k nim zaujímán a na očekávaných výstupech ze strany učitele. (Honsnejmanová, 2013)

Každý pedagog by si měl uvědomit, jaká stanoviska k problematice témat zaujímá a jak bude s tématy pracovat, popřípadě jaké možnosti práce bude žákům nabízet. Teprve tehdy lze nalézt vhodný způsob jejich hodnocení. Jedno z kritérií, které by nemělo být v hodnocení opomenuto, je jistě přínos v rozvoji osobnosti žáků, rozvoj a obohacení jejich postojů a hodnot. Pro hodnocení není důležité dospět mezi žáky ke stejnému závěru, ale dokázat tyto závěry vhodně vyjádřit, opřít je o vhodné argumenty, diskutovat o nich. Závěry se mohou měnit a mnohdy se tak stává. Důležité je si uvědomit, že hodnocení by mělo být založeno především na motivaci ke zpracování problematiky, nikoli na zastrahování známkami v případě, že žák nebude vědět, jak se vyjádřit či bude zaujat zcela jinou problematikou. Je třeba respektovat individualitu žáků a schopnost žáků aplikovat poznatky do životní praxe. Neopomenutelné je také ocenění houževnatosti žáka v problematice a jeho vlastní snaha proniknout až k jádru problému. (Pastorová, 2008)

Hodnocení také podléhá zvolené formě výuky. Je-li zvolena integrace průřezových témat do vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu, stává se hodnocení témat součástí hodnocení vyučovacího předmětu. V případě integrace bývá často využíván k realizaci tématu projekt. Jeho hodnocení se opět připojuje k celkovému hodnocení předmětu, ve kterém byl projekt realizován. Pokud je zaveden samostatný předmět pro realizaci průřezových témat, je přesně stanoveno zpracování vzdělávacího obsahu tohoto předmětu i jeho výstupy a hodnocení. Vhodně bývá zařazováno

především slovní hodnocení, které více žákovi přiblíží jeho osobnostní rozvoj a posun. (Tichá, 2008)

4.7.3 Učitelé a průřezová témata

Honsnejmanová (2013, s. 15) uvádí: „Průřezová témata jsou pro učitele ještě stále novinkou.“

Úroveň výuky průřezových témat na základních školách vychází z vědomostí a odborné vybavenosti učitelů. Zda je vědomostní vybavenost učitelů dostačující, zůstává otázkou. Důležitá je však připravenost nejen učitelů současných, ale také učitelů nastávajících, v současné době studujících. Většina učitelů není na tuto oblast dle Honsnejmanové dostatečně vybavena a bylo by vhodné zaměřit jejich pozornost na další vzdělávání v této oblasti. (Honsnejmanová, 2013)

5 EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část diplomové práce navazuje na část teoretickou a prezentuje výsledky kvantitativního výzkumného šetření. Výzkum byl veden formou dotazníku. První část praktické části je zaměřena na popis výzkumných zjištění a přílohy obsahují konkrétní didaktické pomůcky, jež jsou obecně popsány pro široké možnosti využití a následně aplikovány na zvolené téma.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Výzkumná otázka byla zaměřena na zjištění využívání didaktických pomůcek a aktivit ve výuce průřezových témat v primárním vzdělávání.

Jak využívají učitelky a učitelé didaktické pomůcky a aktivity v rámci výuky průřezových témat?

CÍLE

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo zmapovat povědomí pedagogů o průřezových tématech. Dále pak zjistit frekvenci využívání názorných pomůcek ve výuce, jež je zaměřena na průřezová témata a na iniciativu pedagogů při jejich výrobě a získávání.

METODY

Metoda zvolená pro výzkumnou část diplomové práce měla formu dotazníku, tedy kvantitativní metody, jež poskytuje informace od většího počtu osob.

PROCEDURA

Empirická část byla navržena jako dotazníkové šetření pro pedagogy primárního stupně vzdělávání České republiky. Sběr dat probíhal dvěma způsoby. Prvním způsobem bylo osobní předání dotazníků pedagogům prvního stupně základních škol. Druhý způsob doplňoval osobní kontakt s pedagogy a byl založen na rozeslání dotazníků pedagogům do různých částí České republiky. Pedagogové byli již před otevřením dotazníku seznámeni s jeho účelem, formou i rozsahem. Následně proběhlo vyplnění dotazníků bez časového a termínového omezení. Vyplněné dotazníky jsem obdržela zpět opět formou osobního kontaktu s pedagogy nebo zasláním přes internet. Spolupráce s pedagogy proběhla bez obtíží. V případě osobního kontaktu s pedagogy

bylo v některých případech navrácení dotazníků obohaceno o slovní komentář k vybraným odpovědím.

VÝZKUMNÝ VZOREK

Dotazníkové šetření se zúčastnilo 94 pedagogů prvního stupně základní školy z celé České republiky ve věku od 20 do 57 let.

Tabulka 1 - pohlaví pedagožek a pedagogů

	Četnost	%
Žena	92	97,9
Muž	2	2,1

97,9 % respondentek byly ženy, což není příliš překvapivý výsledek, neboť odpovídá složení pedagogů na českých školách.

Tabulka 2 – věk pedagogů

	Četnost	%
20 – 30 let	37	39,4
31 – 40 let	21	22,3
41 – 50 let	22	23,4
51 a více let	14	14,9

Největší počet respondentů uváděl věk 20 – 30 let, což zahrnuje 39,4 % ze všech dotazovaných. Respondentů ve věku 51 a více let bylo zastoupeno pouze 14,9 %.

Tabulka 3 - délka praxe

	Četnost	%
Začínající učitel	4	4,26
1	11	11,70
2	6	6,38
4	6	6,38
5	7	7,45
7	4	4,26
10	11	11,70
15	6	6,38
17	7	7,45
19	2	2,12
20	4	4,26
23	5	5,31
24	4	4,26
25	5	5,31
30	4	4,26
33	4	4,26
36	4	4,26

11,70 % respondentů uvedlo svoji délku praxe na 1 rok, stejně jako 11,70 % respondentů uvedlo délku praxe 10 let. Zjištěné výsledky odpovídají věku dotazovaných respondentů.

Tabulka 4 – vyučovaná třída

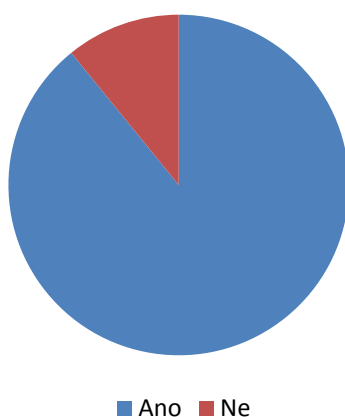
	Četnost	%
1	26	23,00
2	23	20,35
3	31	27,44
4	14	12,39
5	19	16,82

27,44 % respondentů byli vyučující ve 3. ročníku. Nejméně respondentů v zastoupení 12,39 % dotazovaných, byli vyučující 4. ročníku.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu předkládají odpovědi na otázky zjišťované v rámci dotazníkového šetření. Výsledky jsou prezentovány v grafu či tabulce a opatřeny komentářem.

1. Víte, co je to průřezové téma?



Graf 1 – znalost průřezových témat

Téměř všichni respondenti, tedy 99 %, znají pojem průřezové téma a ví, co zahrnuje, avšak 1 z dotazovaných uvedl, že tento pojem nezná.

2. Znáte všechna průřezová témata?

Tabulka 5 - znalost všech témat

	Četnost	%
Ano	77	81,9
Ne	17	18,1

81,9% respondentů zná všechna průřezová témata, což považují za odpovídající a vyhovující.

3. Zařazujete průřezová témata do výuky?

Tabulka 6 - zařazení témat do výuky

	Četnost	%
Ano	92	97,9
Ne	0	0
Nevím	2	2,1

97,9 % respondentů zařazuje průřezová témata do výuky, zatímco 2,1 % nemá povědomí o jejich zařazování do vyučování, což souvisí s neznalostí průřezových témat některých respondentů.

4. V jaké míře zařazujete průřezová témata do výuky?

Tabulka 7 – frekvence výskytu témat

	Četnost	%
1	5	5,3
2	20	21,3
3	33	35,1
4	25	26,6
5	7	7,4
6	3	3,2
7	1	1,1

61,7 % respondentů uvedlo, že využívá zařazování průřezových témat průměrně, což si myslím, že je odpovídající vzhledem k obsahu výuky ve všech ročnících.

5. Máte výuku průřezových témat zastoupenou v každém ročníku na 1. stupni?

Tabulka 8 – zařazení ve všech ročnících

	Četnost	%
Ano	72	76,6
Ne	4	4,3
Nevím	18	19,1

76,6 % respondentů uvedlo, že zařazují výuku průřezových témat v každém ročníku. Dle mého názoru je počet nízký, avšak vzhledem k tomu, že není nařízena jejich realizace v jednotlivých ročnících, je tento počet vyhovující.

6. Prolínáte výuku průřezových témat alespoň třemi vyučovacími předměty?

Tabulka 9 - prolínání témat

	Četnost	%
Ano	81	86,2
Ne	8	8,5
Nevím	5	5,3

86,2 % respondentů uvedlo, že prolínají výuku průřezových témat alespoň 3 vyučovacími předměty, což je velmi vyhovující výsledek, neboť průřezová témata by měla jít napříč co možná největším počtem vyučovacích předmětů.

7. Jakým způsobem vyučujete průřezová témata?

Tabulka 10 - způsob výuky

	Četnost	%
Učebnice	63	29
Technika	69	32
Pomůcky	77	36
Bez pomůcek/techniky	8	3
Nevím	0	0

Nejvíce dotazovaných respondentů – 36 % uvedlo, že využívají pro výuku techniku, což není překvapivý výsledek, vzhledem k současné technické době. 65 % respondentů však využívá i svých vlastních pomůcek, jež se obejdou bez techniky.

8. Využíváte RVP k realizaci průřezového tématu?

Tabulka 11 – frekvence užívání RVP

	Četnost	%
1	11	11,7
2	21	22,3
3	22	23,4
4	29	30,9
5	4	4,3
6	3	3,1
7	4	4,3

Rámcový vzdělávací program je využíván průměrně 54,3 % respondenty. U 11,7 % respondentů je uvedena absolutní uživatelnost RVP při výuce.

9. Využíváte k výuce průřezových témat formu projektu?

Tabulka 12 – aplikace projektu

	Četnost	%
Ano	85	90,4
Ne	7	7,5
Nevím	2	2,1

90,4 % respondentů využívá ve výuce průřezových témat formu projektu, což považují za vyhovující, neboť se jedná o formu výuky, která se vhodně nabízí k realizaci témat, a navíc je pro žáky velmi lákavá a dokáže je vtáhnout do problematiky.

10. Jak často využíváte formu projektu?

Tabulka 13 - frekvence projektu

	Četnost	%
1x týdně	4	4,3
1x měsíčně	39	41,5
3x měsíčně	7	7,4
1x za 2 měsíce	31	33,0
Jiné	13	13,8

Forma projektu je nejčastěji využívána 1x za měsíc, dokazuje o tom odpověď od 41,5 % respondentů. Tento interval realizace projektu je vyhovující, stejně tak jako druhý nejčastěji zastoupený interval 1x za 2 měsíce v zastoupení 33 % odpovědí respondentů. Častější realizace projektu je zastoupena v malém počtu, což je pochopitelné vzhledem k větší časové a organizační náročnosti.

