

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

**Aktivizující metody výuky na prvním stupni základní
školy**

Diplomová práce

Brno 2007

Vedoucí diplomové práce :
Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Vypracovala:
Jana Langhamerová

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a
použila jsem jen prameny uvedené v seznamu literatury.

.....

Za cenné rady a připomínky při zpracování zvoleného tématu diplomové práce děkuji především vedoucí diplomové práce paní Mgr. Janě Kratochvílové, Ph.D.

Obsah

Úvod.....	7
1 Potřeba změny strategií výuky na 1. stupni.....	10
2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	12
3 Výukové metody	14
3.1 Vymezení pojmu	14
3.2 Historický vývoj výukových metod	15
3.3 Klasifikace metod výuky a jejich volba	16
3.3.1 Klasifikace základních skupin metod výuky podle Maňáka.....	19
3.3.2 Klasifikace metod výuky podle I.J. Lerneru	22
3.3.3 Klasifikace výukových metod podle R. Winkela.....	25
3.4 Kritérium výběru výukové metody	26
3.5 Aktivizující výukové metody	27
3.5.1 Obecná charakteristika pojmu aktivizující (aktivizační) výuková metoda	27
3.5.2 Charakteristika vybraných aktivizačních metod výuky	29
3.5.3 Úloha aktivizujících metod při začleňování žáků slabších, ostýchavých a	
žáků dominantních	36
3.5.4 Podmínky pro užití aktivizačních metod.....	36
4 Tvořivé vyučování	41
5 Osobnost učitele a plánování výuky	45
5.1 Proces plánování výuky (vztahy mezi metodami a cíli výuky)	47
5.2 Vztah učitel - žák.....	50
6 Hodnocení při uplatňování aktivizujících metod učení.....	53
7 Výukový blok číslo 1 : „ Přátelé“	59
8 Výukový blok číslo 2 : „ Hledá se pejsek “.....	69
9 Výukový blok číslo 3 : „Pipi Dlouhá punčocha “	84
10 Dotazník pro učitele.....	97
Závěr:	103

Seznam použité literatury:	105
Resumé	108
Resume	109

Motto:

Mnohému jsem se naučil u svých druhů, ještě více u svých učitelů, ale
nejvíce u svých žáků

Talmud

Úvod

V současné době dochází k převratné proměně základního vzdělání v České republice. Nový vzdělávací program pro základní vzdělávání vejde v platnost ve školním roce 2007 – 2008.

Nové pojetí základního vzdělávání pomáhá vytvářet podnětné a tvůrčí školní prostředí, které má stimulovat nadané žáky, povzbuzovat méně nadané děti a zároveň chránit a podporovat žáky nejslabší. Vytvoření přátelské a vstřícné atmosféry nasměruje žáky ke studiu, práci a činnostem, které by měly vzbudit jejich zájem a poskytnout jim prostor a čas k aktivnímu učení. Žákům by měla být dána možnost zažívat úspěch. Důležitý a pro výuku nový je ten fakt, že by se žáci měli naučit se pracovat s chybou a tuto zcela novou zkušenost by měli ve zvýšené míře využívat. Všichni jedinci postupně získají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračování ve studiu a zdokonalování se v jimi zvolených profesích.

Koncepce vyučování je směřována a zaměřená na rozvoj tvořivého potenciálu žáků. Zároveň však řeší základní koncepční otázky taxonomie cílů výchovy a dále pak jejich transformaci do konkrétních didaktických prostředků. Pedagog uskutečňuje didaktickou analýzu obsahu učiva z hlediska možnosti dalšího rozvoje tvořivosti. Je také bezpodmínečně nutné orientovat metodické postupy tak, aby všichni žáci získávali nové poznatky vlastními aktivitami prostřednictvím vyučovacích metod. Ústředním činitelem takového vyučování je sice učitel, ale vzájemná spolupráce učitele a žáka jako tvůrčích osobností musí vést k samostatné tvůrčí činnosti dětí. Využití nových alternativních a aktivizujících metod by mělo motivovat a aktivizovat žáky k dalšímu učení. Je třeba vést pedagogy ke zjištění, že je možné tvořit, hledat a objevovat nové přístupy k řešení problémů.

Cílem předložené diplomové práce je tedy zmapování různých aktivizujících metod ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy a na základě vlastních zkušeností poukázat na úspěšnost těchto metod.

Diplomová práce je členěna na tři části: teoretickou část, praktickou část a přílohy.

Teoretická část práce třídí, shrnuje a hodnotí poznatky, které jsem získala studiem dostupné odborné literatury k tématu aktivizující (aktivizační) metody výuky.

Praktická část práce je realizována jako komplex vyučovacích hodin (bloků), ve kterých jsou použity vedle tradičních metod výuky i metody aktivizující, kdy se žák aktivně účastní procesu vzdělávání. Záměrem předložené diplomové práce bylo ověřit si přínos a použitelnost aktivizujících metod výuky v hodinách českého jazyka ve čtvrtém ročníku základní školy.

Praktická část práce je realizována jako komplex vyučovacích hodin (bloků), ve kterých jsou použity vedle tradičních metod výuky i metody aktivizující, kdy se žák aktivně účastní procesu vzdělávání. Záměrem předložené diplomové práce bylo ověřit si přínos a použitelnost aktivizujících metod výuky v hodinách českého jazyka ve čtvrtém ročníku základní školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Potřeba změny strategií výuky na 1. stupni

Základní vzdělání přímo navazuje na předškolní vzdělání, které je pokračováním výchovy v rodině. Je také jedinou etapou vzdělávání, jež absolvují povinně žáci celé populace ve dvou stupních vzdělávání, navazující na sebe obsahově, organizačně i didakticky.

V minulosti byla věnována ve škole zvýšená péče žákům se speciálními potřebami - obtížemi. Na žáky nadané a na žáky ze sociálně nepodnětného prostředí specifický ohled brán nebyl.

Vzdělání dnešních mladých lidí vyžaduje tvůrčí a stimulující školní prostředí, které svým vlivem podporuje žáky schopné a zároveň nezapomíná ani na děti méně nadané. Složení našich tříd základních škol se mění. Ve větší míře se objevují žáci nadaní, děti jiných národností. Stále více zaznamenáváme prohlubující se sociální rozdíly. Do popředí tedy vstupuje myšlenka individualizace a diferenciací ve výuce, podepřena smysluplností učení s volbou takových metod, jež podněcují rozvoj osobnosti žáka vzhledem k jeho možnostem a schopnostem.

Důležitá je také podpora a povzbuzení žáků slabších. Individuálním potřebám je nutné přizpůsobit i výuku žáků. Tomu by měla být vytvořena ze strany učitele přátelská a podněcující atmosféra, která by žáky přímo vybízela ke studiu a k činnostem podporujícím rozvoj osobnosti dítěte. Žákům musí být poskytnuta možnost prožít úspěch, musí pracovat i s chybou a využít jí k dalšímu poučení a rozšiřování znalostí.

V současné době je na našich školách požadována změna přístupu ke vzdělávacímu obsahu. Podle Spilkové se pak stává základním cílem vyučování *celková kultivace osobnosti dítěte uskutečňování potenci, které v každém dítěti jsou, osvojení základních kulturních dovedností jako*

nástrojů k dalšímu vzdělávání, budování uceleného obrazu světa (Spilková a kol., 2005, s. 49).

Taty změny ukazují na odklon od transmisivního pojetí výuky, kdy jsou dítěti předávány hotové poznatky. Žák se neučí hledat, pochybovat a pracovat s chybou. Učitel je v tomto pojetí garantem pravdivosti školního poznávání.

Konstruktivismus naopak podle Grecmanové *vyzdvihuje aktivní úlohu žáků při vytváření či „konstruování“ znalostí prostřednictvím vlastního zkoumání, objevování a logického uvažování (Grecmanová a kol., 2000, s. 20).*

Vyučování a předávání dovedností by mělo znamenat pro učitele mnohem více než jen pouhý výklad látky. Proces učení není automatickým dějem. Nevzniká samovolně. Aby vůbec k učení došlo, je žádoucí, aby se žák sám aktivně zapojil do činnosti. Pouhý přednes látky nevede ke skutečnému a trvalému osvojení studované látky. Toho je možné dosáhnout pouze výukou aktivní, která předpokládá a požaduje vyučovat pomocí bohaté škály vyučovacích metod jak tradičních, tak především tzv. aktivizujících. Je proto nezbytné, aby se učitelé s těmito novými metodami postupně seznamovali a snažili se je zavádět do denní praxe.

2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Stávající vzdělávací programy jsou nahrazovány zcela novými kurikulárními dokumenty (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a školní vzdělávací programy v základním vzdělání). Jejich úkolem je změnit pojetí a cíle vzdělávání takovým způsobem, aby lépe vyhovovaly potřebám lidí ve společnosti.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání usnadní svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného vzdělávání. Respektuje a pomáhá rozvíjet individuální potřeby, možnosti a zájmy každého žáka, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Velký důraz je kladen na rozvoj tzv. „ klíčových kompetencí “. Učivo

není cílem, ale stává se prostředkem pomocí něhož je uskutečňován rozvoj dítěte. Takto postavená nová vzdělávací strategie upřednostňuje volbu různých nových vzdělávacích postupů, aktivizujících metod a forem výuky, které jsou ve shodě s individuálními potřebami jednotlivých žáků.

Klíčové kompetence ukazují množství vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou významné pro rozvíjení každého člena společnosti. Hlavním úkolem a cílem vzdělávání je opatřit žáky souborem klíčových kompetencí a připravit žáky na další vzdělávání. Utváření a rozvoj klíčových kompetencí není jednoduchý nebo krátkodobý proces. Začátek tohoto procesu můžeme spatřit již v předškolním vzdělávání, jeho dalším pokračováním je základní a střední škola. Získané kompetence jsou základem pro celoživotní vzdělávání žáka.

Klíčové kompetence nemůžeme od sebe oddělovat, protože se různými způsoby prolínají. K jejich *utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají* (RVP ZV, s. 6). Učivo chápeme jako prostředek k prohloubení a osvojení předpokládaných výstupů. Tyto výstupy se vzájemně propojují a směřují k vytváření předpokladů k celkovému využívání získaných schopností a dovedností při vzdělávání žáků. Základní vzdělávání má přispět k tomu, aby se postupně rozvíjející se kompetence staly základem vzdělání, které se orientuje hlavně na situace, se kterými se žák setká v běžném životě.

K naplňování těchto cílů by měly svým významným podílem přispět i aktivizující metody výuky. Důležité je i zaměření dětí na komplexní poznávání, respektování a rozvoj individuálních potřeb. Vzdělání by tímto způsobem mělo žáky motivovat k dalšímu rozvoji znalostí a dovedností. Mělo by inspirovat ke hledání, objevování a k tvořivosti.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové požadovány : kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

3 Výukové metody

3.1 Vymezení pojmu

Pojem metoda je výraz odvozený z řeckého slova *methodos*. Je to vlastně cesta určitým směrem k danému cíli.

A.Vališová a H.Kasíková konstatují, že v obecné rovině je možné chápat metodu jako rozhodující prostředek k dosahování vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti (Vališová, Kasíková, 2007, s.189).

Pro Maňáka představuje metoda *system postupů a operací praktického a teoretického osvojování skutečnosti, je soustavou návazných kroků, a to jak v oblasti vědy, tak i ve všech sférách společenské praxe* (Maňák, 1997, s.5).

V systému pedagogických dovedností patří metodě významné postavení. Jakékoli záměry lze uskutečnit jen pomocí jejího prostřednictví. Ve výuce je metoda komunikačním mostem mezi vyučujícím a žákem. Odráží však také celkové pojetí výuky. Problém nastává v okamžiku, kdy se metoda dlouhodobým a neměnným opakováním změní v stereotypní činnost a omezuje iniciativu. Na druhé straně se však může metoda stát prostředkem objevování a tvořivé práce člověka. Maňák chápe metodu výuky jako *koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů* (Maňák, 1997, s.5).

3.2 Historický vývoj výukových metod

Výukový proces je vlastně cestou za poznáním, na které žáka provází a podporuje učitel. Výuka a výchova měla na člověka vliv již od počátku lidského života. Vyučovací metody prošly dlouhým historickým vývojem. Jejich změnu lze vysledovat v závislosti na změnách historicko-sociálních podmínek, na změně charakteru školy jako instituce.

V nejstarších dobách převládaly metody založené na nápodobě činnosti dospělých. Důležitou funkci zastávalo i vyprávění a vysvětlování, které zachovávalo ve verbálním projevu tradice v podobě mýtů a bájí. Tímto způsobem bylo zajištěno také uchování poznatků a zkušeností starší generace. Repertoár výukových metod byl postupně obohacován a rozšiřován.

Metoda přednášky (Démóstenes, 384-332) a metoda rozhovoru (Sokrates, 469-339) byla oblíbená již v období antického Řecka. Sokratovská metoda zachycená Platónem je stále základem heuristických přístupů.

V této souvislosti nelze nezmínit Jana Amose Komenského. Upřednostňoval přirozenou metodu vzdělávání, která byla odvozena z poznávání a nápodoby přírody. Komenský propagoval ve svých dílech tzv. metodu synkritickou (srovnávací) založenou na principu analogie. Už v těch nejstarších dobách se objevovaly pokusy o objevení těch nejlepších a nejefektivnějších metod výuky. Tyto tendence můžeme vlastně sledovat až do současnosti.

Vyhledávání různých alternativních metod je projevem této snahy. Úkolem je překonání postupů, u kterých se domníváme, že ztratily již svou aktuálnost. Je však třeba pamatovat na to, že určité druhy výukových metod provázejí školu od počátku její existence.

Pojem „tradiční metody výuky“ neznamena, že jde o metody vývojově

překonané, už zastaralé nebo v brzké době odsouzené k zániku, ale spíš, že tyto metody jsou ustálené, ověřené praxí (Maňák, 1997, s.5). Pro pedagoga je důležité přijmout skutečnost, že neexistuje jen jedna nejlepší metoda, která zajistí nejlepší úspěchy. Důležité je uvědomit si, že kvalitní výchovně-vzdělávací výsledky je možné dosáhnout jen kombinací několika metod. Tyto metody musí odpovídat cílům a podmínkám. Musí se přizpůsobit dané situaci a musí také respektovat učitelovy i žákovy předpoklady.

3.3 Klasifikace metod výuky a jejich volba

Množství výukových metod a metodických jevů je velmi obsáhlé a propojené. Různé vyučovací metody nejsou od sebe vzájemně odděleny. Pro pedagoga je velmi důležité mít přehled o těchto možnostech. Klasifikací si totiž ujasňuje podstatu a funkce jednotlivých metod. Dále pak získává učitel přehled o množství jednotlivých metod a o možnostech jejich uplatnění. Rozmanitost existujících metod a jejich variant může také inspirovat k inovaci dosud uplatňovaných postupů a k experimentování. V průběhu vyučování je důležité jednotky měnit a střídat. Jejich volba musí být však uvědomělá, v žádném případě náhodná.