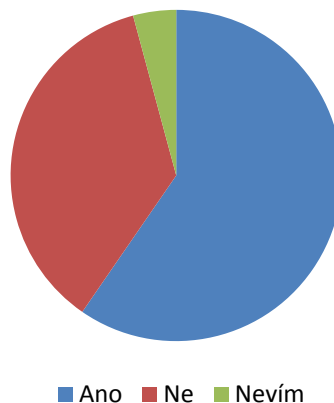
11. Aktivitu a zapamatování vyučovacího procesu u žáků ovlivňuje používání názorných pomůcek.

Tabulka 14 - efektivita pomůcek

	Četnost	%
1	70	74,5
2	14	14,9
3	5	5,3
4	2	2,1
5	0	0
6	1	1,1
7	2	2,1

74,5 % respondentů souhlasí s názorem, že aktivita a zapamatování žáků je ovlivněno používáním názorných pomůcek.

12. Zařazujete pomůcky ve výuce průřezových témat vždy, když učíte?



Graf 2 – zařazování pomůcek do výuky

60% respondentů zařazuje pomůcky při veškeré výuce průřezových témat, což považují za nízký výsledek, neboť názorné pomůcky by měly být součástí každé výuky. Tuto zásadu formuloval již J. A. Komenský.

13. Jaké pomůcky využíváte?

Tabulka 15 – využívané pomůcky

	Četnost	%
Reálné předměty	84	33,6
Internetové pomůcky	80	32,0
Interaktivní pomůcky	79	31,6
Jiné	7	2,8

33,6 % respondentů uvedlo, že využívá ve výuce reálné předměty. V těsném závěsu 32 % respondentů internetové pomůcky a 31,6 % respondentů využívá interaktivní pomůcky, což jsou vyhovující výsledky.

14. Využíváte hotové pomůcky, které lze najít na internetu?

Tabulka 16 - pomůcky z internetu

	Četnost	%
Ano	86	91,5
Ne	8	8,5

91,5 % respondentů využívá již hotové pomůcky z internetu, které lze využívat bez dalších úprav. Dle mého názoru tento vysoký procentuální počet dotazovaných respondentů vykazuje o nižší míře vlastní iniciativy učitelů.

15. Vyrábíte si vlastní pomůcky?

Tabulka 17 - vlastní pomůcky

	Četnost	%
Ano	78	83,0
Ne	16	17,0

	četnost	%
Papír	70	48,6
Plast	13	9,0
Látky	10	6,9
Keramika	2	1,4
Přírodní materiály	8	5,5
Hmoty	3	2,1
Drobné předměty	3	2,1
Dřevo	5	3,6
Dle potřeby	14	9,7
Neodpovědělo	16	11,1

83 % respondentů si vyrábí vlastní pomůcky, přičemž využívají nejčastěji papíru v 48,6%, což je očekávatelný výsledek vzhledem k dostupnosti materiálu. Je však zastoupena i široká škála dalších materiálů. 14 % respondentů neuvědlo konkrétní výrobu pomůcek, ale přiklání se k výrobě pomůcek dle potřeby.

16. Proč využíváte/nevyžíváte pomůcky ve výuce?

Tabulka 18 - důvod využívání pomůcek

	Četnost	%
Aktivnost	27	27,3
Zapamatování	23	23,2
Názornost	39	39,4
Představivost	10	10,1

39,4% respondentů využívá pomůcky ve výuce skrze názornost. 27,3% respondentů se přiklání k využívání pomůcek skrze vyšší aktivnost žáků ve vyučování, během probírané problematiky.

17. Jak žáci reagují na pomůcky ve výuce?

Tabulka 19 - reakce žáků na pomůcky

	Četnost	%
Aktivně	84	44,0
Vynalézavě	40	21,0
Zaujatě	59	30,8
Roztržitě	5	2,6
Bez zájmu	3	1,6

Využívání pomůcek ve výuce vede k aktivním reakcím u žáků, což uvedlo 44 % respondentů. Dále 30,8 % respondentů potvrzuje, že pomůcky u žáků vedou k zaujatosti danou problematikou. Výsledek dokazuje efektivitu pomůcek ve výuce.

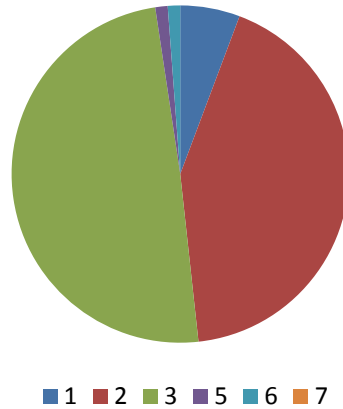
18. Ocenil/a byste zásobník pomůcek a materiálů k výuce?

Tabulka 20 – zájem o zásobník pomůcek

	Četnost	%
Ano	94	100
Ne	0	0

Všichni dotazovaní respondenti projevili zájem o zásobník pomůcek a aktivit ve výuce průřezových témat.

19. Do jaké míry jste spokojena/spokojen s vědomostmi žáků, které si odnášejí z vyučování?



Graf 3 – spokojenost pedagogů

53,1 % respondentů uvedlo, že je s mírou osvojení učiva ze strany žáků spokojeno průměrně, zatímco pouze 5,3 % respondentů téměř absolutně, což je příliš nízký výsledek a je třeba se podílet na jeho zlepšení.

5.1 Diskuze výsledků

Vyhodnocením bylo zjištěno, že nejvíce dotazovaných respondentů byli začínající učitelé a učitelé s desetiletou praxí ve školním zařízení, z nichž většina má povědomí o průřezových tématech. Odlišnosti se projeví v následující otázce, která zjišťovala znalost všech průřezových témat. Některé pedagožky již přiznaly zvolením záporné odpovědi, že neznají všechna průřezová témata. Lze se na odpovědi učitelů dívat nejen jako na výsledek, ale také na možné dílčí nedostatky v oblastech. Pedagogové mohou mít povědomí o všech oblastech, orientovat se v nich, avšak konkrétní název oblasti jim mohl uniknout, proto zvolili odpověď zápornou. K této možnosti bych se přikláněla i vzhledem k následujícímu výsledku otázky, jež se zaměřovala na zařazování témat do výuky. Většina pedagogů průřezová témata zařazuje do výuky, tudíž jim dle mého předpokladu musí být známa. Ze svých absolvovaných praxí a stále praxí probíhajících však bohužel nemám zkušenosti, které by mohly tato tvrzení potvrdit. V jejich průběhu jsem se setkala pouze minimálně s vyučovacími hodinami, které by se dotkly průřezového tématu, nebo na něj byly zcela zaměřeny. Skrze možnost volby zařaditelnosti průřezových témat do výuky v průběhu pěti let školní docházky usuzuji, že se pedagogové věnují tématům v menší míře a pouze okrajově skrze množství vyučované látky v ostatních vyučovacích předmětech. Dle mého subjektivního názoru by mohli témata aplikovat častěji a hlouběji, pokud by byla zařazena s konkrétními výstupy do jednotlivých ročníků.

Dále bylo zjištěno, že většina respondentů ke své výuce průřezových témat využívá nejrůznější pomůcky rozmanitých materiálů. Mezi respondenty se objevili i učitelé, jež pomůcky nevyrábí a využívají již hotových pomůcek nebo vyučují zcela bez názorných předmětů, jejich počet byl však oproti pedagogům využívajících pomůcky daleko menší. Z pozorování výuky v rámci pedagogických praxí jsem zjistila, že pomůcky ve výuce častěji používají mladší pedagogové a snaží se jejich prostřednictvím v žácích vzbudit zájem o probírané učivo, zvýšit jejich aktivitu ve výuce a připravit žákům vyučovací hodinu formou hry a vlastního bádání. Starší pedagogové se spíše zaměřují na práci s učebnicí a pracovním sešitem. Pokud využívají pomůcek, tak spíše pomůcek, jež jsou přímo spojeny s probíraným tématem, jako jsou například modely a konstrukce, jež spadají do majetku školy. Musím však podotknout, že využívání vlastnoručně vyrobených pomůcek ve výuce je spíše věc individuální, neboť i pedagog s větší pedagogickou praxí může přistoupit k vyrábění vlastních pomůcek. V praxi jsem se však s tímto faktem setkala pouze ojedinele.

Dalším zajímavým zjištěním bylo vyhodnocení spokojenosti pedagogů s osvojenými znalostmi dané problematiky a orientace v tématu žáky. Většina odpovědí byla zaznamenána jako průměrný výsledek, tedy poloviční spokojenost učitele s výkony žáků v těchto oblastech. Pedagogové, kteří jsou spokojeni s výkony žáků absolutně, byly v zastoupení menšiny. Důvodem může být odlišná náročnost pedagogů na požadované znalosti a orientaci v tématech, odlišné formy hodnocení i odlišné přístupy výuky. Vzhledem k průřezovému charakteru témat lze také

uvažovat na ne zcela objektivním hodnocení pedagogy, neboť témata procházejí mnoha oblastmi a vyskytuje se zde možnost hodnocení vedlejších znalostí a dovedností žáka.

Všichni respondenti dotazníku by ocenili zásobník pomůcek, jež by mohli ve vyučování použít a podpořit tak učení žáků s cílem zvýšit vlastní spokojenost s množstvím osvojených poznatků a orientací v problematice ze strany žáků. Podle tohoto výsledku usuzují, že by se učitelé rádi zapojili do hravého a názorného způsobu vyučování, avšak chtějí pro realizaci takovéto výuky potřebné materiály. Na základě tohoto výsledku jsem se rozhodla připojit ke své diplomové práci návrh několika aktivit vhodných pro výuku průřezových témat. Zařadila jsem je do příloh diplomové práce.

K podložení pravdivosti sesbíraných dotazníků bych při dalším zkoumání využila také pozorování vyučovacích hodin, jež by předcházely vyplnění dotazníku a potvrdily či vyvrátily tvrzení v dotaznících. Z hlediska náročnosti by nebylo možné pojmout takový počet respondentů, jaký uvádí můj empirický výzkum, ale zaměřila bych se na menší skupinu pedagogů z různých škol.

5.2 Doporučení pro praxi

Pro pedagogickou praxi bych doporučila zařazovat průřezová témata rovnoměrně po celou dobu primárního vzdělávání s přihlédnutím k individuálním, rozumovým a věkovým možnostem žáků. Podpořila bych výuku pomůckami, jež lze vyrobit nebo získat z internetových či jiných zdrojů. Žáci budou přijímat tematiku hravěji a s větší představou o problematice. Také bych doporučila využívat literaturu, která je k tomuto tématu zastoupena v knihovnách či knihkupectví a neorientovala bych se pouze na učebnici, případně příručku pro učitele. S využitím těchto materiálů a pomůcek dojde ke zvýšení efektivity výuky, zlepšení zapamatovatelnosti a představitosti žáků a také bude podpořena jedna z důležitých zásad vyučování, zásada názornosti. Je třeba dbát na dodržení pravidla, jež je založeno na využívání pomůcek ve vyučování přiměřeně a účelně. Správné užívání pomůcek ve výuce má za výsledek aktivní přístup žáků a jejich projevy zaujatosti a vynalézavosti. V opačném případě by převažovaly projevy negativní nebo roztržité, které by výuku nepodpořily, ale naopak z velké části narušily. Učitelé by také při výuce průřezových témat měli mít na mysli, že se jedná o témata, která prochází více předměty a tímto způsobem k nim také přistupovat a neprobírat je s žáky izolovaně. Žáci tak snáze pochopí souvislosti, budou se dané oblasti věnovat delší časový úsek a jejich povědomí a orientace v tématu se zlepší a prohloubí.

Závěrem lze dodat, že vyhodnocené dotazníky mají překvapující pozitivní výsledky téměř ve všech zjišťovaných oblastech. Téměř všichni pedagogové vyhovují všem požadavkům realizace průřezových témat. Avšak přeci jenom se mezi respondenty nachází i učitelé, jež se prokazují méně vyhovujícími výsledky.

Jedná se o podklad k další práci, která by měla přispět učitelům ve výuce průřezových témat a zlepšit pohled respondentů na realizaci učiva.

ZÁVĚR

Stále zdokonalující se školství vítá nové přístupy, metody a formy ve vzdělávání. Jeden ze způsobů výuky, který se již běžně využívá v základních školách je využívání didaktických pomůcek pro snazší zapamatovatelnost a názornost probírané tematiky. Pedagogové využívají pracovní listy, interaktivní materiály a reálné pomůcky k přiblížení tematiky stále častěji. Setkáváme se v praxi s pomůckami především v matematice, českém jazyce a prvoukách, co se týče vyučovacích předmětů prvního stupně. Zaměřila jsem se tedy cíleně na pomůcky a aktivity v hodinách, jež se zaměřují na průřezová témata. Cílem mé diplomové práce bylo zjištění efektivity a použitelnosti didaktických pomůcek a aktivit ve výuce průřezových témat.

Teoretická část je zaměřena na teorii tématu zahrnující pojem didaktika, didaktické zásady ve vyučování a jejich formulace od J. A. Komenského a dalších autorů. Následně pojednává o vyučovacím procesu z hlediska jeho náplně, organizace a cílů. Není také opomenuta role učitele a žáka ve třídě i jejich vzájemná součinnost ve vyučování. Zaměřuje se také na metody, formy vyučování a podmínky vyučovacího procesu. Nedílnou součástí jsou také didaktické prostředky, jež zahrnují jak didaktickou techniku, tak učební pomůcky. Kapitola didaktických prostředků ukazuje možnosti užívání pomůcek, druhy pomůcek a jejich přínos ve vyučování, který již zastával J. A. Komenský. Nadále odkrývá jednotlivá průřezová témata, více je objasňuje a ukazuje možnosti jejich hodnocení a zařazení do vyučování v rámci prvního stupně základní školy.

Praktická část, jež byla zaměřena na zjištění informovanosti z oblasti průřezových témat a využívání pomůcek ve vyučovacích hodinách průřezových témat ukázala, že většina dotazovaných pedagogů využívá ve vyučování pomůcky a z větší části si je také sami vyrábí. Předpoklad nižší množství aplikace pomůcek do těchto vyučovacích předmětů se nepotvrdila. Jedná se o překvapivé a pozitivní zjištění vzhledem k odlišným zkušenostem z praxe. Práce také ukázala informovanost pedagogů o průřezových tématech a jejich vlastní hodnocení spokojenosti znalostí témat od žáků. Výsledky v tomto případě již byly méně pozitivní a shromažďovaly se především okolo průměrné spokojenosti pedagogů. Pedagogové však projevili zájem o zásobník pomůcek pro výuku průřezových témat, z čehož usuzují, že mají zájem na zlepšení průběhu i výsledků vyučovacích hodin. Menší pomocí a návrhem na zlepšení je návrh konkrétních didaktických pomůcek, aktivit vhodných pro výuku průřezových témat, jež jsou zařazeny v přílohách. Současně lze toto zjištění brát jako výzvu pro nápadité pedagogy, studenty vysokých škol a vydavatele vytvořit a poskytnout učitelům prvního stupně vhodné materiály pro výuku.

LITERATURA:

Co děláme (2001) [online]. 23. 01. 2001 *Kritické myšlení* [cit. 12. 11. 2015]. Dostupné z:<http://www.kritickemysleni.cz/codelame.php?co=kursy>

ČEPIČKOVÁ BRTNOVÁ, Ivana a KROUFEK, Roman (2006). *Environmentální výchova jako průřezové téma školního vzdělávacího programu*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-826-1.

ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata. In: *RVP Metodický portál* [online]. 10. 04. 2007 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1267/jak-na-prurezova-temata-.html/>

ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata. In: *RVP Metodický portál* [online]. 09. 03. 2010 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8093/jak-na-prurezova-temata.html/>

ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata. In: *RVP Metodický portál* [online]. 10. 04. 2007 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1267/jak-na-prurezova-temata-.html/>

Didactics [online]. *Teaching Methods and Communication in E-ducation* [cit. 13. 01. 2016]. Dostupné z: <http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/en/mkod/ped/didactics.html>

DOLEŽALOVÁ, Jana (2006). *Vzdělávání-výuka-cíle-obsah výuky*. Hradec Králové: GAUDEAMUS. ISBN 80-7041-919-9.

DOSTÁL, Jiří (2008). *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia Olomouc. ISBN 978-80-7220-310-9.

Environmentální výchova (2013) [online]. *PRUT – průřezová témata* [cit. 22. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.prurezovatemata.cz/Metodikav%C3%BDukypr%C5%AF%C5%99ezov%C3%BDcht%C3%A9mat/Environment%C3%A1ln%C3%ADv%C3%BDchova.aspx>

FIALOVÁ, A. Osobnostní a sociální výchova (OSV). In: *Katedra pedagogiky* [online]. 20. 02. 2007 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z: <http://web.ff.cuni.cz/ustavy/pedagogika/pages/cze/studium/osv.php>

HLADÍLEK, Miroslav (2009). *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: UNIVERZITA JANA ÁMOSE KOMENSKÉHO PRAHA. ISBN 978- 80- 86723-75-4.

HONSNEJMANOVÁ, Ivana (2013). *Realizace průřezových témat dramaticko-výchovnými metodami*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-980-6.

JANIŠ, Kamil (2007). *Obecná didaktika-vybraná témata*. Hradec Králové: GAUDEAMUS. ISBN 978- 80-7041-297-8.

JANOŮŠKOVÁ, Svatava. Environmentální výchova v RVP ZV. In: *RVP Metodický portál* [online]. 11. 08. 2005 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/275/environmentalni-vychova-v-rvp-zv.html/>

KALHOUS, Zdeněk a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

KOMENSKÝ, Jan Ámos (2004). *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola. ISBN 80-903397-1-9.

KOMENSKÝ, Jan Ámos (1892). *Didaktika to jest umění umělého vyučování*. Praha: I. L. Kobra.

KOMENSKÝ, Jan Ámos (1883). *Didaktika veliká*. Rychnov nad Kněžnou: Karel Rathounský.

KOMENSKÝ, Jan Ámos (1958). *Vybrané spisy Jana Ámose Komenského*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Mediální výchova (2013) [online]. *PRUT – průřezová témata* [cit. 22. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.prurezovatemata.cz/Methodikav%C3%BDukypr%C5%AF%C5%99ezov%C3%BDcht%C3%A9mat/Medi%C3%A1ln%C3%ADv%C3%BDchova.aspx>

Multikulturní výchova (2013) [online]. *PRUT – průřezová témata* [cit. 22. 10. 2015]. Dostupné z:

<http://www.prurezovatemata.cz/Methodikav%C3%BDukypr%C5%AF%C5%99ezov%C3%BDcht%C3%A9mat/Multikulturn%C3%ADv%C3%BDchova.aspx>

Osobnostní a sociální výchova (2013) [online]. *PRUT – průřezová témata* [cit. 22. 10. 2015]. Dostupné z:

<http://www.prurezovatemata.cz/Methodikav%C3%BDukypr%C5%AF%C5%99ezov%C3%BDcht%C3%A9mat/Osobnostn%C3%ADasoci%C3%A1ln%C3%ADv%C3%BDchova.aspx>

PASTOROVÁ, Markéta. Hodnocení průřezových témat. In: *RVP Metodický portál* [online]. 31. 01. 2008 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1950/hodnoceni-prurezovych-temat.html/>

PRŮCHA, Jan (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan a kol. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978- 80-262-0403-9.

ŘEHULKA, Evžen (2011). *Education and healthcare: School and health 21*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5721-0.

SKALKOVÁ, Jarmila (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠEBEŠOVÁ, Petra a ŠIMONOVÁ, Petra (2013). *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ - Tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0503-6.

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

TICHÁ, Jiřina. Informace k hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání. In: *RVP Metodický portál* [online]. 03. 03. 2008 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2098/INFORMACE-K-HODNOCENI-PRUREZOVYCH-TEMAT-V-SVP.html/>

The most important teaching aids in the classroom: The teacher and the blackboard- Ha Thi Huong (2013) [online]. 30. 09. 2013 *Journal for PELT - What I have learned today* [cit. 15. 01. 2016]. Dostupné z: <https://peltjournal.wordpress.com/2013/09/30/the-most-important-teaching-aids-in-the-classroom-the-teacher-and-the-blackboard-ha-thi-huong/>

TUPÝ, Jan. Průřezová témata. In: *RVP Metodický portál* [online]. 19. 10. 2005 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/338/prurezova-temata.html/>

TUREK, Ivan (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978- 80- 8078-198-9.

VÚP. Odpovědi - Průřezová témata. In: *RVP Metodický portál* [online]. 21. 09. 2009 [cit. 2015-10-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6647/odpovedi-prurezova-temata-.html/>

Výchova demokratického občana (2013) [online]. *PRUT – průřezová témata* [cit. 22. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.prurezovatemata.cz/Methodikav%C3%BDukypr%C5%AF%C5%99ezov%C3%BDcht%C3%A9mat/V%C3%BDchovademokratick%C3%A9hoob%C4%8Dana.aspx>

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (2013) [online]. *PRUT – průřezová témata* [cit. 22. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.prurezovatemata.cz/Methodikav%C3%BDukypr%C5%AF%C5%99ezov%C3%BDcht%C3%A9mat/My%C5%A1len%C3%ADvevropsk%C3%BDchaglob%C3%A1ln%C3%ADchsouvislostech.aspx>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. Dotazník z oblasti průřezových témat

Příloha II. Návrhy didaktických pomůcek

Příloha I. Dotazník z oblasti průřezových témat

DOTAZNÍK Z OBLASTI PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT

Vážená paní, vážený pane,
jsem studentka 4. ročníku pedagogické fakulty v Hradci Králové. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku k mému výzkumu, který Vám nezabere více než 15 minut. Dotazník je anonymní a jeho výsledky pomohou k vytvoření přehledu o výuce průřezových témat. Proto prosím o absolutní upřímnost při vyplňování.

Při vyplňování dotazníku zaškrtněte Vámi zvolenou odpověď křížkem nebo formulujte vlastní odpověď do vymezeného prostoru.
Je možné volit i více odpovědí.

Mnohokrát Vám děkuji za objektivní vyplnění dotazníku.