Podle Vališové a Kasíkové (Vališová, Kasíková, 2007, s. 193) ovlivňuje volbu metody více faktorů:

- Obecně druh a stupeň vzdělávací instituce či školy
- Zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady

- Charakter vědního oboru či učebního předmětu
- Organizační formy (organizace vnějších podmínek vyučování – například prostředí, počet vyučovaných žáků, čas – v nichž se realizují různé výchovně vzdělávací činnosti učitele i žáků)
- Zasazení konkrétní metody do celého systému ostatních vyučovacích metod
- Psychologické charakteristiky žáků a třídy jako celku
- Osobnost učitele
- úroveň teoretické a praktické přípravy
 - schopnost metodického mistrovství
 - vlastní zkušenosti z oboru a pedagogické činnosti
 - osobnostní předpoklady
- Zvláštnosti vnějších podmínek vyučování
- časový faktor
- prostorové uspořádání místa výuky
- geografické podmínky
- Učební možnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady
- věkové (fyzické a psychické)
- úroveň studijní připravenosti (kvalita informačních dovedností a studijní návyky)
- osobnostní charakteristika jedince

Klasifikace metod – různá kritéria

Je velmi nesnadné utvořit vyhovující a vědeckým postupům

odpovídající klasifikaci výukových metod. Je totiž nutné utřídit a uspořádat jevy velmi složité a různorodé. Různí autoři použili pro třídění metod různá kritéria.

V dřívějších didaktikách se setkáme s rozdělením podle logického postupu na metody analytické, syntetické, induktivní, deduktivní a genetické. Tento způsob však postihuje jen vnější stránku metod (např. G.A. Lindner, 1887, O. Pavlík, 1949 aj.).

Metody mohou být členěny také podle fází výukového procesu. Rozdělení je potom následné: metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační (např. Mojžíšek, 1975 aj.).

Maňák v knize Výukové metody (Maňák, Švec , 2003, s.47) hovoří o tom, že jednostranný zřetel k počtu žáků, kteří se na výuce podílejí, vyčleňuje metodu hromadné výuky, skupinové výuky a individuální nebo individualizované výuky (např. S.Vrána, 1938).

Na výukové metody můžeme pohlédnout taky z hlediska pramene, který je rozhodujícím zdrojem žákova poznání. V tomto případě je možno rozlišit metody slovní, názorně-demonstrační a praktické (činnostní). Toto je podle Maňáka (Maňák, Švec, 2003, s. 47) charakteristický znak metody jako cesty za poznáním (např. Z. Pešek, 1964, V. Václavík, 1966, J. Maňák, 1967 aj.). Mezi významná kritéria, která jsou uplatňována při klasifikaci výukových metod, patří vztah k praxi (J. Mužík, 1998).

Vzhledem k rozmanitosti a bohatosti se používá velmi často několik kritérií. Vznikne tak komplexní přehled metod (např. O. Kádner, 1925, J. Maňák, 1967, H. Weck, 1981, R. Winkel, 1991 aj.).

3.3.1 Klasifikace základních skupin metod výuky podle Maňáka

Pro přehled uvádím komplexní klasifikaci základních skupin metod výuky podle Maňáka (Maňák, 1990).

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

Metody slovní:

1. monologické metody (popis, vysvětlování, vyprávění, přednáška...)
2. dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace...)
3. metody práce s učebnicí, knihou

Metody názorně demonstrační:

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

Metody praktické:

1. nácvik pohybových a pracovních dovedností
2. žákovské laborování
3. pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
4. grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

1. metody sdělovací
2. metody samostatné práce žáků
3. metody badatelské a výzkumné

Struktura metod u hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

1. postup srovnávací
2. postup induktivní
3. postup deduktivní
4. postup analyticko – syntetický

Varianty metod z hlediska fází výuky

1. metody motivační
2. metody expoziční
3. metody fixační
4. metody diagnostické
5. metody aplikační

Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

1. kombinace metod s vyučovacími formami
2. kombinace metod s vyučovacími pomůckami

Důležité je, podle mého názoru, připomenout Maňákovu členění v knize *Výukové metody* z roku 2003 (Maňák, Švec, 2003, s. 49).

Toto členění je od dřívějšího rozdílné v tom, že výukové metody jsou rozděleny pouze do tří skupin: klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody.

Klasické výukové metody

Metody slovní

Vyprávění

Vysvětlování

Přednáška

Práce s textem

Rozhovor

Metody názorně-demonstrační

Předvádění a pozorování

Práce s obrazem

Instruktaž

Metody dovednostně-praktické

Napodobování

Manipulování, laborování a experimentování

Vytváření dovedností

Produkční metody

Aktivizující metody

Metody diskusní

Metody heuristické , řešení problémů

Metody situační

Metody inscenační

Didaktické hry

Komplexní výukové metody

Frontální výuka

Skupinová a kooperativní výuka

Partnerská výuka

Individuální a individualizovaná výuka, samostatné práce žáků

Kritické myšlení

Brainstorming

Projektová výuka

Výuka dramatem

Otevřené učení

Učení v životních situacích

Televizní výuka

Výuka podporovaná počítačem

Sugestopedie a superlearning

Hypnopedie

3.3.2 Klasifikace metod výuky podle I.J. Lernerera

Z hlediska současných potřeb školní didaktiky je používána pro pedagogy klasifikace metod výuky podle I.J. Lernerera (1986). Toto třídění vychází podle Kalhouse a Obsta (Kalhous, Obst, 2002, s.309) z *charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělání a ze základní charakteristiky činnosti učitele, který tuto činnost ve výuce organizuje.*

Lerner uvádí celkem pět metod výuky:

1. Informačně – receptivní metoda

- jejím cílem je zprostředkovat žákům hotové informace je realizována

formou výkladu, vysvětlováním, popisem, ilustrací, pomocí tištěného textu, učebních pomůcek aj.

2. Reproductivní metoda

- podstatou je organizované opakování činnosti, které organizuje učitel jako systém úloh, s jejíž činností byli žáci již dříve obeznámeni prostřednictvím informačně – receptivní metody

- při realizaci této metody musí učitel počítat s tím, že velký počet jedno tvárných cvičení tlumí u žáků soustředění a snižuje motivaci

- obě tyto metody zajišťují předávání hotových poznatků a činností jsou

zdánlivě neekonomičtější a vedou nejrychleji k cíli

- tyto metody však nevedou žáka k tvořivosti

3. Metoda problémového výkladu

- úkolem učitele je nastolení takového problému, na který žáci neznají

odpověď

- žáci se musí na základě své vlastní iniciativy a za pomoci učitele dobrat řešení problému

- studenti absolvují jednotlivé fáze řešení a tímto způsobem si fixují postup činnosti

4. Heuristická metoda

- učební úlohy jsou pedagogem konstruovány tak, aby znamenaly pro žáka určitou obtíž, kterou překonají až vlastním samostatným řešením
- učitel dále vyznačuje další problémy, upozorňuje na protiklady, sám či společně s žáky určuje jednotlivé dílčí kroky k řešení problému
- důležitou podmínkou je rovnováha mezi aktivitou učitele a žáka

5. Výzkumná metoda

- po žákovi je vyžadováno samostatné řešení problému učitel se účastní

pouze výběru vhodných úloh, které zajišťují tvořivou aktivitu a aplikace dříve získaných vědomostí

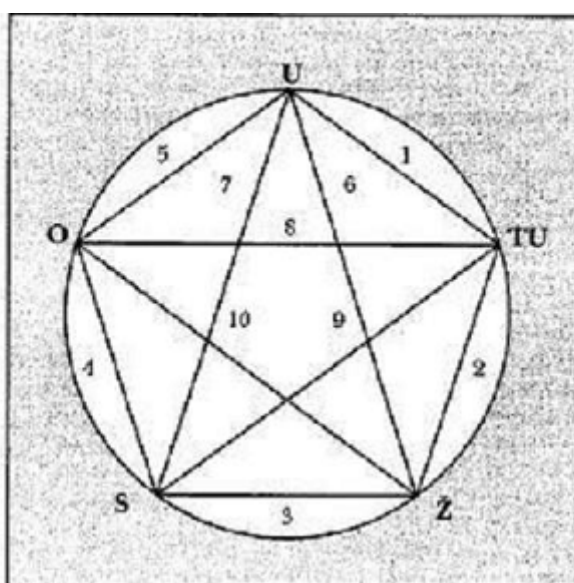
- aktivita učitele ustupuje do pozadí
- I. J. Lerner (1986) upozorňuje, že *ukazatelem efektivnosti výzkumné metody je posun v intelektuálním rozvoji žáků, projevující se jejich úplnou samostatností při zkoumání a řešení nejprve snadných a později stále složitějších úkolů* (Kalhous, Obst, 2002, s. 311)

Pro pedagogy je důležité zjištění, že metoda informačně-receptivní a metoda reproduktivní nevyžadují od žáků zafixování náročných kognitivních operací a dalších psychomotorických dovedností.

Naopak je tomu u metody výzkumné. Ta předpokládá mnohem větší množství vědomostí a dovedností. Pro učitele znamená tento fakt důležité zjištění, že se při použití této metody jedná o velmi náročný a zdoluhavý proces, který vyžaduje cílevědomou a soustavnou práci.

3.3.3 Klasifikace výukových metod podle R. Winkela

Také v současné době vznikají nové klasifikace výukových metod, které se snaží zaznamenat aktuální stav poznání. R. Winkel (1987) využil jako hlavní faktor komplexnost, cílovou zaměřenost a komunikativnost. Proto navrhuje členění metod podle pěti vztahových pólů: U (učitel), TU (tým učitelů), Ž (žák), S (spolužáci), O (obsah). Tyto vztahové póly tvoří různé struktury.



Obr. 21: Členění metod podle komplementárních faktorů

Metody dvoupólové interakce Ž – O 1. Individuální práce 2. Programová výuka 3. Písemné práce 4. Domácí práce	Metody třípólové interakce Ž – S – O 5. Partnerská výuka 6. Práce v malých skupinách 7. Práce ve velkých skupinách 8. Simulační postupy
Metody čtyřpólové interakce U – Ž – S – O 9. Výklad učitele 10. Aktivity žáka 11. Experimentování 12. Rozhovor 13. Dotazování žáků 14. Diskuse 15. Porada 16. Debata	Metody pětípólové interakce U – TU – Ž – S – O 17. Týmová výuka

3.4 Kritérium výběru výukové metody

Při volbě vhodné výukové metody je třeba respektovat určité skutečnosti. Mezi nejdůležitější patří poznání zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu, seznámení se s orientací výuky a s danými úkoly, jež vyplývají z daných cílů. Mezi nejvýznamnější aspekty patří hlavně pochopení a respektování dítěte s jeho věkovými, fyzickými a psychickými vlastnostmi. Pedagog nemůže opomenout ani vnější podmínky výuky (např. pracovní klima).

Pokud má být vybraná výuková metoda didakticky účinná, je nutné, aby odpovídala kritériím, která popsal L.Mojžíšek (Kalhous, Obst, 2002, s.308):

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

3.5 Aktivizující výukové metody

3.5.1 Obecná charakteristika pojmu aktivizující (aktivizační) výuková metoda

Tradiční soubor výukových metod se během vývoje stále doplňuje a zdokonaluje. Současná praxe přináší pedagogům známé i méně obvyklé způsoby, kterými je možno aktivizovat žáka. Velmi důležité je proto seznámit se s různými způsoby řešení problémů, které se mohou ve výuce objevit. Je možné říci, že se většinou jedná o postupy, které nejsou pro učitele úplně obvyklé. Mnohdy mohou být pro laika i překvapivé.

Aktivizující metody pomáhají překonávat stereotypy ve výuce. Jejich důležitým prvkem je i to, že podporují tvořivost učitelů. Maňák, Švec uvádějí definici autorů Jankovcové, Průchy a Koudely kteří aktivizující metody vymezují jako *postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů* (Maňák, Švec, 2003, s. 105).

Při používání aktivizujících metod se zdůrazňuje hlavně jejich přínos k všestrannému rozvoji osobnosti žáka, k rozvoji jeho samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti. Dětem je dána možnost zčásti ovlivnit konkrétní cíle výuky. Škola se při použití těchto prvků více propojuje a přibližuje reálnému životu. Školní prostředí se tak stává pro žáka zajímavějším a motivujícím.

Při takovéto výuce provádějí většinu aktivit a práce žáci sami. Hovoří o myšlenkách, řeší různé problémy a co je nejdůležitější aplikují získané vědomosti do praxe. Aktivizující výuka je pro žáky zábavná,

činnosti na sebe navazují. Tato výuka poskytuje individuální podporu každému jedinci a přímo žáky vybízí k osobní aktivitě a k přímému zapojení. Žáci při vyučování těmito metodami většinou nesedí v lavicích, mohou se pohybovat po určené místnosti a mohou samozřejmě přemýšlet nahlas. V neposlední řadě patří také mezi velmi důležité faktory spolupráce se spolužáky.

Aktivizující metody jsou zaměřeny na učícího se žáka – mají tedy vyhovovat jedinci (na rozdíl od metod tradičních, které vyhovují hlavně učiteli). Žák se tedy stává aktivním účastníkem procesu vzdělávání.

Tyto metody vyučování aktivně podporují tvorbu individuální a smysluplné sítě různých znalostí, zkušeností a postojů jedince. Formou aktivního přístupu rozvíjí učící se jedinec svoje schopnosti charakterizované vlastním objevováním, posuzováním a začleňováním toho nového do systému stávajících informací. Nové informace jedinec nepřijímá pouze pasivním způsobem.

Aktivizující metody patří mezi alternativní metody. Používáním různých druhů vyučovacích metod, střídání tradičních a alternativních způsobů výuky se tato stává efektivnější a pro samotné děti také zajímavější.

Pro žáky je důležité v průběhu základního vzdělávání získat kvality osobnosti umožňující pokračování ve studiu a zdokonalování se ve zvolené profesi.

Při výuce pomocí aktivizujících metod výuky se učitel stává partnerem svých žáků na rozdíl od výuky frontální. Učitel je osobou, která průběh výuky řídí a také určuje směr práce. Stává se rádcem dětí. Učitel žáky při výuce podporuje a snaží se o vytváření příjemné pracovní atmosféry. Musí být na vyučování velmi dobře a po všech stránkách připraven. Pro činnost učitele je také velmi důležité odhadnout úroveň

znalostí všech žáků a současně odhalit jejich schopnost se na výuku připravit.

Mezi velmi důležité faktory patří také správné zvolení vhodné vyučovací metody. Problém neodchýlení se od stanoveného cíle musí být

dobrý učitel schopen také rychle vyřešit. Pro žáka je velmi důležité pochopit aktivující vyučovací metodu, její průběh, způsob práce i dodržení stanoveného času. Učitel činnost žáků průběžně hodnotí a měl by také využít výsledků práce žáků. Zde se setkáváme s novou rolí učitele, na kterou si mnozí z nás teprve zvykají.

Nevýhodou aktivizujících metod je doba potřebná k jejich uskutečnění. Je možné setkat se i s názorem, že učitelé nemohou ztrácet čas tím, že si budou s dětmi pouze „hrát“. Právě proto je nutné, aby pedagog obzvláště pečlivě vybíral, do které hodiny nebo části hodiny zařadí netradiční postup. Problémem se může jevit žákova předchozí zkušenost s pouze tradiční výukou. Na nové okolnosti a možnosti si musí učitel i žák teprve zvyknout.