OTÁZKY

1) Pohlaví

- žena
 muž

2) Věk

- 20 – 30 let
 31 – 40 let
 41 – 50 let
 51 a více let

3) Délka pedagogické praxe

4) Jakou třídu tento školní rok vyučujete?

5) Víte, co je to průřezové téma?

- ano
 ne

6) Znáte všechna průřezová témata?

- ano
 ne

7) Zařazujete průřezová témata do výuky?

- ano
 ne
 nevím

8) V jaké míře zařazujete průřezová témata do výuky?

velmi často 1 2 3 4 5 6 7 minimálně

9) Máte výuku průřezových témat zastoupenou v každém ročníku na 1. stupni?

- ano
 ne
 nevím

10) Prolínáte výuku průřezových témat alespoň třemi vyučovacími předměty?

- ano
 ne
 nevím

11) Jakým způsobem vyučujete průřezová témata?

- s využitím učebnice/pracovního sešitu
 s využitím techniky
 s využitím pomůcek
 bez využití pomůcek a techniky
 nevím

12) Využíváte RVP k realizaci průřezového tématu?

velmi často 1 2 3 4 5 6 7 nikdy

13) Využíváte k výuce průřezových témat formu projektu?

- ano
 ne
 nevím

14) Jak často využíváte formu projektu?

- jedenkrát týdně
 jedenkrát měsíčně
 třikrát za měsíc
 jednou za dva měsíce
 jiné: _____

15) Aktivitu a zapamatování vyučovacího procesu u žáků ovlivňuje používání názorných pomůcek.

souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 nesouhlasím

16) Zařazujete pomůcky ve výuce průřezových témat vždy, když učíte?

- ano
 ne
 nevím

17) Jaké pomůcky využíváte?

- reálné předměty, objekty (obrázky, noviny,...)
 internetové pomůcky (video, audio nahrávky, promítnutý internetový článek,...)
 interaktivní pomůcky (interaktivní cvičení, pracovní listy)
 jiné: _____

18) Využíváte hotové pomůcky, které lze najít na internetu?

- ano
 ne

19) Vyrábíte si vlastní pomůcky?

- ano
 ne

Pokud ano, z jakého materiálu a jakým způsobem?

20) Proč využíváte/nevyžíváte pomůcky ve výuce?

21) Jak žáci reagují na pomůcky ve výuce?

- aktivně
- vynalézavě
- zaujatě
- roztržitě
- bez zájmu
- jiné: _____

22) Ocenil/a byste zásobník pomůcek a materiálů k výuce?

- ano
- ne

23) Do jaké míry jste spokojena/spokojen s vědomostmi žáků, které si odnášejí z vyučování?

absolutně spokojena 1 2 3 4 5 6 7 nespokojena

Děkuji Vám za Váš čas, který jste věnovala/věnoval k vyplnění dotazníku.
Přeji pěkný den.

Jana Kratochvílová

Příloha II. Návrhy didaktických pomůcek

Zapiň plochu tabulky

Pomůcky: hrací tabulka, propiska, barevná víčka od pet lahví

Úkol: Žáci individuálně zjišťují informace od svých spolužáků a následně je porovnávají s vlastními hodnotami a názory.

Postup úkolu: Aktivita probíhá individuálně, proto každý žák obdrží hrací tabulku. Následně se žáci volně pohybují po třídě a zjišťují informace od svých spolužáků na zadané otázky z plochy tabulky. Záměrem je komunikovat s celou třídou, proto by se jména dotazovaných v tabulce neměla opakovat. Pokud se opakují, tak pouze v krajních případech (menší počet žáků ve třídě). Po zaplnění tabulky se žáci vrací do lavic a porovnávají získané odpovědi s vlastními názory. Pokud žák souhlasí s odpovědí na zadanou otázku a také by se v uvedených situacích zachoval stejně nebo konal stejně, označí pole tabulky zeleným víčkem od pet lahví. Pokud s odpovědí nesouhlasí, nebo by se zachoval v určitém případě jiným způsobem, označí pole tabulky červeným víčkem od pet lahví. Kritéria a způsob vyhodnocování vychází ze zvoleného tématu. Následně probíhá diskuze o zjištěných odpovědích, o shodování či neshodování ve zjištěných odpovědích v porovnání s vlastním názorem žáků. Výstupem aktivity je objevení podstaty problematiky, či jejich příčin nebo důsledků.

Předloha:

Aplikace na konkrétní téma:

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Téma: Poznávání lidí

Žákům je nastíněno tematické zaměření vyučovací jednotky prostřednictvím poznávání spolužáka se zavázanýma očima. Ze třídy je vybráný detektiv, kterému se zaváží oči šátkem a jeho úkolem je pouze na základě hmatu poznat vybraného spolužáka. Výměnu dvojic můžeme provést ještě jednou, popřípadě dvakrát, avšak úvodní aktivita by neměla ve vyučovacím procesu převažovat nad následující činností. Podstatou aktivity je uvědomění si, že jeden ze způsobů poznání lidí kolem nás je jejich vzhled, vnější stránka.

Následně probíhá individuální aktivita „Zapln plochu tabulky“. Každý žák obdrží hrací tabulku s otázkami. Jejich úkolem je zjišťovat odpovědi na otázky při volném pohybu ve třídě od svých spolužáků. Žáci jsou předem upozorněni, že sbírají odpovědi od různých lidí a jména dotazovaných se jim nesmí (by se neměla) v tabulce opakovat.

Jaká je tvá oblíbená barva?	Čemu se rád věnuješ ve volných chvílích?	Jaké je tvé nejoblíbenější jídlo?	Jaký je tvůj oblíbený sport?
Umiš něco sám nebo s dopomocí uvařit?	Kdybys mohl být někým jiným, kdo by to byl a proč?	Co bys dělal, kdybys našel cizí klíče?	Co by sis oblékl na večeri s přáteli?
Čím by si chtěl být, až budeš dospělý?	Jaké je tvé nejoblíbenější zvíře?	Kdybys mohl být zvířetem, jaké by to bylo a proč?	Jaká je tvá dobrá vlastnost?

Po dokončení dotazování se tazatelé vrací zpět do lavic, kde porovnávají zjištěné informace s vlastními názory, zájmy a přístupy. Pole, jež se shoduje s odpovědí tazatele, označí žák zeleným víčkem od pet lahve. Oproti tomu pole, jež se s odpovědí tazatele neshoduje, bude označeno pet víčkem červené barvy. Po zaplnění tabulky pet víčky

probíhá zamyšlení žáků nad zjištěnými a porovnanými výsledky. Následně probíhá diskuze k průběhu a výsledkům aktivity.

Jak se vám pracovalo s vašimi spolužáky? Narazili jste u někoho na překvapivý přístup v odpovídání?

K jakým výsledkům jste dospěli při porovnání odpovědí s vlastními názory?

Co vyplývá ze získaných výsledků? Proč jsme nedošli všichni ke stejným výsledkům? Co je třeba si uvědomit při poznávání lidí?

Žáci se zamýšlí nad individualitou osob a uvědomují si jejich odlišnosti. Učí se toleranci k druhým osobám, nahlíží na postoje osob z různých úhlů pohledů, ztotožňují se s některými jejich vlastnostmi i postoji a naopak vnímají rozdíly mezi sebou a druhými. Uvědomují si vliv zkušeností a dalších faktorů na osobnost, přijímají osobu jako originál.

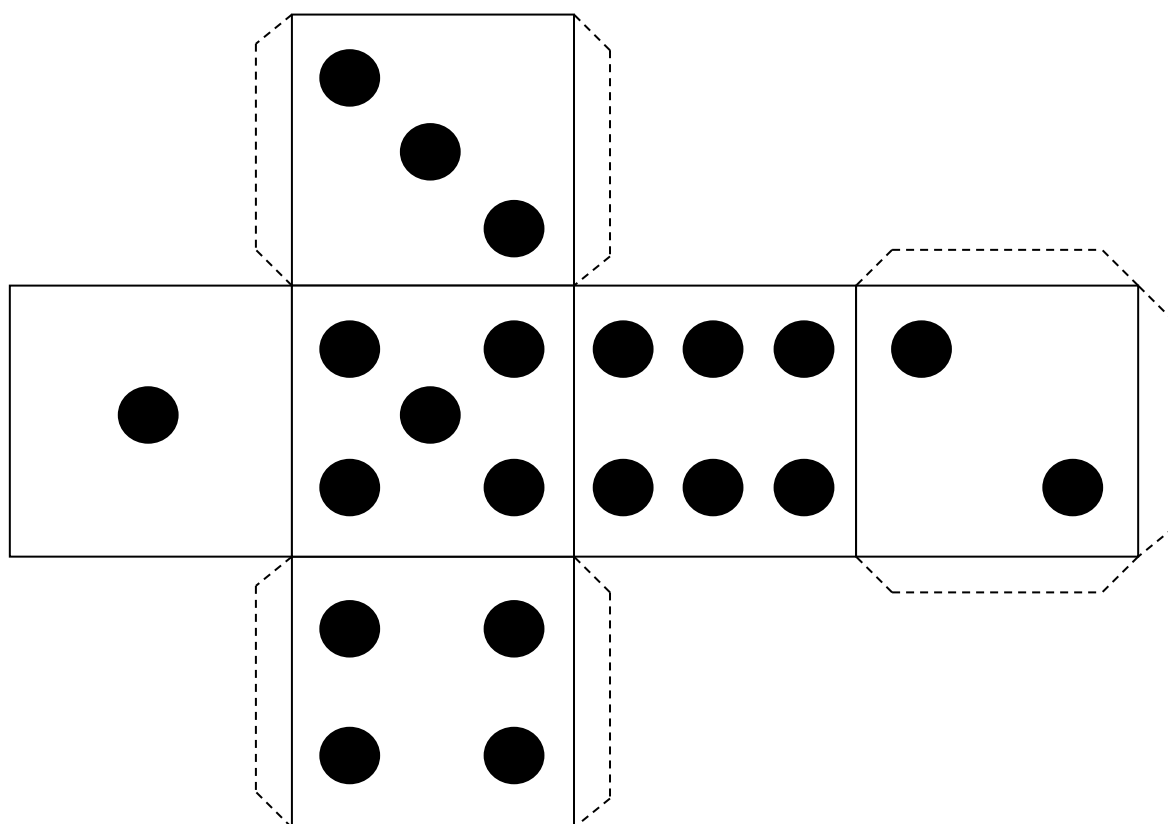
Hod' kostkou a vymysli

Pomůcky: hrací kostky, potřebné obrázky, slovní spojení popřípadě reálné předměty, bílý papír a psací potřeby

Úkol: Žáci na základě indicií, jejichž počet určuje hod kostkou, domýšlejí souvislosti tématu a utváří si vlastní příběh – závěry, které následně porovnávají se skutečností.

Postup úkolu: Žáci jsou rozděleni do stejně početných skupin. Každá skupina obdrží hrací kostku, bílý papír a propisku. Poté zástupce skupiny hodí hrací kostkou a podle hozeného počtu na kostce obdrží skupina počet indicií, které se vztahují k probíranému tématu. Indicií mohou být obrázky, slovní spojení, reálné předměty či zvukové záznamy apod. Na jejich základě žáci ve skupinách domýšlejí souvislosti a vztahy. Vytváří si své vlastní závěry a příběhy, v nichž indicie využijí. Po dokončení vlastních příběhů ve všech skupinách probíhá jejich prezentace s doložením indicií. Ostatní skupiny vyslechnou příběhy druhých skupin. Na závěr dochází k odhalení reálných příběhů a jejich porovnání, zda si alespoň v některých znacích byly příběhy podobné. Cílem je ponoření se do tématu prostřednictvím vlastních myšlenek a snaha odhalit pravý příběh a souvislosti tématu. Východiskem je seznámení se s probíraným tématem do větší hloubky, znalost jeho podstat a důležitých znaků.

Předloha:



Aplikace na konkrétní téma:

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Téma: Etnické skupiny – lidé celého světa

Žákům je ukázána mapa světa, na které se seznamují s jednotlivými částmi světa a kontinenty nebo určují již známé kontinenty. Tato úvodní aktivita se odvíjí dle znalosti žáků a dále na ni navazuje zamyšlení žáků nad otázkami učitele:

Jsou všichni lidé na celém světě stejní?

Mohou se v něčem lišit?

Jak můžeme poznat člověka, který pochází z jiné části světa?

Následně jsou žáci rozděleni do stejně početných skupin, v nichž si zvolí zástupce skupiny, zapisovatele a řečníky. Zástupci skupin hodí postupně hrací kostkou a získávají pro svoji skupinu dle hozeného počtu počet indicií pro hledání identity a příběhu osoby z některé části světa. Tím je započata aktivita „Hod' kostkou a vymysli“. V jednotlivých skupinách žáci využívají indicií k odhalení příběhu neznámé osoby. Na vymýšlení a navrhování příběhů i identity se podílí všichni členové skupiny, přičemž zapisovatel přijaté návrhy skupinou zapisuje na bílý papír pro lepší zapamatovatelnost a orientaci v dalším doplňování informací. Jakmile jsou skupiny hotovy, postupně řečníci skupin představují počet indicií, které získali, a informace i vztahy, o kterých se domnívají, že odpovídají reálnému životu osob. Vždy po prezentaci skupiny učitel přečte skutečné informace o osobě. Následně se porovnávají informace vymyšlené a reálné.

Shodli jste se v něčem v příběhu?

Co vás k tomu vedlo?

Proč si myslíte, že vás napadlo něco jiného?

Stejným způsobem dochází k prezentaci všech skupin.

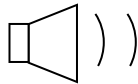
Cílem aktivity je uvědomit si rozdíly i podobnosti života dětí v nejrůznějších částech světa, odpoutat se od předsudků a kritik jednotlivých etnik. Uvědomit si rozdíly u etnických skupin a přistupovat k nim s tolerancí.

V návaznosti na tuto aktivitu lze žáky motivovat pro samostatnou domácí práci, která by byla zaměřena na děti z nezmíněných částí světa a jejich život v jejich zemi.

Indicie 1. skupiny

مرحبا

Zvuková ukázka



Reálný předmět

ŠÁTEK

Jejím oblíbeným jídlem je faláfel.

Přesmyčka:

ŽU NCHEOÍD DO ŠLOKY



Tato arabská holčička, bydlí v Saudské Arábii, která leží na asijském kontinentu. Jmenuje se Abida a už dlouhou dobu nechodí do školy. Narodila se v rodině, kde nebyla chudoba ani nedostatek jídla. Se svými sourozenci – Adrou a Abidou vařila často s maminkou tradiční jídlo faláfel a potom si na něm s celou rodinou pochutnávala. Jakmile však měla 12. narozeniny, byla provdána za araba Abdulaha, který pracuje jako obchodník. Nyní má 13 let a stará se o svého muže v malém domečku. Často si však vzpomene na svůj život u rodiny, kdy si hrála se sestřičkami a učila se zábavným životem, protože nyní má hodně práce okolo domečku i okolo manžela.

Zdroj zvukové nahrávky:

Naučte se, jak se řeknou nejdůležitější slovíčka arabsky [online]. [cit. 18. 01. 2016].

Dostupné z: <http://www.jak-se-rekne.cz/arabsky/>

Zdroj obrázku:

VII Photo for National Geographic [cit. 2016-01-18]. Dostupné z:

<http://magazin.e15.cz/kultura/world-press-photo-ovladlo-arabske-jaro-742198/galerie?id=97154>

- Arabské písmo = ahoj

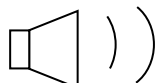
Indicie 2. skupiny

Reálný předmět

AFRICKÝ BUBEN - DJEMBE

Goeie dag.
Vandag is die pragtige weer.

Zvuková ukázka



Přesmyčka:

BDYLÍ U BIBAKČY

Už když byl malý, stala se vážná
událost v jeho životě.



Tento africký chlapec se jmenuje Adjatay, má 7 let a bydlí v Botswaně, což je stát na území jižní Afriky. Žije se svojí babičkou v malé chýši z bambusu. Nemá sourozence ani rodiče. Přišel o ně při jedné letní bouři, a aby nezůstal sám, ujala se ho babička. Od malička chodil s babičkou pracovat na trh. Jakmile vyrostl, nastoupil do školy. Babička je chudá a nemá dostatek peněz na školu, proto ji Adjatay navštěvuje jen některé dny. Má školu však velmi rád a nejvíce se mu líbí, když se ve škole hraje na djemby a africká hudba zní celou třídou.

Afričtina = Dobrý den. Dneska je krásné počasí.

Zdroj zvukové nahrávky:

African Guinea Malinke Music (2014) [online]. [cit. 18. 01. 2016]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=R18u2CBfh_M&list=PLazUO7prIRdBBy0Sne8oEjNWw0xNB0HPF

Zdroj obrázku:

Děti ve škole v Malén V [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: http://hobby.idnes.cz/foto.aspx?r=gorily-v-zoo&c=A121203_141529_gorily-v-zoo_mce&foto=MCE3fff5f_07_foto_Miroslav_Bobek.jpg

Indicie 3. skupina

Hi. My favourite subject
is mathematics.

Reálný předmět
MODEL VLAJKY

Přesmyčka:

DO ŠOKYL JZEDÍM
ATOUBUESM.

Ne vždy se u nás jí zdravá jídla.
Nejraději mám však k večeři
hamburger a hranolky.



Až mi bude 15 let, chci se
přihlásit do týmu basketbalu.

Tento chlapec se jmenuje John a bydlí v Kanadě, což je stát severní Ameriky. V létě oslavil své desáté narozeniny spolu se svojí sestřičkou Angii. Jezdí spolu také do školy školním autobusem a chodí do stejné třídy. Jsou to totiž dvojčata. Nejoblíbenějším předmětem ve škole je u Johna bezpochyby matematika, ve které se zapojuje také do státních soutěží. Jeho velkým přáním je jednou vyhrát matematickou soutěž, stát se basketbalistou ve velkém a slavném školním týmu a stát se kuchařem, aby si mohl k večeři připravovat hamburgery s hranolkami, které má moc rád, i když ví, že to není nejzdravější večeře.

Angličtina = Ahoj. Můj oblíbený předmět je matematika.

Zdroj obrázku:

V USA jdou na dračku neprůstřelné školní batohy [cit. 2016-01-18]. Dostupné z:
<http://zena.centrum.cz/deti/skolaci-a-pubertaci/fotogalerie/foto/527577/?cid=768869>

Indicie 4. skupina

嗨 今晚将是一个吃的寿司

Přesmyčka:

NJERAĚDIJ ÁMM SUHIS

Reálný předmět

ČÍNSKÉ HŮLKY

Ve škole nosíme uniformy, aby bylo poznat, do které školy chodíme.



Škola je velmi důležitá, proto se musím pořádně učit, abych měla dobré známky.

Tato čínská holčička se jmenuje Ah-kum a bydlí s rodiči v Číně která je na kontinentu Asie. Nemá sourozence, protože v Číně bydlí spoustu lidí, a kdyby měli rodiče více než jedno dítě, brzy by se všichni lidé do Číny nevešli. Protože už má 7 roků, chodí do školy, ve které se nosí uniformy, aby bylo vidět, do které školy patří. Škola je velmi důležitá a rodiče dbají na to, aby Ah-kum měla dobré známky a jednou dostala dobrou práci. Není tedy výjimkou, že se Ah-kum učí ve škole i v odpoledních hodinách a spoustu věcí se musí učit nazpaměť. Za odměnu si však vždy ráda sní sushi, které jí maminka přichystá.

Čínština = Ahoj. Dneska bude k večeři sushi.

Zdroj obrázku:

Čína holčičky (2013) [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <http://www.reflex.cz/clanek/komentare/52884/viliam-buchert-zabijeni-holcicek-konci-cina-zrusila-politiku-jednoho-ditete.html>

Vymaluj prázdná okna

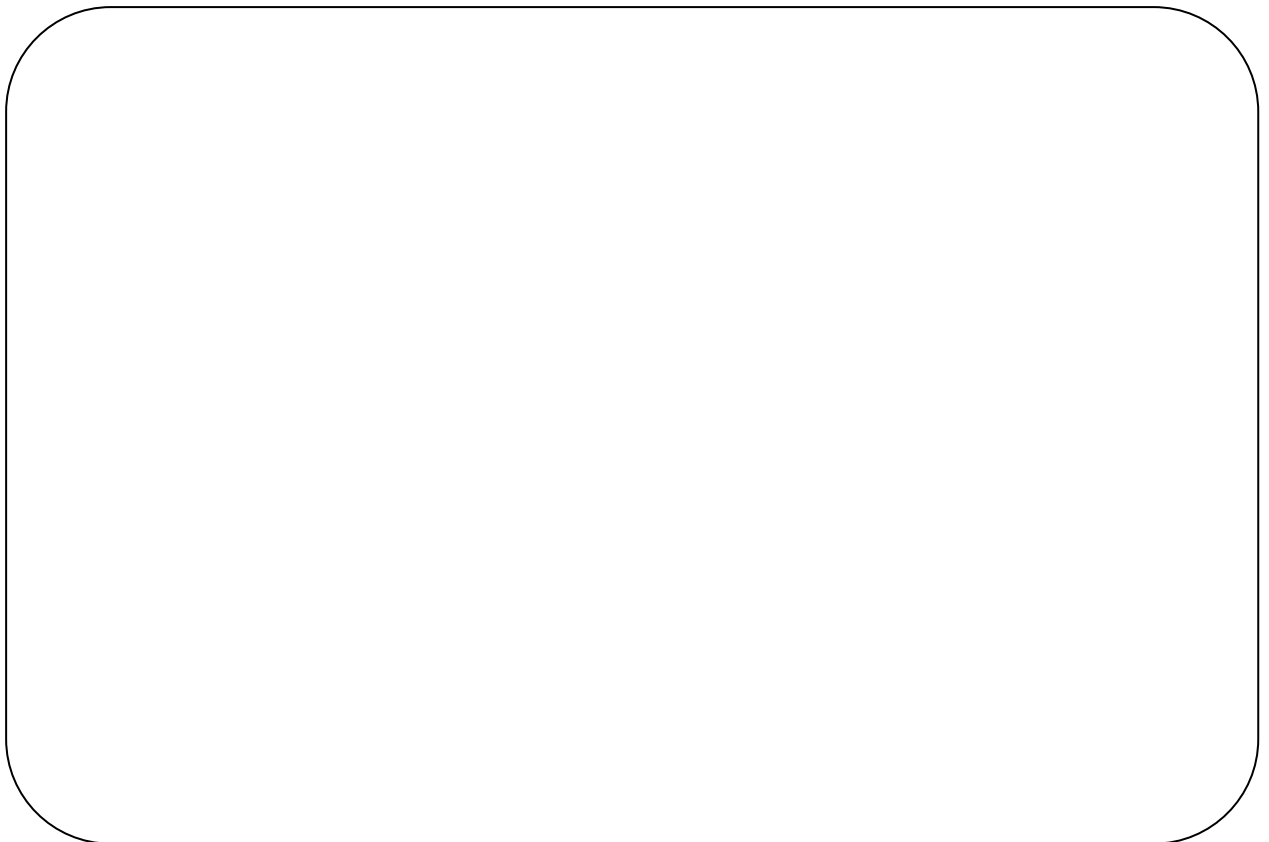
Pomůcky: barevné pastelky, balicí papír (nástěnka)

Úkol: Žáci jsou rozděleni do stejně početných skupin. Jejich úkolem je ztvárnit probíranou tematiku malbou obrázku do jednotlivých polí.