3.5.2 Charakteristika vybraných aktivizačních metod výuky

Obecná charakteristika metody diskusní

Metoda diskuse vychází a navazuje na metodu rozhovoru a na její různé varianty. Metoda rozhovoru je nezbytnou součástí pedagogické komunikace, jejíž základem je podle Maňáka (Maňák a kol., 1997, s. 20) *interakční vztah mezi učitelem a žákem realizující se nejčastěji v otázkách a odpovědích*. Vyšším stupněm rozhovoru můžeme označit dialog. Zde se ve větší míře uplatňuje spolupráce partnerů, kteří spolu komunikují. Diskusi se podobá debata. Při užití této metody si účastníci vzájemně objasňují svá stanoviska, a polemika, která se pojí s vyvracením názorů protivníka.

Metoda diskuse se na rozdíl od rozhovoru vyznačuje tím, že si všichni účastníci navzájem kladou otázky, vyměňují si názory, uvádějí argumenty pro a proti, odpovídají si na otázky, a tím vlastně nacházejí řešení problému. Neoddiskutovatelný je význam diskuse pro nácvik vystupování a pro vyjadřování vlastních názorů a myšlenek.

Diskusi je nutné pečlivě naplánovat a zadat vhodné téma. Žáci by měli mít možnost se na diskusi předem připravit a nachystat si vhodné otázky a připomínky.

Vedením diskuse nemusí být pověřen pouze vyučující, ale může jím být i vybraný žák. Ten však má dbát na to, aby se mohli přiměřeně zapojit všichni zúčastnění, musí dokázat ovládnout velmi průbojné spolužáky. Pro efektivní diskusi je důležité, aby na sebe všichni dobře viděli. Nikdo z diskutujících se nesmí bát projevit své názory a postoje.

Na závěr diskuse je nutné shrnout a zopakovat výsledky, aby byly upevněny v mysli účastníků nové poznatky. Je možné tyto závěry také v několika bodech zapsat.

Diskusi je možno uplatnit v mnoha variantách.

Ve škole se uplatňuje diskuse v malých nebo středně velkých skupinách. Toto uskupení umožňuje rychlou výměnu zkušeností, odstraňuje ostych některých dětí, upevňuje spolupráci členů skupiny.

Další variantou je diskuse spojená s vysvětlením nebo přednáškou učitele.

Tento druh diskuse je možné dobře organizovat. Problémem může být

živelnost a následně nepřipravenost žáků.

Velmi vhodná je tzv. řetězová diskuse. Vedoucí jako první diskutující uvede téma svými poznámkami. Ostatní na ně naváží, ale nutné

je shrnout předcházející příspěvek a vyslovit své mínění o něm. Do této skupiny je možné zařadit i diskusi na základě tezí, která se opírá předem dané myšlenky. Shrnutí a závěry je vhodné zaznamenat.

Na tomto místě bych se ráda zmínila i o tzv. burze nápadů (brainstorming – bouře mozků). Cílem této metody je zaznamenat a vymezit v určitém časovém rozmezí co nejvíce spontánních nápadů týkajících se řešení problému. Tyto nápady se následně analyzují.

Obecná charakteristika metody heuristické, řešení problémů

Úloha heuristických metod je v současné době velmi posilována. Úkolem školy je rozvíjet aktivní a tvořivé osobnosti. Při používání heuristických metod učitel nesděluje žákům poznatky, ale cíleně je vede k jejich samostatnému osvojování. Důležitá je však jeho pomoc, hlavně na začátku, kdy objevování usměrňuje a žákům radí. Pomocí těchto metod žáci samostatně pátrají, hledají, kladou problémové otázky a hledají na ně odpovědi. Žáci jsou při těchto činnostech silně motivováni. Tyto techniky jim pomáhají získávat nové vědomosti a dovednosti. Proto je nutné, aby žáci zvládli např. vyhledávání, shromažďování, třídění, uspořádání dat, kladení otázek, tvorbu hypotéz. Žákům by mělo být poskytnuto dostatečné množství prostoru pro tuto činnost.

Metoda samostatného objevování je však velmi náročná na čas a sami žáci někdy nejsou schopni dojít k očekávaným výsledkům. Mnohdy je proto vhodnější metoda řízeného objevování, kdy jsou učitelovy zásahy častější a hlubší.

Metoda řešení problémů, problémová výuka je považována za nejpropracovanější heuristickou výukovou strategii. Metodu charakterizuje varianta učení se pokusem a omylem. Žák se učí z úspěchů, ale i ze svých

chyb. Žáci jsou vedeni otázkami typu: Prohlédni a srovnej, jak vznikl? Jakou má funkci? Změř a posuzuj. Rozlož, slož, srovnej, najdi podstatu, princip atd. (Kalhous, Obst, 2002, s. 322).

Studenti se v heuristické výuce naučí rozlišovat problémy, pochopí podstatu problému, vyhledají vhodné řešení a v konečné fázi se naučí problémy vyřešit.

Metoda projektová

Průběh řešení probíhá v daných fázích :

1. Identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení.
2. Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení.
3. Vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení.
4. Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému.
5. Návrat k dřívějším fázím pro neúspěchu řešení.

Ve výuce jsou heuristické přístupy využívány spíše zřídka. Škola se totiž více zaměřila na hromadění informací než na osvojení si schopností vyhledávat důležité informace v textu. Proto je třeba provést změnu hierarchie hodnot ve škole, zvýšit důraz na vnímání, pozorování a na osvojování si technik samostatné práce.

Obecná charakteristika metody situační

Situačními metodami označujeme postupy při problémovém řešení modelových situací. Zadání vychází z reálné situace, kterou bylo nutné

vyřešit v praxi. Radíme sem případovou metodu, řešení problémových příkladů, incidenty a konfliktní situace. Charakteristickým rysem těchto postupů bývá nedostatek informací a možnost většího počtu řešení daného úkolu. Žáci se učí jednat a řešit problémy, které přináší praxe. Pedagog musí samozřejmě při sestavování problémových příkladů a případů převzatých z praxe jevy zjednodušit. Postup při řešení problémových příkladů je charakterizován komunikací učitel – žáci a kvalitní zpětnou vazbou a není možné opomenout vzájemnou komunikaci mezi žáky.

M. Borák (1969, s. 372) poznamenává, že situační metody prošly značným vývojem a došlo i ke vzniku nových variant.

K užívaným typům patří zejména : metody rozboru situace, řešení konfliktní situace, řešení incidentu, řešení dynamické situace. Při řešení problémových případů se metodický postup může měnit podle sledovaných cílů, charakteru učiva, podle typu situační metody.

Základní fáze jsou však stejné:

1. Prezentace případu (slovní, písemná...).
2. Získávání dalších informací (od učitele, jiné zdroje).
3. Vlastní řešení případu (individuálně, ve skupině, kombinovaně).
4. Rozbor variant řešení a diskuse (v malé skupině, v plénu).
5. Zhodnocení výsledků a zobecnění závěrů, popř. konfrontace s praxí.

Hlavní přínos situačních metod tkví v tom, že pomáhají překonat pasivitu žáků, rozvíjejí schopnost komunikovat a do výuky přinášejí příklady z praxe.

Obecná charakteristika metody inscenační

Podstatou inscenačních metod je přijímání a ztvárňování rolí osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci (Horká, 1997, s. 35).

Mluvíme zde o hraní rolí podle daného scénáře, o řešení předem modelované situace. Názory a postoje žáka se mění v modely skutečného jednání. Při užití této metody se prohlubuje učivo, každý má možnost vnést do role kousek sám sebe. Účastníkům je umožněno vcítit se do jednání a chování někoho jiného. Velmi důležité je to, aby si mohli žáci sami zvolit roli, popř. aby mohli bez udání důvodu od této role odstoupit nebo si ji vyměnit. Po zahájení inscenace zasahuje učitel do děje jen v nejnútnejších případech.

Stejně jako u jiných metod vznikly i u metod inscenačních různé varianty. Rozlišujeme strukturované inscenace, nestrukturované inscenace a mnohostranné hraní rolí.

Strukturovaná inscenace se realizuje s předem daným scénářem. K uvedení do situace je vhodné použít ústní vysvětlení, video nahrávku aj.

Nestrukturovaná inscenace nemá předem daný scénář a řeší přímo úkol z praxe.

Mnohostranné hraní rolí je složitější variantou inscenačních metod. Žáci jsou rozděleni na skupiny. Na samém počátku jsou všichni obeznámeni se situací, kterou se pak jednotlivé skupiny zabývají. Důležité je zpracování závěrů a seznámení se s nimi.

K důležitým podmínkám pro uplatnění této metody je vytvoření příznivé a přátelské atmosféry. Bez ní není možné dosáhnout dobrých a kvalitních výsledků.

Obecná charakteristika didaktické hry

Hra je jednou z nejdůležitějších činností v životě dítěte. Proto by měla mít také nezastupitelné místo v životě každého žáka. Didaktická hra je činnost, ve které dítě poznává něco nového, musí dodržovat určitá pravidla a rozvíjí svoje vztahy s ostatními spolužáky.

Ve výuce je možné využívat hry, které se snaží rozvíjet poznávací funkce žáků, ale i hry zaměřené na snazší osvojování a procvičování učiva. Hana Filová tvrdí, že *tvorivý učitel je schopen využívat her variabilně, obměňovat je podle situace a dokonce je vytvářet společně s dětmi* (Maňák, 1997, s.33).

Velmi důležitý je i výběr didaktických her. Učitel by měl při výběru brát v potaz věk žáků, jednoduchost či složitost pravidel a samozřejmě čas, který je třeba k uskutečnění dané hry.

Zdroje didaktických her jsou velmi bohaté. Významným inspiračním zdrojem může pro pedagogy být kniha M. Silbermana 101 Metod pro aktivní výcvik a vyučování (Silberman, 1997).

G.Petty (1996, s. 188) doporučuje tyto univerzálně použitelné hry: hry rozhodovací, kvízy, soutěže, problémové úlohy, hry pro učení sociálním dovednostem, hraní rolí, simulační hry aj.

Hry zajišťují ve výuce aktivitu, učí děti tvořivosti a motivují je k práci. Měly by přinášet zábavu, ale i poučení.

Učení probíhá naprosto nenásilnou formou a dítě si ani neuvědomuje, že se při zábavné činnosti učí a dozvídá něco nového.

3.5.3 Úloha aktivizujících metod při začleňování žáků slabších, ostýchavých a žáků dominantních

Se začleňováním žáků slabších, ostýchavých, ale také žáků dominantních do výuky, jde vždy o složitou problematiku. Je důležité si uvědomit konkrétní situaci a také okolnosti, které mají svůj vliv na vztahy ve třídě a na třídní atmosféru.

Pro tuto činnost jsou velmi vhodné aktivizující výukové metody, pomocí kterých může pedagog snáze včlenit žáky do kolektivu. Tím jim umožní prožít úspěch při práci nad zadaným problémem. Velmi vhodnými jsou pro tyto účely např. didaktické hry. Mnohé zkušenosti z praxe ukazují a doporučují pracovat s těmito žáky skupinovou formou práce, nebo jim popř. připravit individuální úkol, jehož vyřešení přispěje ke splnění daného problému. Žáci jsou tak prospěšní své skupině nebo i celé třídě.

Při práci s dominantním žákem je nutné učit ostatní nepřijímat bez výhrad názory žáka dominantního, ale vyzvat ostatní žáky k vyjádření toho, co si myslí o myšlence tohoto žáka a také žáky vhodným způsobem přimět k možnému doplnění vlastních poznatků. Žáka ostýchavého zařazujeme spíše do práce v menších skupinách. Postupujeme od jednodušších ke složitějším úkolům. Ostýchavého žáka příliš nenutíme. Skupina by ho měla sama přimět k aktivitě.

3.5.4 Podmínky pro užití aktivizačních metod

Klima třídy

Žáci, z nichž je daná třída složena, jsou spolu s učiteli tvůrci klimatu třídy. P. Piťha a Z. Helus si představují klima jako celkové rozpoložení (1993) (Kalhous, Obst, 2002, s. 233). Vladimíra Spilková

chápe klima třídy jako *komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně – emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání* (Spilková, 2005, s. 57,58).

Učitelovy schopnosti a dovednosti, které uplatňuje při tvorbě klimatu třídy jsou velmi důležité. Proces učení je podporován klimatem cílevědomým, uvolněným, podporujícím všechny žáky. V takovém prostředí se vytváří kladné postoje žáků k učení. Klima jednotlivých tříd je různé. V některých třídách se můžeme setkat s pozitivním klimatem, které žáky a učitele sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností. Jinde pocítujeme negativní klima nepříznivě ovlivňující dění ve třídě, které může v konečných důsledcích vést až ke ztrátě motivace, ke špatným výsledkům či dokonce k neurózám a jiným zdravotním obtížím.

Pro práci učitele je důležité zabezpečit efektivní využití času k učení. Nezanedbatelné je i včasné zahájení hodiny a pozorné sledování pokroku dětí.

Úkolem učitele je zajistit, aby žáci získali dobré mínění o svých schopnostech. Toto dobré mínění zabezpečí učitel tím, že poskytne vhodné příležitosti k dosažení pocitu úspěchu a samozřejmě při těchto činnostech nabídne podporu, pochopení a pomoc v okamžicích, kdy bude mít žák potíže.

Žáci, kteří slyší od svého učitele poznámky, které jeho práci nepodporují a zesměšňují, se mohou stáhnout do ústraní. V konečném důsledku přestanou pracovat a snažit se.

Žák se tímto chováním brání proti dalšímu zraňování. Učitel by měl tedy za každé situace respektovat osobnost žáka.

Pedagog nesmí zapomínat také na skutečnost, že pokud by často poskytoval žákům individuální pomoc bez toho, že je o ni žádán, může vzniknout situace, kdy žáci spoléhají právě na tuto pomoc a přestanou se daným úkolem zaobírat. Jejich nezájem se může projevit vyrušováním a úplným nezájmem o vyřešení daného problému. Důležitá je proto podpora samostatnosti a zodpovědnosti žáka.

Klima třídy má velký vliv i na průběh vyučovacího procesu a na učební výsledky. Zvýšení efektivity práce se nemůže obejít bez příznivého klimatu.

Podle Průchy (Kalhous, Obst, 2002, s. 397) se na vytváření klimatu třídy podílejí zejména :

- komunikační a vyučovací postupy, kterých učitel používá
- způsob, kterým se žáci zapojují do výuky
- preferenční postoje a očekávání učitelů k žákům
- klima třídy, jejíž součástí je daná třída

Klima třídy je ovlivněno také mírou zapojení žáků ve výuce. Toto zapojení ovlivňuje počet žáků, se kterými učitel ve výuce pracuje (při vysokém počtu učitel pracuje a komunikuje se žáky nestejně, výrazněji však pracuje s těmi aktivnějšími). Velký vliv má také místo, kde žáci provádějí své aktivity. Ti lepší žáci sedí zpravidla vepředu a uprostřed, horší v zadních lavicích.

Výzkumy poukazují na skutečnost, kdy pouhé přesazení může mít velký vliv na samotnou práci a aktivitu žáka. Učitel musí dbát i na to, aby neupřednostňoval v odpovědích ty žáky, o kterých ví, že budou aktivně a rychle reagovat na jeho otázky. Pedagog se musí chovat ke všem žákům stejně. Jeho přístup nesmí být ničím ovlivňován.

Atmosféra ve třídě

Atmosféra je okamžitý stav ve třídě, který je vyvolaný nějakou událostí. Tato skutečnost je impulsem ke změně vnímání a prožívání ve třídě.

Dobry učitel musí být velmi citlivý a vnímavý k těmto změnám. Takový jev je krátkodobý – okamžitý. Změna atmosféry ovlivňuje práci žáků ať již kladným, či záporným směrem. Impulsem ke změně atmosféry může být například nevhodně zvolená poznámka učitele, nesprávné hodnocení práce dětí, zbytečné zvýšení hlasu nebo netaktní přerušování činnosti žáků. Může dojít k okamžitému přerušování dříve kvalitně prováděné práce. Atmosféra ve třídě, do které učitel zasahuje, může mít zásadní vliv na motivaci a okamžitý postoj žáků k učení. Pokud učitel cítí, že atmosféra je něčím negativním ovlivňována, je jeho prvotním úkolem zjistit, co vyvolalo tuto skutečnost a samozřejmě nějakým způsobem atmosféru ve třídě zlepšit.

K uvolnění atmosféry přispívají i aktivizující metody, při kterých se může uplatnit nezávazná konverzace či humor. Tímto nenásilným způsobem překoná pedagog nepříznivou pracovní atmosféru ve třídě a žáci jsou opět připraveni podávat dobré výkony ve výuce.

Organizace ve třídě - pravidla

Každý učitel by měl svou výuku podporovat určitými smysluplnými pravidly, která by měli všichni žáci společně utvářet. Je nezbytné mít pravidla promyšlená a jasně formulovaná. Za velmi důležitý bod považuji i to, aby každý pedagog důrazně a nekompromisně požadoval jejich dodržování. Nemůžeme ovšem počítat s tím, že se

pravidly budou okamžitě řídit všichni žáci v každé situaci. Pravidla by neměla být ovlivňována osobními problémy ani povahou učitele. Používání aktivizujících metod výuky nevyžaduje vytváření „ zvláštních “ pravidel. Nutné je však společně vytvořit „ ta správná “ pravidla.

Není na závadu, pokud existují výjimky z pravidel. Tyto však nesmí být četné. Pro žáky je velmi důležité, aby učitel uplatňoval stejné nároky a požadavky na jednání a chování všech žáků. Děti nesmí mít pocit, že někdo pravidla musí dodržovat a jiný ne. Pokud žáci a učitel cítí, že jim některé pravidlo již nevyhovuje, je nutné provést změnu. Předejde se takto mnohým problémům a práce ve třídě není omezována.

K pravidlům, které jsou učitelem zavedeny, by měli stejným způsobem přistupovat i jeho kolegové.

Toto je několik pravidel, která by mohla ve spolupráci učitel – žáci , dle mého názoru, vzniknout pomoci ve společné práci:

- pokud hovoří učitel, my mlčíme
- nepobíháme bezdůvodně po třídě
- pracujeme-li na úkolu zadaném učitelem, můžeme se radit se sousedem
- svoje práce odevzdáváme ve stanovený den
- věci si uklízíme až po učitelovu pokynu
- když nám nevyhovuje zadání úkolu, prodiskutujeme tento problém s učitelem
- máme právo vyjádřit svůj názor na daný problém

4 Tvořivé vyučování

Změna výuky směřuje hlavně ke tvořivému vyučování. Jedná se o proces, jehož konečným výsledkem je určitý produkt, který je charakterizován svou novostí a užitečností. Tento proces i výsledný produkt každého člověka ovlivňuje. Tvůrčí činnost by měla probíhat ve všech ročnících. Strategie současné výuky nabádá a vede pedagogy k prohlubování psychických procesů a aktivit, které se navzájem podporují a jejich výsledkem je získání nových zkušeností a znalostí žáků.

Otázkám tvořivosti v práci učitele i žáků se věnuje v dnešní době stále větší pozornost. Lze říci, že tvořivost je způsob práce a vedení života. Je to dovednost řešit problémové situace s nápaditostí a při té příležitosti zkoušet různé varianty, aniž by převládla funkční fixace jen na jednom způsobu řešení.

Každý tvůrčí proces vyžaduje speciální činnosti, prostředky a metody. Jednou z nejvíce učiteli diskutovanou problematikou v teorii tvořivosti, je koncepce divergentních a konvergentních myšlenkových operací. V současné době se učitelé přiklánějí k názoru, že základem tvůrčího řešení problémů jsou divergentní rozumové operace.

Konvergentní rozumové operace lze charakterizovat jako logicko-deduktivní. Učitelé je využívají a uplatňují v úlohách s jedním řešením, které vyplývá z informací zadaných učitelem.

Divergentní operace, kterým je dáována přednost se využívají v úlohách, ve kterých jsou žáci nuceni nacházet a hledat řešení v různých směrech. Žáci tvoří různé alternativy řešení. Divergentní myšlení rozvíjí u žáků další psychické funkce a vede je k originálním produkcím.

Divergentní myšlení nemůže být synonymem tvořivosti. Při tvořivém řešení problémů je aktivizováno více poznávacích procesů jako celek vzájemně se prolínajících a doplňujících se postupů. Zkušený pedagog se snaží uplatnit ve výuce v různých stádiích řešení jak divergentní, tak konvergentní myšlenkové operace.

Koncepce tvořivého vyučování je zaměřena na rozvoj tvořivého potenciálu žáků. V současné době se odborníci snaží rozpracovat teorii rozvíjení tvořivosti v didaktikách jednotlivých učebních předmětů a navrhnout co nejlepší strategické postupy rozvoje tvořivých schopností jednotlivých žáků prostřednictvím konkrétního obsahu vzdělávání.

Tvorba podmínek pro rozvoj tvořivosti žáků

Základem tvořivého vyučování je tvorba podmínek pro rozvoj tvořivosti žáků a rozvoj různých druhů tvořivých činností ve výuce. Ve školních podmínkách se tvořivé myšlení žáků rozvíjí ve výuce prostřednictvím jednotlivých vyučovacích předmětů tak, že pedagogové vytvářejí záměrně situace takové, s jejichž pomocí žáci získávají poznatky vlastními aktivitami a prostřednictvím rozmanitých vyučovacích metod. Při výuce navozuje učitel tvořivou aktivitu prostřednictvím tvůrčích situací, řešením problémů a úloh tvořivého charakteru.

Při tvořivém vyučování musí brát pedagog v úvahu individuální zvláštnosti žáků a uplatnit diferencovaný přístup. U žáků mobilizují tvořivou aktivitu různé podněty.

K pravidlům tvořivého vyučování patří (Kováč, Kováčová, 1986):

- nežádat jednoznačně správné řešení problémů, podněcovat žáky k vytváření alternativních řešení;
- nepředpokládat, co dítě ví, ale snažit se poznat skutečnou úroveň jeho schopností a vědomostí;
- nepotlačovat samostatnost a humor, vytvářet tvořivou atmosféru ve třídě;
- ve fázi tvoření nehodnotit, v nejlepším případě nenápadně usměrňovat tok myšlenek;

Koncepce tvořivého vyučování představuje komplex teoretických a empirických poznatků v oblasti cílů, nástrojů a metod, kterými lze rozvinout tvořivost žáků a formovat tvořivou osobnost ve výuce.

Tvořivosti lze naučit. Žáci musí znát obsah učiva a tvůrčí způsob řešení učebních úloh. Je nutné tento způsob naučit aktivně používat. Hlavním a nepostradatelným činitelem takového vyučování je učitel, který vychází z teoretických znalostí tvořivosti a didaktických prostředků rozvíjení tvořivosti žáků a dokáže je uplatnit v praxi.

Do tvořivého vyučování zasahují i nové formy a nová didaktická technika (počítače, Internet). Na tvořivost má velký vliv také prostředí, zvláště pak cílevědomé výchovné vlivy, které je možno dále rozvíjet. Vhodné zvolení tvořivých činností přispívá k osobnostnímu formování žáka.

V teoretické rovině můžeme vycházet z koncepce proměny na výchovu proaktivní. Pedagog neustále přemýšlí nad novými situacemi, hrami a úkoly s využitím metod a postupů tak, aby výchova měla

kreativizační dopad. Z žáků se pak rázem stávají aktivní jedinci, jejichž činnost vyžaduje samostatnost a tvořivost.

Mezi základní metody tvořivého vyučování můžeme zařadit:

řešení problémů, tvořivé situace, tvořivé úlohy (netvořivé úlohy jsou nahrazeny úlohami divergentního charakteru), tvořivá komunikace.

Výchovu k tvořivosti je třeba uplatnit na všech věkových úrovních. Tvořivé myšlení žáků by se mělo cílevědomě rozvíjet ve všech ročnících základní školy. Učitel může tvořivost u žáků rozvíjet ve všech vyučovacích předmětech. Každý tematický celek je možné zadávat a koncipovat jako problém s více způsoby řešení.

Velmi důležitým předpokladem pomocí kterého může učitel rozvinout tvořivost, je motivovat žáky takovým způsobem, aby se radovali a užili si pochopení nového učiva. Žáci jsou pak ochotni tvořivě zariskovat při řešení problémů. Učitel by měl záměrně podporovat samostatnost žáků, pozitivní sebehodnocení, sebejistotu a sebevědomí. Pokud učitel uplatní při vytváření stimulující atmosféry i humor a smích, stává se pedagog pro žáka i partnerem a pomocníkem.

5 Osobnost učitele a plánování výuky

Na výchovu a vzdělávání jsou v současné době kladeny zvýšené požadavky. Důkladná příprava učitele na vyučování je určujícím činitelem pro úspěšnost kvalitního výchovně vzdělávacího procesu. Na vlastnosti učitelů jsou po celá staletí formulovány požadavky a normy. Není snad žádné jiné povolání, které by bylo tak normováno, jako je tomu u učitelské profese. Vališová a Štetovská (2001) dokonce soudí, že s představou „ideálního učitele“ je spojena řada mýtů a zjednodušených klasifikací.

Pokud jsou na učitele stanoveny přespříliš vysoké požadavky, mohou být frustrujícím činitelem učitelova výkonu. Mnohé jistě napadne otázka, co je myšleno označením „dobrý“ učitel.

Každý učitel se vyvíjí a po celou svou pedagogickou praxi prochází několika zcela odlišnými etapami. Úspěšní a obětaví učitelé hovoří o svém povolání jako o něčem, co přesahuje pouhé a strohé vyučování určitému předmětu a co v mnoha případech zcela překračuje čas, kdy přímo vykonávají svoji pedagogickou činnost.

Důležitou vlastností kvalitního učitele je schopnost dělat kompromisy. Tyto skutečnosti se projevují zvláště ve vyhraněných situacích, kdy tito pedagogové kladou školu před své osobní zájmy a dokáží potlačit drobnější rozpory se svými kolegy ve prospěch toho, aby ve škole vládla jednota a soudržnost, což vyústí v pocit bezpečí, který děti zažijí.

Nejambicióznější výzkum osobnosti učitele a jejího vztahu k učitelské činnosti byl proveden Ryansem (1960) v USA. Ryans vytvořil „posuzovací stupnici vlastností učitele“ (Teacher Characteristics Rating Scale) a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený, nicméně důležitost těchto

kvalit znatelně klesá s věkem vyučovaných dětí. Tato zjištění, obecně podporovaná novějšími studii (Fontana, 1986), jsou velmi důležitá pro vyvrácení argumentu, že je „snazší“ učit mladší děti než děti starší. Důležité je uvědomit si, že Ryan nezjišťoval důležitost specializované znalosti vyučovacího předmětu, která má výrazně větší podíl na celkové úspěšnosti učitele na druhém stupni. Výzkumy Rosenshineovy (1970) a dalších věnované vztahům rodič – dítě a učitel – dítě naznačují, že jednou z důležitých vlastností, kterou Ryan neměřil, může být naprosto nekritizující přístup k výkonům dětí. Děti, které učitel často kritizuje, mají sklon ke sníženému sebevědomí, ztrácejí často důvěru ve své vlastní schopnosti a vlivem tohoto pak mají sklon k tomu, že podávají často výkony pod svou skutečnou úroveň. Potom učitel věřící ve skutečnost, že je nutno děti „dotlačit“ k dosažení určitého výkonu, může způsobit ve vývoji zranitelnějších dětí mnoho škody. V mnohých případech je daleko rozumnější ponechat na dětech samých, aby si našly to, co je někdy označováno jako „vlastní úroveň“.

Výzkumy také ukazují (např. Bennettovo pojednání o učitelských stylech z r. 1976), že úspěšní učitelé se na vyučovací hodiny připravují daleko důkladněji, než jejich méně úspěšní kolegové. Učitel trávící více času mimoškolními činnostmi projevuje i větší zájem o jednotlivé žáky. Učitel musí jednat vždy s profesionální objektivitou. Musí mít také rád práci s dětmi, ale toto vše musí jít ruku v ruce s profesionálním odstupem a s citem odpovědnosti za svěřené žáky. Skutečně dobrý pedagog se nesmí nechat vtáhnout do malicherných denních sporů a hašteření s dětmi. Důležitým faktorem je i to, nenechat se vyvést z míry chováním dětí dokonce ani tehdy, když k tomu může být skutečný důvod. Děti dokáží být velmi kritické a v mnohých případech až bezohledné k učitelům nezkušeným nebo k těm, kteří si nedovedou udržet pořádek v třídě. Učitel nesmí v těchto případech dát najevo, že je vyveden z míry a že je mu

vzniklá situace nepříjemná a že ji vlastně ani neumí vyřešit. Síla vlastní osobnosti pomůže učiteli povznést se nad neúspěchy a zklamání. Tato vnitřní síla umožňuje učiteli analyzovat neúspěchy a poučit se z nich. Důležité pro práci je i těšit se z úspěchů a neztratit cit pro pravou míru. Velmi důležitou vlastností úspěšného učitele je schopnost dělat kompromisy.

5.1 Proces plánování výuky (vztahy mezi metodami a cíli výuky)

Úkolem pedagoga je stanovit a specifikovat očekávané výsledky práce.

Cíle výuky jsou závazné pro všechny oblasti společenského života. Vyjadřují, čeho by chtěl učitel ve výuce dosáhnout.

Plánování je proto velmi obtížné. Učitel musí pro každou vyučovací hodinu či vyučovací blok promýšlet více cílů. Je třeba také připomenout skutečnost, že výsledky výuky mohou být u jednotlivých žáků různé. Ve všech vyučovacích hodinách dochází také k tomu, že se rozvíjí souhra mezi intelektuálním rozvojem a růstem sebeúcty a sebedůvěry v sebe sama. Důležitý je i vzrůstající kladný postoj k předmětu, větší zralost v chování a při jednání s ostatními spolužáky ve třídě.