Postup úkolu: Skupiny žáků jsou seznámeni s tématem, jež je probíráno ve vyučovací hodině. Každý člen skupiny (popřípadě dvojice) obdrží prázdné okno, jež má za úkol vyplnit malbou. Malba zobrazuje příčiny či důsledky probírané tematiky nebo také její podstatu – závisí na výběru tématu. Malbě předchází diskuze v rámci skupiny žáků a výběr námětu, aby se zobrazování v oknech jedné skupiny žáků neopakovala. Následuje malba do prázdných oken. Po dokončení malby proběhne ve skupině shrnutí práce žáků a kontrola, zda nějaký námět z hlediska žáků nebyl opomenut. Také skupina žáků volí nejpodstatnější námět ze všech.

Po dokončení práce ve všech skupinách dochází k postupné prezentaci skupin s doprovodným odůvodněním vybraného námětu a zdůrazněním nejpodstatnějšího znaku, dle skupiny. V průběhu prezentací dochází k seskupování stejných či podobných námětů, z nichž se na závěr aktivity vyberou společně nejpodstatnější náměty a umístí se na velký balicí papír či uzpůsobenou nástěnku. Výstupem aktivity je přehled problematiky, či jejich příčin nebo důsledků, na němž se podílela celá třída.

Předloha:



Aplikace na konkrétní téma:

Průřezové téma: Mediální výchova

Téma: Vliv médií a reklam

Žáci se v rámci diskuze seznamují s pojmem média a reklama, zařazují jednotlivé objekty do těchto kategorií a určují místa jejich působnosti. Následně probíhá ve skupinách aktivita „Vymaluj prázdná okna“. Žáci mají za úkol do oken malovat, jaký vliv na ně jako příjemce reklamy a média mají, v čem na ně působí, jaké mají výhody, ale také v čem tkví jejich úskalí a rizika. V obrázcích se mohou objevovat například obrázky zobrazující širokou škálu reklamních tahů – prodej nejnovějších hraček, léky k vyléčení a odstranění potíží, hubnutí jednou provždy, výhry při nákupech, výhodné půjčky, omlazující účinky, nutnost štíhlosti u dívek, potřeba svalů u chlapců, propagaci nezdravých potravin, odhalující části těla v reklamách apod. V případě výhod mohou zobrazovat například informovanost o probíhajících akcích, nových vynálezech, aktuálním dění ve světě apod.

Pro snazší rozlišení výhod a nevýhod médií a reklam, lze okno s obrázkem ohraničit červeným nebo zeleným rámem před umístěním na nástěnku či balicí papír. Tvorbě barevného rámu však v nejasných příkladech předchází diskuze nad obrázkem, zda je zobrazovaná situace výhodou či nevýhodou médií a reklam.

Žáci se učí přemýšlet nad médii a reklamami, diskutovat o nich a kriticky je hodnotit. Učí se uvědomovat si jejich výhody i úskalí a umět si zachovat postoj k mediální manipulaci. V návaznosti na tuto aktivitu lze žáky orientovat na média, která jsou vhodná pro jejich práci.

Slovní smyčka

Pomůcky: dominové karty se slovy, psací potřeby

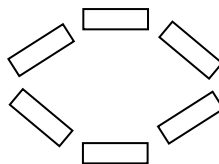
Úkol: Žáci jsou rozděleni do stejně početných skupin. Jejich úkolem je vytvořit řadu slov, slovních spojení nebo vět, které na sebe navazují a vytváří tak uzavřenou smyčku.

Postup úkolu: Žáci se seznamují s tématem a jeho podstatou pouhým nastíněním problematiky od pedagoga. Pedagog obeznamuje žáky s obecným a nadřazeným pojmem vybraného tématu, aby žáci byli schopni pracovat na následující aktivitě. V případě vhodného tématu a dostupných materiálů lze zvolit cestu vlastního hledání potřebných informací žáky. Následně žáci obdrží prázdné dominové karty a jejich úkolem je ve skupině vytvořit skupinu slov, slovních spojení nebo vět, jež na sebe vzájemně navazují a vytváří uzavřenou smyčku. Slova vpisují do dominových karet dle vlastního zvoleného pravidla. Pravidlo může být pojato jako návaznost slov, které začínají stejným písmenem, končí a začínají stejným písmenem, navazují opakováním slov, potom slov či navazují jiným zvoleným individuálním způsobem. Po dokončení smyčky probíhá prezentace vlastní práce žáků. Žáci přiblíží zvolené pravidlo samostatné práce a přečtou obsah smyčky. Ostatní označí zajímavé, podstatné poznatky ze smyčky, které se zaznamenají na tabuli. Stejným způsobem prezentují své smyčky i ostatní skupiny žáků. Na základě zapsaných slov, vět nebo slovních spojení následně probíhá diskuze, v níž dochází ke vzájemnému vysvětlování pojmů, podotknutí podstaty a úhlu pohledu na pojmy. Také v případě chybějících informací dochází ke skupinovému zamyšlení nad pojmy a doplnění pojmů.

Cílem je vlastní zamyšlení a tvorba žáků vztahující se k vybranému tématu, orientace ve vybraném tématu a jeho aplikace do života.

Předloha:

Grafické znázornění smyčky:



Aplikace na konkrétní téma:

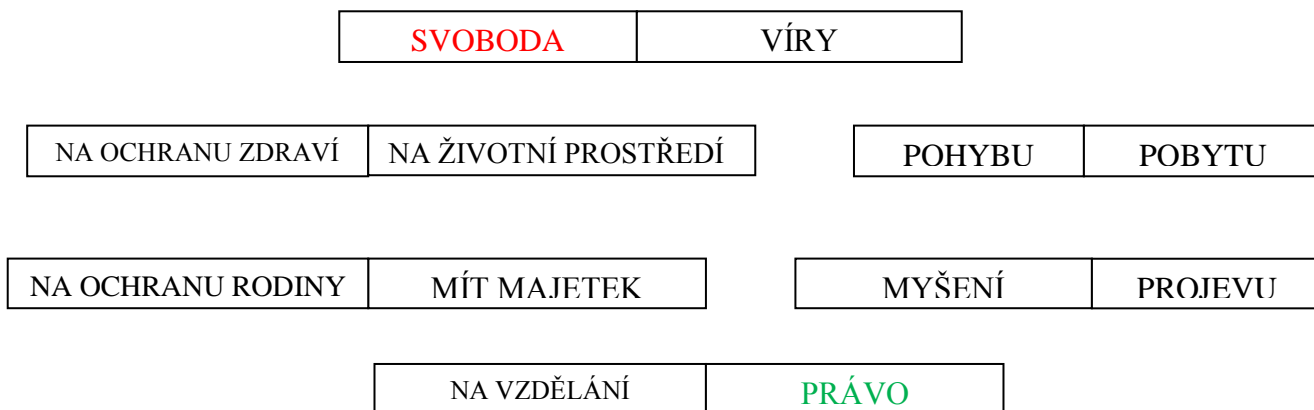
Průřezové téma: Výchova demokratického občana

Téma: Lidská práva

Žáci jsou seznámeni s tematikou lidských práv a jejím obecným rámcem skrze informace od pedagoga nebo skrze vlastní vyhledávání informací v dostupných materiálech. Seznamují se také s existencí Listiny základních práv a svobod a nastiňují si její obsah. Následně probíhá aktivita „Slovní smyčka“, při níž jsou žáci rozděleni do stejně početných skupin. Každá skupina obdrží šest dominových karet, do kterých mají za úkol vpisovat dle individuálně zvoleného pravidla lidská práva. Žáci zapisují práva, o kterých jsou přesvědčeni, že jsou obsaženy v Listině základních práv a svobod, ale také práva, o kterých jsou přesvědčeni, že by bylo vhodné do listiny zapsat. Po dokončení smyček ve skupinách probíhá prezentace smyček. Smyčky jsou prezentovány vždy na pracovním místě skupiny, aby nedošlo k porušení jejího tvaru ani souvislostí. Zapsaná práva jsou následně porovnávána s právy, které zahrnuje Listina základních práv a svobod. Žáci si práva, v nichž se shodli s listinou, barevně zakroužkují na dominových kartách. Práva, jež na dominových kartách žádné skupiny nejsou, se zaznamenají na tabuli. Následně probíhá diskuze nad lidskými právy.

Východiskem aktivity je povědomí žáků o lidských právech a jejich zaznamenání do vlastnoručně vyrobené listiny práv a svobod, na které se budou podílet všichni žáci. Podílet se mohou výzdobou desek, zapisováním práv, svazováním listiny apod. Listina je vystavena v prostoru třídy k nahlédnutí žákům.

Slovní smyčka:



Vybraná a začleněná i nezačleněná práva a svobody:

SVOBODA – SVOBODA NÁBOŽENSTVÍ - SVOBODA POHYBU - SVOBODA POBYTU - SVOBODA MYŠLENÍ - SVOBODA PROJEVU – PRÁVO - PRÁVO NA VZDĚLÁNÍ - PRÁVO MÍT MAJETEK - OCHRANA RODINY - PRÁVO NA OCHRANU ZDRAVÍ - PRÁVO NA VHODNÉ ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ - NENUCENOST K PRACEM A SLUŽBÁM – ČEST A DŮSTOJNOST – OCHRANA LISTOVNÍHO TAJEMSTVÍ

Využité pravidlo: Rozdělení na dvě poloviny – svobodu a právo + řazení pojmů dle počtu slov.

Člověče, zahraj si a nauč se

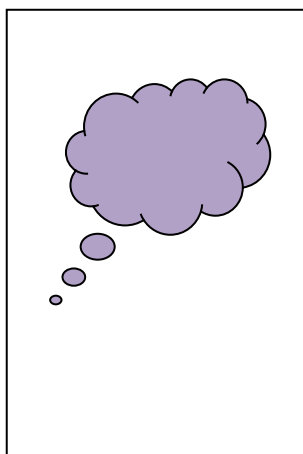
Pomůcky: hrací karta s herním schématem, figurky nebo malé předměty, kostky, kartičky s úkoly

Úkol: Žáci ve dvojicích plní úkoly na herním schématu. Úkoly jsou závislé na hozeném počtu hrací kostkou.

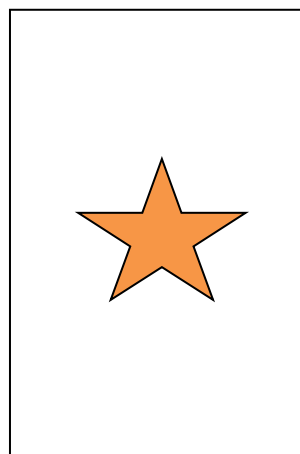
Postup úkolu: Žáci jsou rozděleni do dvojic, přičemž každá dvojice obdrží jedno herní schéma, dvě figurky, jednu hrací kostku a kartičky s úkoly. Ve dvojici začíná žák, který hodí na kostce vyšší číslo. Poté žák hodí ještě jednou a hozený počet odpočítá na herním schématu. Posune figurku či drobný předmět na místo hracího schématu. Pokud se k políčku vztahuje úkol nebo náhoda, vyřeší ji, pokud ne, pokračuje stejným způsobem druhý hráč. Políčka s úkolem jsou označena fialovou barvou, políčka s náhodou světle oranžovou barvou. Hra pokračuje, dokud hráči nedojdou do cíle s potřebným množstvím splněných úkolů.

Předloha:

kartička s úkoly



kartička s náhodou



Karty s náhodou: tuto sadu čtyř karet je třeba vytisknout 6x

Jdi o 3 políčka zpět.

Vrať se na nejbližší políčko s úkolem.

Postup vpřed na nejbližší políčko s úkolem.

Pokud stojíš před cílem a nesplnil si během hry alespoň 5 úkolů, vrať se na políčko s hvězdou.

Karty s úkoly: vychází ze zvoleného tématu; tuto sadu karet je třeba vytisknout 2x

Aplikace na konkrétní téma:

Průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Téma: Objevujeme Evropu a stáváme se Evropany

Žáci již mají osvojeny informace o Evropě a Evropské unii, které jsou potřebné k aktivitě „Člověče, zahraj si a nauč se“. Také při plnění úkolů vychází z vlastních zkušeností, které se pojí s cestováním, ale také objevováním informací v encyklopediích, které předcházelo této aktivitě.

Žáci, jež jsou rozděleni do dvojic, obdrží herní schéma, figurky nebo drobné předměty a hrací kostku. Žáci si určí pořadí tahu ve hře hodem kostky. Žák s vyšším číslem začíná hru, hází ještě jednou a podle hozeného čísla na kostce vede figurku po hracím schématu. Stejným způsobem postupuje i druhý hráč. Pokud žák zastaví s figurkou na fialovém políčku herního schématu, přečte si kartu s úkolem, jež je označena fialovým obláčkem a úkol splní. Úkoly jsou zaměřeny především na ověřování vědomostí z oblasti Evropy a Evropské unie. Správnost odpovědi posuzuje druhý hráč. V případě nejasného zodpovězení otázky a splnění úkolu se žáci obrací na pedagoga, který je navede na správnou odpověď. Pokud žák zodpoví otázku správně, nechává si kartu s úkolem u sebe. Pokud odpoví chybně, umístí kartu naspod balíčku karet s úkoly. Pokud žák zastaví s figurkou na oranžovém políčku herního schématu, přečte si kartu s náhodou, jež je označena oranžovou hvězdou, splní úkol napsaný na kartičce a zařadí kartu naspod balíčku s náhodami. Hra končí, jakmile se hráči se svými figurkami dostanou do cíle. Vstup do cíle je podmíněn splněním alespoň 5 úkolů během hry. Pokud pedagog ukončí hru dříve, než se dostanou žáci s figurkami do cíle, spočítají si hráči počet karet se splněnými úkoly a nahlásí jej učitelí.

Cílem aktivity je zopakování osvojených vědomostí, upevnění znalostí daného tématu a orientace v problematice hravou formou.

Karty s úkoly:

Co je to
EVROPSKÁ
UNIE?

Jakou značku
má
EVROPSKÁ
UNIE?

Jak vypadá
vlajka
EVROPSKÉ
UNIE?

Kdy vznikla
EVROPSKÁ
UNIE?

Kolik hvězd má
vlajka
EVROPSKÉ
UNIE?

Vyjmenuj
alespoň 5 států
EVROPSKÉ
UNIE.

Vyjmenuj
alespoň 3
zajímavosti
nebo památky
Evropy.

Které sousední
státy ČR patří
do EVROPSKÉ
UNIE?

Patří
Česká
republika
do EVROPSKÉ
UNIE?

Kolik států
patří do
EVROPSKÉ
UNIE?

Jmenuj
prezidenta
ČESKÉ
REPUBLIKY.

Ve kterém
kontinentu leží
ČESKÁ
REPUBLIKA?

Jmenuj
významnou
památku,
kterou najdeme
v Paříži.

Jak se jmenuje
měna
EVROPSKÉ
UNIE?

Jak vypadá
vlajka
ČESKÉ
REPUBLIKY?

Jak se jmenuje
hymna
ČESKÉ
REPUBLIKY?

Kdo složil
hymnu
ČESKÉ
REPUBLIKY?

Jmenuj všechny
státní symboly
ČESKÉ
REPUBLIKY.

Jmenuj
významnou
památku,
kterou najdeme
ve VELKÉ
BRITÁNII.

Je život lidí ve
všech místech
Evropy stejný?
Zdůvodni.

Je schválen
v EVROPSKÉ
UNII jeden
úřední jazyk?

Jaké jsou 3
základní a
společné
hodnoty EU?

Co je podstatou
EVROPSKÉ
UNIE? co
podporuje?

Vyjmenuj
symboly
EVROPSKÉ
UNIE.

Jaké významné
památky
najdeme
v Praze?

Jak se jmenuje
hlavní město
ČESKÉ
REPUBLIKY?

Jak vypadá
symbol
označující
evropskou
měnu?

Existuje
v EVROPSKÉ
UNII
jednotné
náboženství?

Sestav hvězdičiči

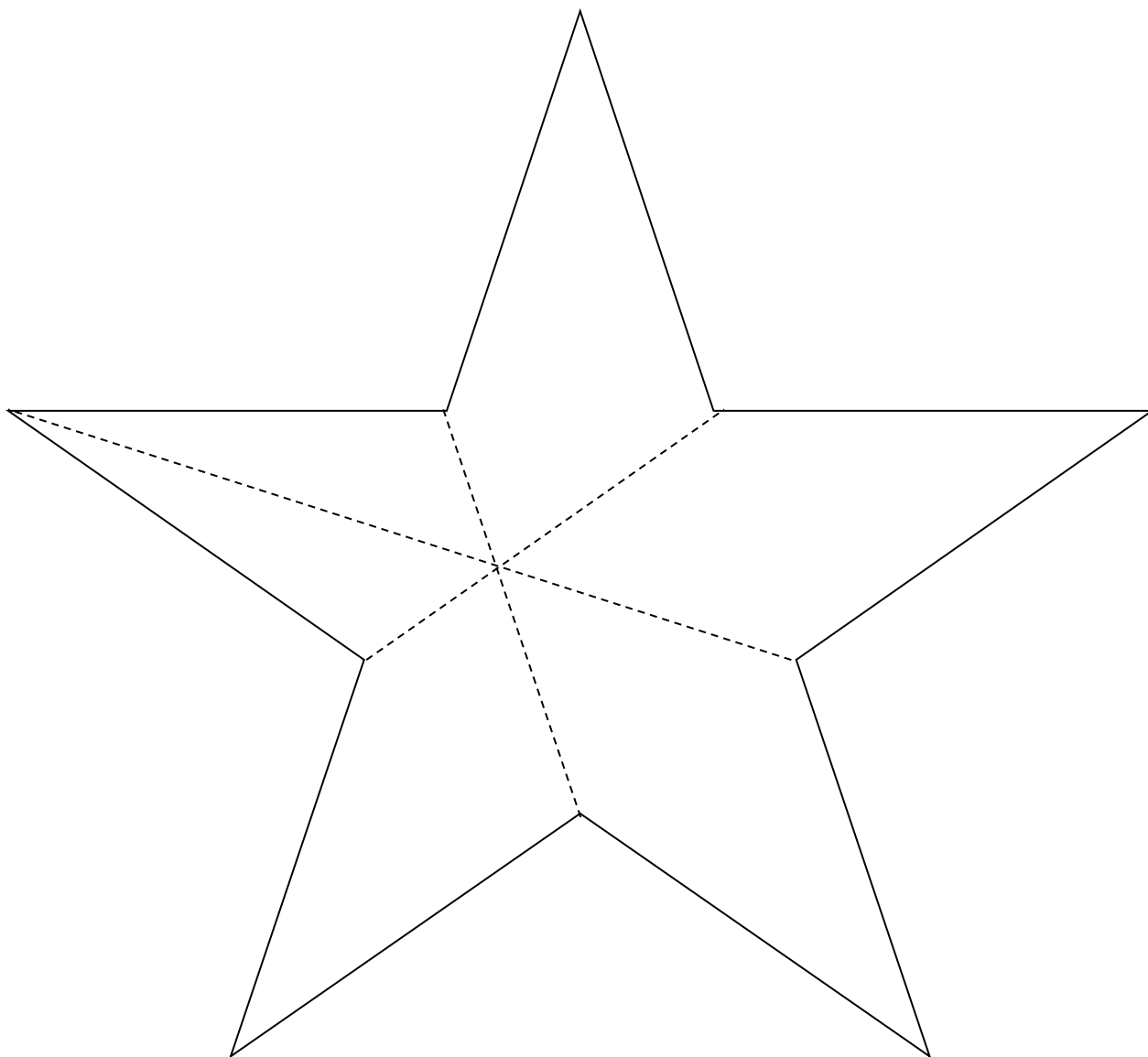
Pomůcky: barevné herní plány ve tvaru hvězdic, bílý papír, psací potřeby

Úkol: Žáci ve stejně početných skupinách hledají části hvězdic, odpovídají na otázky a skládáním nalezených částic dle odpovědí vytváří tvar hvězdice.

Postup úkolu: Žáci jsou rozděleni do stejně početných skupin a každá skupina má přiřazenou barvu. Podle přiřazené barvy hledají členové skupiny jednotlivé dílky hvězdice po třídě. Jakmile seskupí všechny dílky, přiřazují části hvězdic k sobě. Přiřazené odpovědi k otázkám vytváří konečný tvar. Pokud jsou odpovědi k otázkám přiřazeny nesprávně, nevznikne požadovaný tvar z jednotlivých dílků. Kontrolou správnosti je vzniklý tvar hvězdice.

Následně si jednotlivé skupiny zaznamenají podstatné otázky a odpovědi ze své hvězdice na list papíru, aby je mohli posléze přehledněji prezentovat ostatním skupinám. Žáci se tak vzájemně seznamují s podstatou jednotlivých částí společného tématu.