Dobrý učitel vytyčí hlavní cíl pro konkrétní vyučovací hodinu, ale současně musí pracovat na dalších cílech, které se mohou týkat např. povzbuzení žáka slabšího, ukázat, jak zábavnou může být např. matematika a jaké má praktické uplatnění v reálném životě.

Výukovými cíli nemohou být jednotlivé činnosti žáků, například práce na písemném cvičení, zjišťování údajů nebo diskutování se skupinou

spolužáků. To jsou pouze činnosti, které patří mezi činnosti nutné na podporu výuky.

Úkolem pedagoga je promyslet, do jaké míry jsou jím stanovené cíle vhodné k rozšíření současných dovedností, postojů a zájmů žáků. Vzdělání by mělo poskytnout dětem prostředky k tomu, aby dokázali obstát ve společnosti. Obecné cíle mohou pedagogovi ukázat, jakým směrem v práci postupovat. Nemohou však stanovit, jakým způsobem tohoto dosáhnout.

Vzdělání je tu proto, aby se jedinec mohl „systému“ vzepřít.

Stanovení cílů by mělo současně respektovat možnosti školy a žáků. Důležité je také převedení obecných cílů výuky do konkrétních krátkodobých a operačních výukových cílů a vybrat jim odpovídající obsahy vzdělávání.

Při výběru výukových cílů musí učitel věnovat zvláštní pozornost návaznosti těchto cílů na předchozí i na budoucí práci žáků.

Cíle jednotlivých vyučovacích hodin jsou určeny cíli dlouhodobými. Jedním z příkladů mohou být cíle základního vzdělání (Kasíková, 1997, s.42).:

- položit základy gramotnosti
- rozvoj kritického myšlení opírajícího se o informovanost
- rozvoj imaginativního a kreativního myšlení
- rozvoj uvědomění zájmů a potřeb jiných
- rozvoj smyslu pro vědeckou přesnost
- kultivace emocionálních potřeb
- rozvoj sociálního svědomí

Cíl vyučování do určité míry určuje, jak se nám bude ve výuce dařit. Důležité pro učitele je i uvědomění si, jak blízko se dostal na konci učební činnosti k tomu, co si předsevzal na začátku činnosti.

Znalost cíle je prostředkem ke zvyšování efektivity vyučování. Pro žáky je přínosné, pokud znají cíl svého snažení. Proto je také třeba, aby úkoly, které pedagog zadává žákům, korespondovaly s cíli.

V současné době je nutné, aby se učitel zaměřil na pečlivý výběr učiva. Úkolem žáků je naučit se orientovat ve velkém množství informací. Větší důraz je také kladen na rozvoj žákova myšlení, na rozvoj tvořivosti. Tomuto by se měla přizpůsobit také volba typů výuky, vyučovacích prostředků, organizačních forem a hlavně výukových metod.

Metodu chápeme jako cestu k cíli. Výuková metoda nám ukazuje cestu k dosažení co nejlepších výsledků. Lze ji charakterizovat volně podle Maňáka (1990) jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.

Již při plánování výuky je tedy nutné, aby se učitel rozhodl, jakou výukovou metodu zvolí. Jeho rozhodnutí ovlivňuje i množství činností, které při vyučování použije.

Měl by vědět:

- jaké vyučovací metody má k dispozici ;
- jaké přednosti a slabiny tyto metody mají ;
- k jakým účelům mu každá může sloužit ;
- jak každou z nich užívat v praxi ;

5.2 Vztah učitel - žák

V současné době směřuje hlavní pojetí vyučování k převedení velké části učitelovy aktivity na aktivitu žáků. Dobré a kvalitní vztahy mezi učitelem a žáky jsou založeny na vzájemném respektování se.

Žák by si měl svého učitele vážit pro jeho učitelské schopnosti, osobní kvality, znalosti a profesionalitu. Dobrý učitel by měl respektovat individualitu každého svého žáka a vážit si jeho studijního úsilí. Učitel musí svůj respekt dávat najevo každému jedinci. Kvalitní vztah učitel – žák nevzniká okamžitě. Často musí procházet určitými vývojovými stádii. Učitel musí budovat autoritu, musí usilovat o uznání své autority. Tato činnost není jednoduchá a je podporována postoji učitele, jeho vztahem k dětem, k vyučovacímu procesu, chováním a postojem k rodičům svých žáků. Vztah mezi učitelem a žákem je velmi křehký a je to proces dlouhodobý. Postavení učitele sebou přináší povinnosti ale i práva.

Formální autorita učitele je udržována verbálně i neverbálně. Je důležité vstupovat do místnosti pevným a sebejistým krokem. Působíme tak klidně a vyrovnaně. Stojíme rovně a žákům se díváme zpřímá do očí. Pokyny a instrukce zadáváme žákům sebevědomým tónem hlasu a očekáváme, že je žáci vyplní. Pokud žák nesplní, o co jsme ho požádali, budme důrazní a vytrvalí. Tvařme se překvapeně nad jeho drzostí. Nikdy však nesmíme dát najevo, že jsme vyvedeni z míry.

Při zadávání instrukcí žákům dodržujeme tři zásady:

Těsná blízkost. Čím blíž k žákovi stojíme, tím vyšší je účinek, zejména pokud vnikneme do „žákova osobního prostoru“ a zaujme vhodnou pozici.

Kontakt očima. Při hovoru s žákem se mu díváme přímo do očí. Pokud chceme vliv slov zvýšit, podržme náš pohled o malou chvíli déle.

Položení otázky. Pokud s námi žák nespolupracuje, mnohem více na něho zapůsobí, pokud mu položíme otázku. Mnohdy je toto lepší udělat mezi čtyřma očima. V této situaci jsou velmi důležitá slova povzbuzení, která mnohdy celou situaci pomohou vyřešit.

Pokud budeme tyto zásady dodržovat, ke zvýšení hlasu budeme nuceni pouze výjimečně. Určitě stejného účinku dosáhneme také tím, když hlas ztišíme.

Po určitém čase se formální autorita promění v osobní autoritu učitele, která bude vycházet z osobnosti. Později se budou žáci snažit vyhovět učitelským požadavkům a vytvoří si vlastní představu o sobě prostřednictvím jeho uznání.

Tvorba osobní autority není krátkodobým procesem. Záleží na mnoha okolnostech a podnětech. I při navazování vztahů k žákům musíme být trpěliví. Žáci totiž nepožadují po učiteli, aby se stal jejich nejlepším kamarádem. Chtějí někoho, kdo dobře vede třídu, kdo je vstřícný a kdo má

opravdový zájem na tom, aby se něco naučili. Zkušení učitelé totiž problémy neřeší, ale předcházejí jim.

Všechny tyto zkušenosti lze velmi dobře uplatnit při použití aktivizujících metod, kdy kontakt učitel – žák je velmi těsný. Právě v těchto situacích se projeví vzájemná důvěra, akceptování druhého, citlivé vnímání sebe samého ve spolupráci s druhým člověkem. Tyto metody umožňují sdělit vlastní zkušenosti, názory a respektování názorů jiných. Žáci mají možnost iniciovat činnosti, ovlivňují obsah, metody i organizační formy výuky. Dostávají dostatečný prostor pro vzájemnou komunikaci. Učitel děti povzbuzuje ke kladení otázek a podporuje jejich chuť získávat

nové informace. Při využívání těchto metod se vztahy mezi pedagogem a žáky stávají otevřenější.

6 Hodnocení při uplatňování aktivizujících metod učení

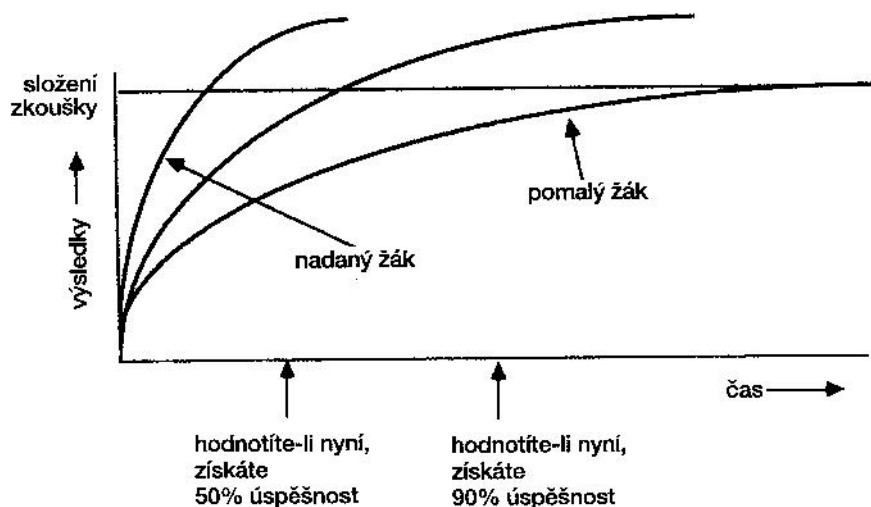
Hodnocení je přirozenou součástí našeho učení, a proto je třeba umět s ním dobře zacházet. Učitelé nejvíce využívají průběžného neboli formativního hodnocení. To posuzuje zda a kolik se žák naučil a přesně určuje učební potíže žáků.

Průběžné hodnocení by mělo mít charakter kriteriální, aby byly oceněny výjimečné schopnosti a talent. Hodnocení by nemělo demotivovat slabší žáky. V ideálním případě jsou úspěšní všichni žáci. Děti je nutné oceňovat. Žáci jsou osobnosti, které potřebují ke své práci dostatek času – někdo více, jiný méně.

Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu, na jejímž základu může učitel maximalizovat efektivnost učebního procesu pro každého jednotlivého žáka.

Psychologové ukázali, že i při učení velmi snadných úkolů potřebují někteří lidé pětkrát až šestkrát více času než jiní. B.S.Bloom nicméně tvrdí, že při vhodných pokynech trvá učení slabším žákům nejvýše dvakrát tak dlouho než ostatním.

Graf č. 1: Křivka učení



Měřítkem toho, jak rychle jsou žáci schopni se učit, je inteligence, vlohy či schopnosti. Dosáhnutí vytyčeného cíle pouze vyžaduje, aby se žák dostatečně dlouhou dobu snažil. Podle názorů B.S. Blooma by si mělo asi 90 % žáků osvojit 90 % učiva za předpokladu, že se jim dostane adekvátní pomoci, budou jim ukazovány mezery v porozumění a chyby, jichž se dopouštějí. Musí jim být poskytnuto také dostatek času. Instrukce jsou individualizované, protože každý žák potřebuje své vlastní tempo. Rychlejší žákům je třeba nabídnout dostatečné množství náročné činnosti nad vytyčený standart, což znamená ovládnutí základního užití dovedností a znalostí ve známé situaci. Náročné činnosti je nutné oceňovat. Učitel by měl využívat pomoci spolužáků pro ty žáky, kteří mají obtíže. V nutných případech je třeba rozdělit děti do skupin nebo párů, aby si vzájemně pomáhali. Všichni si však musí být vědomi, jaké znalosti nebo dovednosti mají ovládnout.

Známkování je pro formativní hodnocení nedostačující. Nemusí vždy odhalit slabší žáky, kterým pomáhají ostatní. Bez spolehlivé zpětné vazby nebude výuka nikdy efektivní.

Pro formativní hodnocení je možné volit systémy vycházející z kompetencí, klasifikačních testů a dalších metod odměňujících úspěchy jednotlivců a zvyšujících jejich sebedůvěru.

Sumativní (souhrnné) hodnocení se využívá na konci čtvrtletí a školního roku. Jedná se o hodnocení organizované. Mezi základní užívané metody patří:

- charakteristiky
- kontrolní otázky
- formativní (vnitřní) hodnocení
- psychomotorické testy
- druhy otázek
- zkoušky aj.

Při hodnocení, ať už použijeme jakoukoli metodu, je třeba důvěřovat žákovi - jeho možnostem. Je nutné ho povzbuzovat, budovat vědomí, že zadaný úkol splní. Zvláště při použití aktivizujících metod je možné vytvářet takové učební situace, jež dávají všem žákům reálnou možnost dosáhnout cíle. Dětem můžeme zadávat při použití těchto metod přiměřeně obtížné úkoly. Tímto způsobem uspokojíme potřebu úspěchu i u dětí, které mají při použití běžných vyučovacích metod velký problém se splněním úkolu. Podle Spilkové je *nutné hodnotit žáky na základě individuální vztahové normy, tedy ve vztahu k předcházejícím výkonům a vzhledem k individuálním předpokladům a míře vloženého úsilí, ne na základě srovnávání výkonů jednotlivých žáků navzájem* (Spilková, 2005, s. 59). Při použití těchto aktivizujících metod je možné ve zvýšené míře využívat hodnocení žáků navzájem a sebehodnocení. Je důležité připomnět si fakt, že nehodnotíme jen výsledek, ale také proces učení, snaživost, úroveň spolupráce. Při využití těchto možností hodnocení dítě lépe pochopí hodnocení ostatních a učí se hodnotit samo sebe.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části bylo vyzkoušet si aktivizující metody ve výuce českého jazyka a literatury ve čtvrté třídě základní školy. Pro tuto činnost jsem zvolila místo svého působiště. Pracuji na Základní škole v malé obci Křenov. Tuto školu navštěvuje v devíti ročnících 130 žáků. Pro svou práci jsem si vybrala čtvrtou třídu, do které chodí 19 žáků (10 dívek, 9 chlapců).

Pracuji zde se dvěma dyslektiky. Jedna dívka je zrakově znevýhodněna. Prospěch žáků je průměrný. S vyznamenáním pracuje pět žáků. Šest žáků vykazuje horší prospěch (alespoň jedna dostatečná na vysvědčení).

Ve své práci jsem se zaměřila nejen na cíle kognitivní, ale také na cíle afektivní a psychomotorické, protože všechny tyto směřují k rozvoji celé osobnosti žáka.

Pokud uvádím praktické metody, používám klasifikaci z knihy Výukové metody autorů Josefa Maňáka a Vlastimila Švece viz. teoretická část (Maňák, Švec, 2003, s. 49).

Ve své práci vycházím z větší části z prací Maňáka, ale jeho třídění doplňuji i dalšími metodami, které nebyly zmíněny v jeho klasifikaci jako metody aktivizující, a proto uvádím své doplnění a vlastní pohled na metody aktivizující výuku.

Třídění aktivizujících metod bych ráda doplnila o tyto metody :

- **branistorming**
- **bzučící skupiny**
- **myšlenkové mapy**
- **hledání informací – při činnostech, které mají pro žáky smysl a aktivizují je pro aktivní vyhledávání informací**

- **vzájemné vyučování skupin**
- **vrstevnické vyučování**
- **psaní ve dvojicích**
- **čtení s otázkami**
- **studijní průvodci – pracovní listy**
- **kostka**
- **slovně diskusní metoda**

Pomocí těchto vybraných metod žák rozvíjí svoje znalosti, zkušenosti, názory. Děti získávají nové informace pomocí vlastního objevování. Nové informace společně využívají a vkládají do množství již známých skutečností.

Žák pracuje v různě velkých týmech – skupinách. Ve své práci není osamocen, svou činností určuje průběh a délku výuky. Výsledek práce skupiny závisí na každém jednotlivci, na jeho schopnostech, znalostech a zkušenostech.

Všechny tyto metody tedy spojuje aktivní učení ve skupinách, které se uskutečňuje formou vzájemné spolupráce.

7 Výukový blok číslo 1 : „ Přátelé“



Cíle kognitivní:

- žák navrhuje způsoby jednání a chování ve zvolené situaci ;
- žák se souvisle a pohotově vyjadřuje k problému ;
- žák rozvíjí vyjadřování a myšlení ;
- žák dokáže dokončit vymyšlený příběh ;
- žák zná přísloví, která pojednávají o pravdě a o lži ;

Cíle afektivní :

- žák zdůvodní své rozhodnutí:
„Proč bych jednal/jednala jako Mirek?“;
„ Proč bych se nezachoval/a jako Mirek?“;
- žák naslouchá názorům jiných dětí ;
- žák si samostatně zvolí model chování ;

Cíle psychomotorické:

- žák odpovídá písemně na zadané otázky ;
- žák zřetelně a srozumitelně vyslovuje své myšlenky ;

Časová jednotka: blok dvou vyučovacích hodin ;

Použité metody, strategie:

- klasické výukové metody: metody slovní - rozhovor, vysvětlování, práce s textem;
- komplexní výukové metody: frontální výuka, skupinová výuka, individuální práce žáků ;
- aktivizující metody:

slovně diskusní metoda spojená s pohybem -

kartičková metoda

didaktická hra „ Kdo je to“

didaktická hra „ Vidět kamarádovými očima“

Popis aktivizující slovně diskusní metody „kartičkové metody “:

Kartičková metoda – kartičky symbolizují názory žáků. Děti vyjádří a vysvětlí svůj postoj.

Popis didaktické hry „Kdo je to “:

Didaktická hra „ Kdo je to“ – jeden z hráčů je komentátorem a snaží se slovem popsat některého ze spoluhráčů, a to tak, že nepopisuje jeho zevnějšek. Například: Je to chlapec, má dva sourozence, hraje hokej, rád jí.

Hráči mohou hádat jméno spoluhráče až po skončení popisu. Pokud nemohou hráči jméno spolužáka určit, může komentátor popsat zevnějšek kamaráda. Hra se několikrát opakuje a mění se komentátor.

Popis didaktické hry „Vidět kamarádovými očima“:

Didaktická hra „ Vidět kamarádovými očima“ – jeden z dvojice hráčů má zavázané oči. Druhý ho vodí prostorem k určitým věcem. Hráč se zavázanými očima si věci osahá a zapamatuje. Na pokyn vedoucího si odváže šátek a snaží se vyjmenovat věci, ke kterým ho spoluhráč dovedl. Nemůže-li věc poznat, spoluhráč pomáhá popisem. Po určeném úseku se může ve stejný okamžik pohybovat několik dvojic. Vítězí dvojice, která poznala nejvíce předmětů.

Pracovní činnosti: vyjádření názoru, práce s textem, čtení, hodnocení činnosti, didaktická hra, rozhovor, diskuse, plnění úkolů ;

Vyučovací prostředky: motivační text, kartičky, listy, libovolné předměty (knihy, hrneček, květináč...), báseň Františka Hrubína Paleček a jeho kamarádi z knihy Čítanka pro malé čtenáře ;

Mezipředmětové vztahy: prvouka, matematika, hudební a tělesná výchova

Struktura vyučovací hodiny:

I. Úvod - motivace:

➤ **Žáci jsou na koberci** – *poslouchají příběh, který jsem si sama pro tuto příležitost vytvořila. Text o chlapci Mirkovi, který by velmi rád získal od svého kamaráda nové autíčko. Problém spočívá ve způsobu, jakým chce on hračku získat. Děti by měly nastolený problému řešit. Karty, které jsem si předem připravila, vyjadřují postoje žáků k přečtenému textu.*

Text:

Po Vánocích jsme si ve třídě vyprávěli o dárcích, které jsme objevili pod stromečkem. Sám jsem dostal spoustu dárků, ale to krásné červené auto dostal Jirka. Záviděl jsem mu je. Dlouho jsem ho přemlouval, aby mi je prodal. Jirka váhal, ale nakonec souhlasil. Domluvili jsme se ! Auto vymění za 50 korun. Byla to lákavá nabídka. Přemýšlel jsem, kde bych vzal 50 korun. Rodiče mi určitě novou hračku nebudou chtít koupit... V pokladničce ale padesát korun určitě mám. Šetřím si na novou hokejku...

Když jsem se vrátil domů, maminka se mě zeptala: „ Mirku, copak zajímavého se dělo ve škole?“ S odpovědí jsem dlouho neváhal a hned jsem odpověděl: „ Zítra jdeme do kina. Potřeboval bych 50 korun.“ Maminka mně peníze položila na psací stůl...

II. Hlavní část vyučovací hodiny:

- metoda slovní – spojená s pohybem „, kartičková metoda“
- tři vylosovaní žáci dostanou kartičky s předem připravenými nápisy

1. kartička: **Jednal/a bych úplně stejně jako Mirek.**
2. kartička: **Mirek se nechoval správně.**
3. kartička: **Nevím, kdo se choval správně.**

Určení žáci se rozestavili se svými kartičkami po třídě. Každý z nich nahlas přečetl nápis na kartičce. Ostatní spolužáci měli chvíli na rozmyšlenou. Pak každý z nich přistoupil ke zvolené kartičce. Tímto způsobem vyjádřil svůj postoj k diskutovanému problému.

Učitelka přistoupila jednotlivě ke skupinám. Každý žák odpovídal na její otázky: „ Proč stojíš zrovna u této kartičky? Z jakého důvodu zastáváš tento názor? Kdo jednal správně? Jednal/a bys jinak? Proč ?“ Žáci důvodňovali své chování. Po vyjádření každého žáka se všichni posadili na koberec do kruhu. Nikdo se nikomu neposmíval.

➤ **Tvořivé úkoly pro čtyři skupiny dětí :**

- a) Pokuste se příběh dokončit, svoje řešení zapište na připravený list.
- b) Proč děti lžou?
- c) Vzpomeňte si na nějaké přísloví, které pojednává o pravdě nebo lži?
(*Lež má krátké nohy. S pravdou nejdál dojdeš.*)

Řešení těchto úkolů žáci zaznamenávali na připravené na archy A4. Se svými závěry seznamovali spolužáky prostřednictvím voleného mluvčího. K práci a k závěru příběhu každé skupiny se vyjádřili ostatní žáci.

➤ **Tvořivé úkoly pro jednotlivce :**

1. Co bys poradil Mirkovi, kdyby to byl tvůj kamarád? Jak by měl problém řešit?
2. Jak by ses choval ty?
3. Jaké ponaučení bychom si všichni mohli z tohoto příběhu vzít?(*Budeme mluvit pravdu! Nebudeme lhát!...*).

O daných problémech, učitelkou nastíněných, hovořili a diskutovali ve společně vedeném rozhovoru všichni žáci.

Nejčastěji se objevovaly tyto názory („ *Mirek by se měl přiznat.* “ , „ *O Vánocích dostal hodně dárků, nemůže mít všechno.* “ , „ *Ať to řekne tatkově a jdou spolu za mamkou říct pravdu.* “ , „ *Mámě nelžu, ona stejně na všechno přijde.* “ , „ *Když lžu, bolí mě potom břicho. Radši nelžu!* “).

➤ **Doplňující tvořivé úkoly pro individuální písemné zpracování :**

(Každý žák měl připravený okopírovaný pracovní list, na kterém si jednotlivě a vlastním tempem přečetl báseň *Paleček a jeho kamarádi* od Františka Hrubína z knihy *Čítanka pro malé čtenáře* viz.příloha č.1. Odpovědi na následující otázky zaznamenalo každé dítě samostatně do připraveného „ Dotazníčku “ – viz příloha č.2)

➤ **Dotazníček:**

- a) Vystupovali v básni kamarádi? Jak jsi to poznal/a?
- b) Podle čeho se pozná dobrý kamarád?
- c) Vysvětli pojem „chová se kamarádsky“ .

➤ **Doplňující tvořivé úkoly pro společné ústní zpracování :**

- 1.) Podle čeho si kamarády vybíráš?
- 2.) Co má dítě dělat, aby o něm spolužáci řekli, že je kamarád.

Nejčastější odpovědi na otázku číslo jedna byly tyto : „ *Kamaráda si vybírám podle toho, s kým hraju fotbal* “ , „ ... *podle toho jestli je na mě hodný* “ , „ *podle toho, jestli se nepere*“ , „ ... *jestli mně půjčí pravítko , když je zapomenu*“ , „... *jestli mě nepomlouvá*“ .
Vybírám odpovědi žáků na otázku číslo dvě : „ *Kamarád je ten, kdo nevyzradí moje tajemství*“ , „...*moje kamarádka je Věra, protože mně dá opsat úkol* “ , „... *půjčí mi tužku* “ , „...*pomůže mi s úkolem*“ .

III. Procvičení , shrnutí:

- *didaktická hra „ Kdo je kdo“*

Učitelkou vybraný komentátor popisoval libovolného spolužáka.

Komentátor svůj popis obohacoval různými podrobnostmi, pomocí kterých ostatní žáci snáze poznali hledaného kamaráda. Hra byla později

ztížena. Komentátor totiž nepopisoval zevnějšek kamaráda, ale např. je nejlepší v hodu míčkem, má dva sourozence....

- didaktická hra „ Vidět kamarádovými očima“

Tato didaktická hra byla zaměřena hlavně na důvěru mezi žáky. Jeden hráčů měl zavázané oči. Po třídě jsem rozmístila sedm předmětů. Byl to například míč, klíče, hrnek atd. Hráč, který měl zavázané oči nesměl mluvit. Pouze věci, ke kterým ho dovedl jeho spolužák, osahal. Na pokyn vedoucího hry (tím byl vybraný žák) si odvázal šátek a snažil se vyjmenovat co nejvíce věcí, ke kterým ho jeho kamarád dovedl.

Zvítězila dvojice, která poznala nejvíce předmětů.

IV.) Závěr vyučovacího bloku

- a) žáci si v závěrečné diskusi znovu připomněli ponaučení z první části hodiny: „Nebudeme lhát“ ;
- b) děti se v závěru hodiny opět vrátily ke kamarádství – mluvily o svých kamarádech ;
- c) každý z žáků plyně hovořil a vyjadřoval se k daným tématům ;
- d) učitelka všechny pochválila za odvedenou práci a za spolupráci ;
- e) žáci vyplnili **„Dotazník“ - hodnocení aktivit v hodině českého jazyka**, pomocí kterého vyhodnotili jednotlivé aktivity (viz příloha č. 3);

„Dotazník“ – hodnocení aktivit v hodině českého jazyka

Jméno:.....

Seřad' podle pořadí jednotlivé aktivity , které se ti ve vyučování nejvíce líbily.

„Kartičková metoda „ 1.....
did. hra „Kdo je kdo“ 2.....
did. hra „Vidět kamarádovými očima „ 3.....

Nejvíce mě dnes bavilo

.....

Proč ?.....

.....

.....

A.) Učitelova reflexe aktivizujících metod ve výuce :

1. do práce ve vyučovacím bloku se zapojily všechny děti ;
2. zpočátku byli aktivnější žáci průbojnější, ale postupem času se do práce zapojovali i žáci ostýchavější a pomalejší ;
3. pravidlo: „Nikdo se nikomu neposmívá za jeho názor“ jsem připomněla pouze v jednom případě ;
4. nejdříve se děti ostýchaly, protože podobným způsobem výuky dříve nepracovaly ;
5. tato forma výuky je zcela jistě náročnější na práci pedagoga, neboť ve třídě je daleko větší pohyb a také hluk než při použití klasických výukových metod ;

6. žáci se učili vyjádřit svůj názor a dokázali tento názor také obhájit ;
7. při použití didaktických her „ Kdo je kdo“ a „ Vidět kamarádovými očima“ se mnohé děti dozvěděly spoustu zajímavostí o svých kamarádech – lze říci, že se prohloubily kamarádské vztahy mezi sebou ;

B.) Reflexe kognitivních cílů , které se podařily splnit :

1. žáci navrhovali způsoby jednání a chování ;
2. vyjadřovali se ke vzniklým problémům ;
3. žáci rozvíjeli slovní zásobu i své logické myšlení ;

C.) Reflexe afektivních cílů , které se podařily splnit :

1. žáci zdůvodňovali svá rozhodnutí ;
2. žáci naslouchali názorům svých spolužáků ;
3. žáci si samostatně volili a obhajovali svá řešení ;

D.) Reflexe cílů psychomotorických , které se podařily splnit :

1. žáci odpovídali písemně na zadané otázky ;
2. žáci hodnotili a oceňovali práci svých kamarádů ;
3. žáci se srozumitelně vyjadřovali při prezentaci svých prací ;

8 Výukový blok číslo 2 : „ Hledá se pejsek “



Cíle kognitivní:

- žák rozvíjí své myšlení pomocí pracovních listů ;
- žák popíše psa ;
- žák rozvíjí pohotové a souvislé vyjadřování ;
- žák zná správnou obsahovou formu inzerátu ;
- žák vypráví příběh, jehož hlavním hrdinou je pes ;

Cíle afektivní :

- žák navrhuje vlastní řešení situace při vypravování ;
- žák dokáže vyhledat chyby v textu ;
- žák zvolí způsob, jakým hledanou informaci nalezne ;

Cíle psychomotorické:

- žák odpovídá písemně na zadané otázky ;
- žák zřetelně a srozumitelně vyslovuje své myšlenky ;
- děti prezentují výsledky své práce před svými spolužáky ;

Použité metody, strategie:

- klasické výukové metody: metody slovní - rozhovor, vysvětlování, práce s textem; metody názorně - demonstrační – pozorování ;
- komplexní výukové metody: frontální výuka, skupinová výuka, individuální práce žáků ;
- aktivizující metody: **kostka**

vzájemné vyučování skupin

Popis aktivizující metody „ kostka “:

Kostka – utvoříme 6 skupin (po třech). Každý zvolený vůdce skupiny hodí kostkou. Žáci společně ve skupinách produkují práci podle zadání kostky.

1. **POPIŠTE** pejška podle obrázku nebo názorné pomůcky (hračky psa).
Využij znalostí z prvouky.
Název popisu - Štěně.
2. **POROVNEJTE** jednotlivé pejsky.
Máme připravené obrázky různých ras psů. Žáci píší rozdíly, názory – čím a jak se navzájem rasy liší nebo podobají (pracovní list č. 5,6,7).
3. **VYPRAVUJTE** pohádku / příběh , ve kterém se objeví štěně.

4. OPRAVTE CHYBY na osobních kartách jednotlivých pejsků.
Až budete s prací hotovi, vyzvedněte si správné řešení.

5. PRACUJTE S TEXTEM na osobních kartách
 - a) určete počet větných celků
 - b) podtrhněte všechna podstatná jména ve dvou větách a určete je-jich rod, číslo, pád a vzor
 - c) v přiložené encyklopedii najděte nové informace o vámi vybraném plemenu psa

6. NAPIŠTE INZERÁT na vyhledání majitele psa. Inspirujte se inzeráty v přiložených novinách.

K popisu a vypravování dostanou žáci k dispozici od učitelky předepsané listy s osnovami (viz tabule č. 1 a 2).