Předloha:



Aplikace na konkrétní téma:

Průřezové téma: Environmentální výchova

Téma: Třídíme odpad

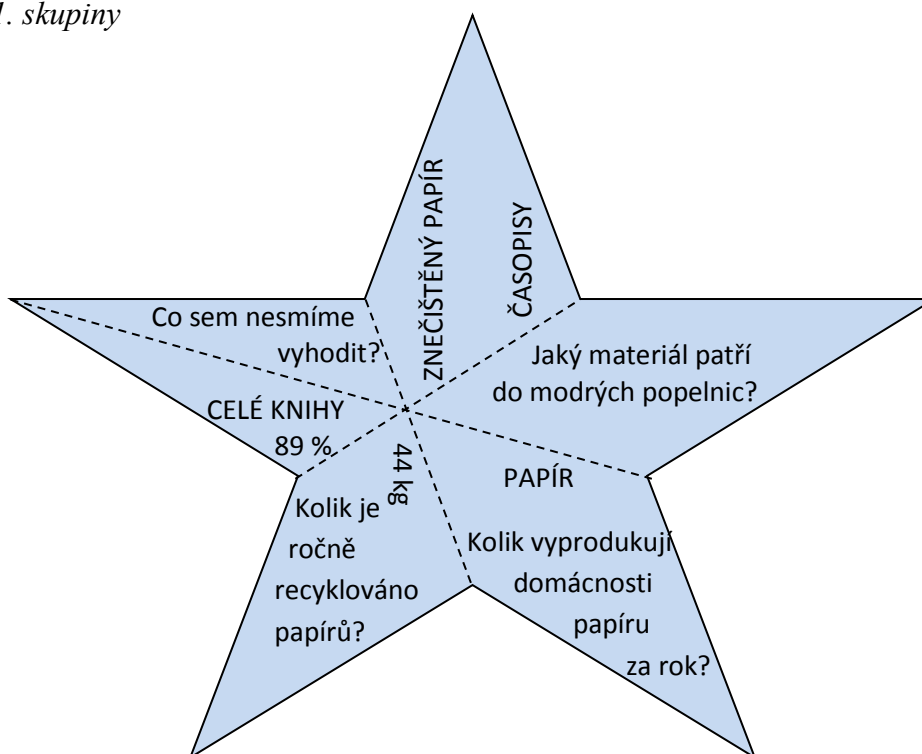
Žáci se seznamují s tématem třídění odpadů motivační činností, při které pedagog přinese do třídy krabice s nejrůznějšími odpadky. Ukazuje žákům, jak někteří lidé netřídí odpad a hází všechny druhy odpadků do jednoho koše. Prosí žáky o pomoc, při třídění odpadků, ale než k tomu dojde, podotkne, že si nejdříve musí zjistit, jaké kontejnery existují a kam se jaké odpadky vyhazují.

Následně probíhá aktivita „Sestav hvězdičiči.“ Stejně početné skupiny žáků dostanou přiřazenou barvu – podle druhu existujícího kontejneru. Jejich úkolem je hledat po třídě barevné kousky hvězdičice, která má stejnou barvu jako barva skupiny. Jakmile skupina najde po třídě všechny barevné kousky, snaží se správně poskládat výsledný tvar. Jestliže odpovídají na otázky správně, výsledný tvar vytváří hvězdičiči. Jestliže ne, žáci jsou automaticky vedeni k nalezení chyby a k novému hledání odpovědí na otázky. Po správném vyřešení otázek si žáci zapisují podstatné a důležité informace z otázek a odpovědí na list papíru. Následně jednotlivé skupiny prezentují zapsané informace ostatním skupinám. Seznamují je tak se svým typem kontejneru a odpadky, které do nich lze házet. Po prezentaci všech skupin se vrací žáci k první motivační aktivitě. Společně třídí odpadky z krabice do jednotlivých kontejnerů a odůvodňují svoje rozhodnutí.

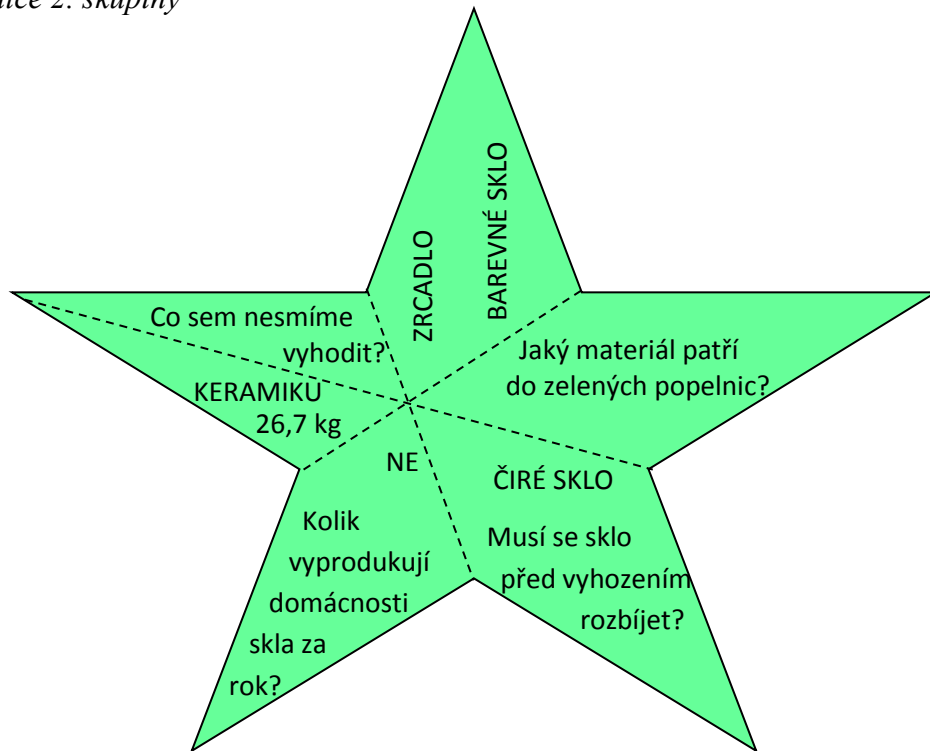
Cílem aktivity je uvědomění si možností zacházení s odpadky a aplikace znalostí v osobním životě.

Následně lze navázat na tematiku recyklace, způsoby recyklace a jejich přínos pro naši planetu.

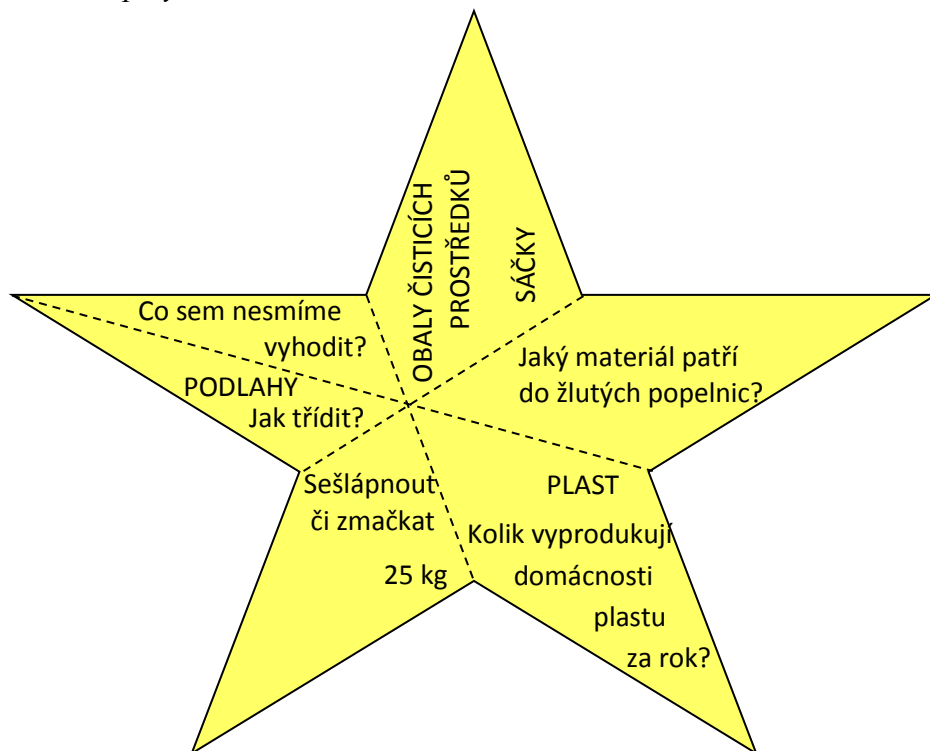
Hvězdičice 1. skupiny



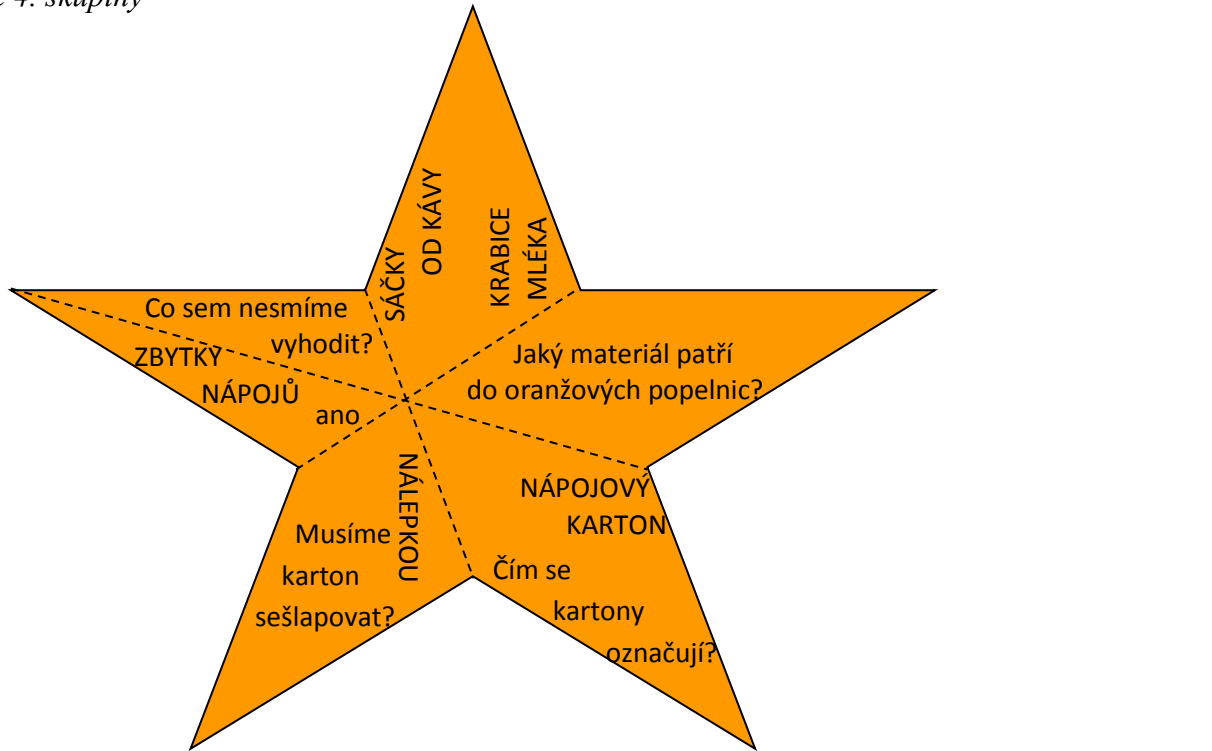
Hvězdice 2. skupiny



Hvězdice 3. skupiny



Hvězdice 4. skupiny



Hvězdice 5. skupiny