Popis aktivizující metody „vrstevnické vyučování“:

Vrstevnické vyučování – každá skupina má svůj úkol, který by měla v určitém čítem časovém limitu splnit. Žáci samostatně plní zadaný úkol. Sami si volí pomůcky i posloupnost jednotlivých kroků. Skupiny vysvětlí svou činnost ostatním spolužákům a seznámí je s výsledky své práce. Ostatním dětem v diskusi dávají „vyučující“ doplňující otázky, při kterých se zjistí, zda danému úkolu všichni správně porozuměli(je možné zvolit i opačný postup).

Tabule č. 1

<p style="text-align: center;">POPIS</p> <p style="text-align: center;">Osnova</p> <ol style="list-style-type: none">1. Popis štěněte.2. Vzhled (hlava, tělo, končetiny, ocas).3. Význam pro člověka.

Tabule č. 2

<p style="text-align: center;">Vyprávění</p> <p style="text-align: center;">Osnova</p> <ol style="list-style-type: none">1. Kdy a kde se událost stala.2. Obsah vypravování.3. Vyvrcholení, rozuzlení zážitku.
--

Pracovní činnosti: dialog ve skupině, psaní, čtení, hodnocení ;

Vyučovací pomůcky: kniha Dášenska, výstavka plyšových hraček –psů, knihy a encyklopedie o psech, magnetofonová nahrávka, předepsané tabule, kostka, osnovy popisu a vypravování, noviny s inzeráty, časopisy Mateřídouška a Sluníčko, pracovní listy pro každého žáka ;

Mezipředmětové vztahy: prvouka, matematika, hudební a tělesná výchova;

Struktura vyučovací hodiny:

I. Úvod - motivace:

Žáci byli na koberci – poslouchali nahrávku zvuků štěňat.

➤ **Otázky:** „*Koho jste slyšeli v nahrávce?*“

„*Máte někdo z vás doma štěňátko?*“

„*Jak o něho pečuješ?*“

Četba úryvku textu z knihy: Čapek, K. Dášenska

Když se to narodilo, bylo to jenom takové bílé nic, do hrsti se to vešlo; ale anžto to mělo pár černých ušisek a vzadu ocásek, uznali jsme, že to je psisko, a protože jsme si přáli mít psí holčičku, dali jsme to mu jméno Dášenska. Dokud to bylo bílé nic, bylo to slepé, bez očí, a co se nožiček týče, inu, mělo to dva páry čehosi, čemu se při dobré vůli mohlo říkat nožičky. Ale protože tu ta dobrá vůle byla, byly tu i nožičky, třeba ještě za mnoho nestály; kdepak, stát se na nich nedalo, takové byly vratké a slaboučké, a s chůzí to byla, holenku, teprve potíž.

Když se do toho Dášenska pořádně obula (totiž ona se neobula, ale vykasala si na to rukávy) přesněji řečeno, ani rukávy si nevykasala, ale jenom si, jak se říká, plivla do dlaní) (rozumějte mi, ona si ovšem nemohla plivnou do dlaní, protože ještě plivat neuměla a dlaně měla tak maličké,

že by si do nich netrefila), zkrátka když se do toho Dášenska pořádně dala, dokutálela se za půl dne od máminy zadní nohy k mámině noze přední, přičemž se cestou třikrát nakrmila a dvakrát vyspala. Spát a jíst uměla totiž hned od narození, tomu se učit nemusela; proto to dělala horlivě po celý boží den, a myslím, že i v noci, když se na ni nikdo nedíval, spala stejně svědomitě jako ve dne – takové to bylo pilné štěně. Krom toho uměla pištět; ale jak štěně piští, to nakreslit nedovedu a ukázat bych vám to také nemohl, protože na to nemám dost tenký hlas. I mlaskat uměla Dášenska od narození, když sála mámino mlíčko, ale víc už nic; jak vidíte, nebylo s ní zprvu mnoho řeči, ale její mamince (jmenuje se Iris a je hrubosrstá foxteriérka) to stačilo; celý den si měla se svým nunátkem Dášenkou co povídat a šuškat, očichávala ji, líbala a lízala, čistila a jazejčkem umývala, česala a hladila, pěstovala ji, krmila ji, laskala ji, hlídala ji své vlastní huňaté tělíčko jí podestýlala za polštář, a to se to, panečku, Dášence spalo! Abyste věděli, tomu se říká láska mateřská a u lidských maminek je to taky tak, však vy víte.

- **Otázky:** *„O čem byl úryvek textu?“*
„Jak se jmenovalo štěně?“
„Dokážete vyjmenovat, co všechno uměla Dášenska?“
„ Co pejsek jí?“
„ Co všechno potřebuje pejsek k životu?“
- **Ukázali jsem si ilustrace a fotografie z této knihy.**
- **Prohlíželi jsme si předem připravené plyšové hračky psů a obrázky různých ras štěňat, které si děti přinesly.**

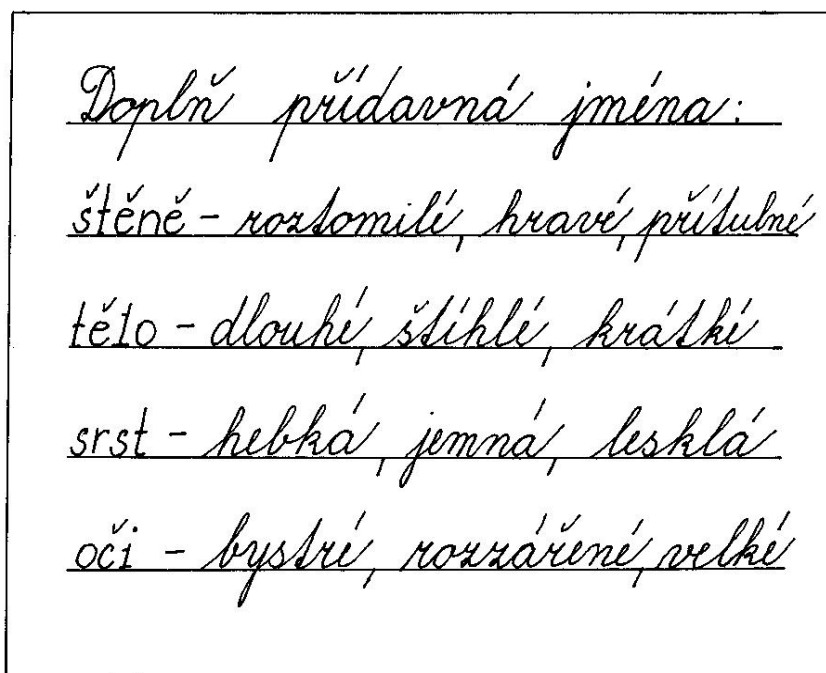
➤ **Tvořivé úkoly – společně vedený rozhovor s žáky :**

1. Zavři oči. Ležíš v košíčku. Jsi malé štěňátko. Otevři oči.
2. Vydávej zvuky jako štěně.
3. Zkus se pohybovat jako štěně.
4. Proč se ti líbí být malým pejskem?
5. Znáš nějakou písničku, ve které se vyskytuje pes? (Zpěv s rytmickým doprovodem).

II. Jazyková cvičení:

- a) Na tabuli byla předepsaná slova – štěně, tělo, srst, oči. Žáci doplňovali příjavná jména (viz tabule č. 1).

Tabule č. 1



Na druhé tabuli byly předeepsané 3 věty. Žáci měli za úkol doplnit slovesa v závorkách a vybrat vhodná synonyma k podtrženým slovesům (viz tabule č.2).

Tabule č. 2.

Doplň slovesa v závorkách.

Vyber vhodná synonyma.

Dášinka spí (se_ _ , odpo_ _ _ _ , vr_ _ , le_ _).

Štěně pije (ská_ , sa_ , ště_ , hl_ _).

Fenka běží (pel_ _ _ , sto_ _ , pá_ _ , utí_ _).

Hlavní část:

- aktivizující metoda : kostka
- aktivizující metoda : vrstevnické vyučování

a) Tvorba skupin

- každé dítě si vybralo kartičku, na které bylo jméno pejska ;
- skupiny se tedy navzájem vyhledaly podle stejných jmen pejsků (REK, AŠAR, RITA, ANETA....) ;

b) Kostka

- vedoucí skupin házeli kostkou - tím si vybrali svoji příští činnost ;
- k popisu a vypravování měli žáci k dispozici od učitelky předepsané listy s osnovami (viz tabule č. 3 a č. 4) ;
- jednotlivé skupiny plnily svůj úkol ;
- pokud byla skupina s prací hotova, kreslili její členové na připravený arch vysněného psa ;
- učitelka usměrňovala činnost skupin, žáci se na ni obraceli v případě, že si nebyli jisti dalším postupem ;

c) Vrstevnické vyučování

- mluvčí jednotlivých skupin seznamovali spolužáky s výsledky své práce;
- byla dána možnost, aby se mluvčí mohli v prezentaci práce střídat ;
- žáci ostatních skupin se po předvedení výsledků činnosti ptali na věci, kterým zcela neporozuměli;
- při této akci se okamžitě zjistilo, zda všechny děti pochopily a splnily úkol ;
- případné nejasnosti se okamžitě řešily ;
- práci každé skupiny ohodnotila učitelka i spolužáci ;
- tímto způsobem hovořili o své práci všechny skupiny ;
- činnost každého týmu ohodnotili ostatní potleskem ;

d) Cvičení k podpoře logického myšlení

- učitelka žáky pochválila za odvedenou práci ;
- společně se všichni zúčastnění pokusili rozvinout logické myšlení při práci na pracovním listu číslo 1 ;

- pracovní list obdržela dvojice dětí(spolupracovat mohla celá skupina) ;
- návrzích řešení žáci diskutovali a teprve potom plnili úkoly ;
- celé cvičení završilo společné objasnění řešení ;

Pracovní list č. 1

PSÍ BOUDY

Chceš si vybarvit boudy pro psy.

Alík bude mít modrou boudu.

Punt'á bude mít žlutou boudu a Azor zelenou.



K vybarvení obrázku si přečti tyto pokyny.

Punt'á ještě nesežral kost.

U Alíkovy boudy roste kytička.

Až všechno vybarvíš, nezapomeň napsat jména psů na cedulku nad vchodem do každé boudy.

A nyní „SPRÁVNĚ“ nebo „NESPRÁVNĚ“.

Punt'á a Azor kost nesežrali.

Alíkova a Punt'ova bouda jsou vedle sebe.

Azor má dva sousedy.

Cvičení k relaxaci a k uvolnění

- učitelka zadala dětem (jednotlivec, dvojice, skupina) úkol:
„ Vyhledejte v časopisech Mateřídouška nebo Sluníčko báseň či píseň takovou, ve které bude vystupovat pes. Všimněte si toho, jak autoři popisují pejsky. Porovnejte jejich tvorbu s vaší.“ (Žáci vyhledávali texty v připravených časopisech. Básně, které se jim líbily nejvíce, přepisovali na připravené karty.)
- vybrané básně přidávali žáci k připravené výstavce knih, plyšových zvířat a obrázků;

III. Závěr vyučovacího bloku :

- a) mluvčí jednotlivých skupin pohovořili o tom, co se ve vyučovacím bloku naučili (*dokážeme popsat pejska, umíme porovnat a najít rozdíly me-zi jednotlivými rasami, napsali jsme příběh, ve kterém se vyskytoval pejsk, napsali jsme inzerát, vyhledali jsme chyby v textu, pracovali jsme s osobními kartami jednotlivých pejsků, zkoumali jsme básně a písničky různých autorů*);
- b) každý žák se vyjádřil k tomu, co mu činilo v hlavní části hodiny větší problémy, každý přemýšlel, jak by mohl svoji práci vylepšit;
- c) učitelka všechny žáky pochválila za tvořivou práci ;
- d) žáci se vyjádřili k právě proběhnutým aktivitám (*viz. příloha č. 4 „ Dotazník“ – hodnocení mé práce v hodině českého jazyka*);

„Dotazník“ – hodnocení mé práce v hodině českého jazyka

Jméno:.....

Dnes jsme pracovali odlišným způsobem. Zkus odpovědět na tyto otázky.

1. Dnes jsem se naučil
.....

2. Svoje úkoly jsem plnil/ plnila:

rychle a správně s obtížemi nesplnil/a jsem ho

protože.....

3. Práce ve skupině mi vyhovuje / nevyhovuje mi, protože.....
.....

4. Pracoval/ pracovala jsem:

aktivně - nudil jsem se

5. Dnes jsem zvládl / zvládla :

více práce než jindy méně práce pracoval jsem jako jindy

6. Novou látku jsem pochopil/a lépe / hůře než při běžné výuce, protože.....

.....

7. Chtěl /a - nechtěl/a bych už takto pracovat, protože.....

.....

A). Učitelova reflexe přínosu aktivizujících metod :

1. žáci rozvíjeli svoje myšlení a vyjadřování ;
2. učitelka mohla lépe aktivizovat pasivnější žáky ;
3. žáci byli vedeni ke správné argumentaci ;
4. každý žák měl možnost vyjádřit se k práci své skupiny i ke vlastní činnosti ;
5. žáci pohotově rozlišovali podstatné věci od méně důležitých ;
6. žáci podporovali logické myšlení ;
7. žáci propojovali učení s reálnými životními situacemi ;
8. žáci měli prostor pro samostatné myšlení ;
9. žáci si sami volili činnosti ;

B.) Reflexe kognitivních cílů , které se podařily splnit :

1. žáci se pohotově a souvisle vyjadřovali k daným úkolům ;
2. žáci procvičili a zopakovali si různé znalosti v oblasti českého jazyka ;

C.) Reflexe afektivních cílů, které se podařily splnit :

1. žáci přemýšleli nad svými pocity, myšlenkami ;
2. žáci navrhovali vlastní řešení situace ;
3. žáci vyhledávali chyby v textu a seznamovali s řešením své spolužáky ;
4. žáci si vybrali způsob, jakým danou informaci využili ;

D.) Reflexe psychomotorických cílů , které se podařily splnit :

1. žák vypracoval zadané úkoly v pracovním listu ;
2. žáci prezentovali výsledky své práce před svými spolužáky ;
3. žáci hledali a navrhovali nejlepší možné postupy práce ;
4. žáci správně a pohotově formulovali své myšlenky ;

9 Výukový blok číslo 3 : „Pipi Dlouhá punčocha “



Cíle kognitivní:

- žák navrhuje způsoby jednání a chování ;
- žák se souvisle a pohotově vyjadřuje k problému ;
- žák rozvíjí vyjadřování a myšlení ;
- žák se orientuje v textu a splní úkoly z pracovního listu(vhodně doplní nabídnutá slova do připraveného textu) ;
- žák odliší pravdu od lži ;
- žák utvoří osnovu daného textu ;

Cíle afektivní :

- žák logicky a srozumitelně vyjadřuje svoje pocity a myšlenky ;

- žák naslouchá názorům jiných dětí ;
- žák zdůvodní spolužákům svůj názor ;
- žák hodnotí vlastní práci i práci svých spolužáků ;

Cíle psychomotorické:

- žák zapíše svoje odpovědi do připraveného pracovního listu ;
- žák zřetelně a srozumitelně vyslovuje své myšlenky ;

Časová jednotka: blok dvou vyučovacích hodin ;

Použité metody, strategie:

- klasické výukové metody: metody slovní - rozhovor, metoda slovní – práce s textem;
- komplexní výukové metody: frontální výuka, skupinová výuka, individuální práce žáků ;
- aktivizující metody: **brainstorming**

slovně diskusní metoda

bzučící skupiny

párové čtení- učíme se navzájem

čtení s otázkami

didaktická hra „ Slovní orchestr “

didaktická hra „ Roztržitý spisovatel “

didaktická hra „ Zvířátka hledají kamarády “

Popis aktivizující metody „ bzučící skupiny“ :

Aktivizující metoda „ bzučící skupiny „ - po společném pročtení textu dvojice hledá společně odpovědi na zadané otázky. Poté na stejném úkolu pracuje další dvojice žáků. Dvojice se spojí ve čtveřice. Po daném časovém intervalu porovnávají své výsledky z dvojic, odstraňují nedostatky,

nepřesnosti, vylepšují formulace. Dvojice se spojí ve čtveřice a žáci pracují na stejném úkolu. Opět vzájemně porovnávají své výsledky, mluví si připraví jejich interpretaci. Následně o celém problému hovoří celá skupina.

Popis didaktické hry „Slovní orchestr“:

Didaktická hra „ Slovní orchestr “ – je stanoven určitý okruh slov(například „ Pipi nebo rodina“), první hráč slovo rytmicky opakuje. Další se při dávají se slovy, která označují předměty nebo jevy k onomu tématu a vyslovují je rytmicky tak, aby rytmy na sebe navazovaly a vytvářely orchestr.

Popis didaktické hry „ Roztržitý spisovatel “:

Didaktická hra „ Roztržitý spisovatel “ - pro jednotlivé žáky je připraven text písně Pipi Dlouhá punčocha, se kterou se děti seznámily již ve video ukázce. Záměrně jsou v textu vynechána slova. Úkolem dětí je text v co nejkratším čase a co nejlépe doplnit.

Popis didaktické hry „ Zvířátka hledají kamarády “:

Didaktická hra „Zvířátka hledají kamarády “- než začneme hru hrát, připravíme si lístečky se jmény zvířátek. Množství lístečků připravíme podle počtu dětí, které budou hru hrát. Jména zvířátek na lístečcích píšeme dvakrát. Lístečky si děti rozdají a mají dovoleno se na ně podívat až na dohodnuté znamení. Jakmile je hra zahájena, napodobují zvuky zvířátka, které našly uvedené na listu. Podle zvuků se vytvářejí dvojice zvířátek stejného názvu. Vítězí dvojice, která se našla nejdříve.

Pracovní činnosti: čtení textu, vyjádření názoru, práce s textem, didaktická hra, rozhovor, diskuse, plnění úkolů zadaných úkolů, doplnění informací v pracovním listu ;

Vyučovací prostředky: Čítanka pro 4. třídu (SPN, str. 127 – 134)

- motivační text Astrid Lindgrenové Pipi Dlouhá punčocha (ukázka má název Pipi se nastěhuje do vily Vilekuly), pracovní listy, text písně, kniha Astrid Lindgrenové Pipi Dlouhá punčocha, výkresy A4, videonahrávka ;

Mezipředmětové vztahy: vlastivěda, matematika, hudební a tělesná výchova ;

Struktura vyučovací hodiny:

I. Úvod - motivace:

- a) Pro motivaci k vyučovacím bloku jsem využila *obrázky z knihy Astrid Lindgrenové Pipi Dlouhá Punčocha*. Žáci se dozvěděli, že s hlavní postavou dnešní hodiny literární výchovy se seznámí po seskládání puzzlů. Rozstříhané obrázky posloužily i k rozdělení žáků do čtyř skupin. Skládanky byly rozebrány na jednotlivé díly a každé dítě si vybralo jeden díl. Žáci vyhledali spolužáky s dalšími dílky téže skládačky. Touto nenásilnou formou byly utvořeny skupiny, které spolu další dvě hodiny pracovaly.

- b) *Žáky jsem dále motivovala krátkou ukázkou ze stejnojmenného filmu. Jednou z hlavních myšlenek této ukázky i celé knihy je hledání přátelství a domova, únik do světa snů a fantazie. Prvním krokem motivace k literárnímu textu byla právě myšlenka přátelství a hledání odpovědi na otázky, co to vlastně přátelství je a co znamená. Dalším motivačním krokem se stala důležitost rodiny a domova – vytváření asociací na slovo rodina. Domov a přátelství se jako nitka prolínaly celou literární ukázkou.*
- c) *Na tabuli bylo stále napsané motto:*

Přátelství je součástí lidského štěstí

(J. Werich)

II. Hlavní část vyučovací hodiny:

- *aktivizující metoda : čtení s otázkami*
- *aktivizující metoda : párové čtení – učíme se navzájem*
- *brainstorming*
- *bzučící skupiny*

➤ **Žáci se seznámili a pracovali s novým textem.**

Polovinu textu četly děti hlasitě v čítance, ve čtení se střídaly. V četbě se vystřídali všichni žáci. Důraz jsem kladla na četbu srozumitelnou. V tomto okamžiku jsem v naší práci použila aktivizující metodu „*čtení s otázkami*“. Po přečtení určité části textu se žáci ve čtení zastavili a kladli na „přeskáčku“ jeden druhému otázky, které se týkaly právě přečteného textu.

Objevovaly tyto otázky: „*Jaká byla zahrada?*“, „*Bydlela Pipi ve starém nebo v novém domě?*“, „*Co nemusela Pipi jíst když nechtěla?*“

Ve zbývající části textu jsem použila další aktivizující metodu „*párové čtení – učíme se navzájem*“.

Dvojice žáků pracovaly na zbývající části textu, který si rozdělily na poloviny. Text četly obě děti společně polohlasem. Oba členové pracovní dvojice si přečetli zadanou část textu a jeden žák tento úsek zrekapituloval. Druhý člen skupiny kladl pomocné otázky. V další části článku si role děti vyměnily. Osnovu přečteného textu vytvořil každý žák sám. Následně si oba přečetli to, co zapsali a dohodli se na společném znění osnovy.

V této části žáci spolu velmi dobře spolupracovali a vzájemně si pomáhali. Žáci si zdokonalili techniku čtení a kulturu mluvené řeči.

➤ **Tvořivé úkoly pro společnou práci skupin :**

(Žáci byli rozděleni do skupin již v první části hodiny.)

- *brainstorming*

▪ bzučící skupiny

d) Vymyslete a napište tři přání pro kamarádku Pipi.

(Všechny čtyři skupiny uvedly stejné přání : ... „, *at' přijede za Pipi maminka a tatínek*“ , ...*at' má Pipi hodně kamarádů*... “)

e) Popište Pipi podle vašeho obrázku složeného z puzzlí.

f) Pipi cestovala po celé zeměkouli a viděla tam různé věci. Co tam asi Pipi viděla?

(..., *moře, zvláštní zvířata, krásnou krajinu*... “)

g) Vysvětlete, co znamenají tato přísloví?

- lež má krátké nohy

- pravda vyjde nahoru , jako olej na vodu

(..., *když někdo lže, brzy se to někdo dozví* “ , ..., *lhaní je průšvih*... “)

h) Může žít člověk dlouho úplně sám ?

(..., *nemůže, bylo by mu smutno, plakal bych, měla bych špatnou náladu*... “)

i) Co by vám chybělo na pustém ostrově ?(..., *maminka a táta, bráška, kamarádi*..., *televize, počítač, morče* ... “)

▪ bzučící skupiny

Řešení těchto úkolů žáci zaznamenávali na připravené na archy A3.

Každý nápad děti zapsaly. Uprostřed archu jsem napsala úvodní otázku a skupiny si vždy vybraly arch, se kterým chtěly pracovat. Tento arch doplnily o své poznatky (každá skupina měla jinou barvu pastelek) a předaly ho další skupině, která si nápady přečetla a doplnila o své náměty. Práci jsem ukončila v okamžiku, kdy žádná ze skupin již nechtěla

žádnou myšlenku doplnit. Jednotlivé archy měly skupiny k dispozici a po určenou dobu o svých nápadech všichni diskutovali.

II. Jazyková cvičení:

➤ **Tvořivé úkoly pro práci dvojic :**

(Každá dvojice žáků měla připravený okopírovaný pracovní s jednotlivými úkoly.)

Pracovní list

1. Přiřad'te ke každé Pipině vlastnosti zvířátko, jemuž uvedená vlastnost patří:

Hbitá jako (veverka).

Chytrá jako (liška).

Silná jako (slon).

Zvědavá jako (opička).

Pilná jako (včelka).

Rychlá jako (ještěrka).

2. Sestav větu, jejíž slova začínají těmito písmeny:

P B O D A H K .

(Pipi běhá okolo domu a hrozně křičí.)

(Pipi byla odvážná, dala Anice hezký klobouk.)

(Pipi bránila odvážně děti a honila kluky.)

3. Doplňte slova ANO – NE :

Pipi bydlela ve velkém městě
Tatínek Pipi byl plavčík na lodi
Pipina opička se jmenovala Pan Nilson
Tomova sestra je Anežka
Lhát se může
Pipi je správná kamarádka

Po uplynutí časového limitu se všechny dvojice sešly v kruhu a společně hodnotily svoji práci.

III. Procvičení , shrnutí:

➤ didaktická hra „ Zvířátka hledají kamarády “

Každé dítě dostalo lísteček s názvem zvířátka. Děti měly krátký čas k tomu, aby si promyslely způsob, jak najdou stejné zvířátko(pohyb, zvuk). Na předem dohodnutý zvukový signál (písnička Pipi Dlouhá punčocha) začala jednotlivá zvířátka hledat svého kamaráda. Zvítězily kočky, které jako první našly jedna druhou.

➤ didaktická hra „ Roztržitý spisovatel “

Úloha byla určena pro individuální písemné zpracování. Sloužila také pro zklidnění dětí. Žáci dostali nakopírovaný text písničky Pipi Dlouhá punčocha. V tomto textu byla záměrně vynechána slova (viz. příloha č.8). Úkolem žáků bylo doplnit správným způsobem vynechaná místa.

Kontrola správnosti opravených textů proběhla za společného zpěvu písničky všech dětí.

➤ **Společně vedený rozhovor s žáky pro ústní zpracování :**

1. Koho považuješ za svého nejlepšího kamaráda nebo kamarádku?
2. Co zajímavého jste spolu prožili?
3. Potřeboval někdy tvůj kamarád tvoji pomoc?
4. Co se vám nejvíce na vašem kamarádovi líbí?
5. Komu svěříte své největší tajemství? Existuje někdo takový?

V rozhovoru jsem žáky směřovala k otázkám přátelství, potřeby rodiny. Mým cílem bylo, aby si uvědomili, že ke svému životu potřebují rodinné zázemí .

Na tabuli měli žáci stále před očima dětí citát J. Wericha.

IV. Závěr vyučovacího bloku :

- a) žáci pohovořili jednotlivě o tom, co se ve vyuč. bloku naučili (*vyhledali jsme v textu odpovědi na otázky, dokázali jsme vyprávět obsah článku, seskládali jsme puzzle, vysvětlili jsme přísloví,*

vypracovali jsme pracovní list, naučili jsme se písničku Pipi Dlouhá punčocha);

- b) žáci se vyjádřili k právě proběhnutým aktivitám (viz. dotazník „Nedokončené věty“ č. 9) ;

Dotazník – „ Nedokončené věty „

1. Čtení ve dvojici mě bavilo – nebavilo , protože.....
.....
.....
2. Odpovídat na otázky z textu mi připadalo lehké – těžké, protože.....
.....
.....
3. Nejvíce se mi líbila aktivita.....
.....
4. Nejvíce jsem se zapojil do
5. Když jsem dnes pracoval / a, český jazyk mě bavil – nebavil , protože....
.....

- c) Vyučovací blok jsme společně ukončili didaktickou hrou „ Slovní orchestr “.

➤ **didaktická hra „ Slovní orchestr “**

Stanovila jsem společně se žáky téma „ rodina a Pipi“ . Zvolený hráč slovo rytmicky opakoval. Další žáci se postupně přidávali se slovy, která si sami zvolili. Tato slova na sebe rytmicky navazovala a vytvářela tak orchestr - rodinu.

A.) Učitelova reflexe aktivizujících metod ve výuce :

1. žáci dokázali pracovat individuálně, v pracovních skupinách i ve dvojicích ;
2. žáci aktivně přistupovali k plnění svých úkolů ;
3. žáci přijímali role ve skupinách ;

B.) Reflexe kognitivních cílů , které se podařily splnit :

1. žáci navrhovali způsoby jednání a chování;
2. žáci se orientovali v textu a plnili úkoly v pracovním listu ;
3. žáci odlišili pravdu od lži v Pipině chování ;

C.) Reflexe afektivních cílů , které se podařily splnit :

1. žáci vyjadřovali svoje pocity, myšlenky, nápady ;
2. žáci naslouchali názorům svých spolužáků ;
3. žáci dokázali zdůvodnit svůj názor a chování ;
4. žáci dávali poznatky do souvislosti ;

5. žáci hodnotili vlastní práci i práci svých kamarádů, zhodnotili činnosti, se kterými měli problémy ;

D.) Reflexe psychomotorických cílů , které se podařily splnit :

1. žáci správně postupovali při zápisu svých odpovědí do pracovních listů;
2. žáci dokončili práci;
3. žáci se aktivně podíleli na práci ve skupině;
4. žáci dodržovali smluvená pravidla;

10 Dotazník pro učitele

Vážené paní učitelky, páni učitelé!

Prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který slouží jako podklad mé diplomové práce, která se zabývá použitím aktivizujících metod ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy.

Tento dotazník je anonymní, a proto Vás prosím o zcela otevřené odpovědi, které vypovídají o Vašich názorech.

Předem Vám děkuji.

Jana Langhamerová

Doplňte nebo zaškrtněte následující údaje:

Žena – muž

Věk:

Jste absolvent/absolventka VŠ?

Jiné dosažené vzdělání:

Délka pedagogické praxe:

Učím převážně v těchto ročnících: 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Učím na: plně organizované škole malotřídní škole

Na naší škole vyučujeme podle vzdělávacího programu: ZŠ OŠ NŠ

1. *Jaký názor máte na funkci aktivizujících metod ve výuce?*

- nepoužívám je
- používám jen některou
- používám více metod

- používání těchto metod je ztráta času

2. *Jakou aktivizující metodu používáte ve výuce nejčastěji?*

.....

3. *Ve kterých předmětech využíváte tyto metody ?*

- český jazyk a literatura
- matematika
- vlastivěda a přírodověda
- pracovní činnosti
- skoro ve všech předmětech
- využívám je velmi zřídka
-

4. *Pomocí aktivizujících metod se výuka stává :*

- zajímavější
- výraznější změny jsem nepostřehl/ nepostřehla
- hlučnější a méně přehledná
-

...

5. *Informace o aktivizujících metodách hledám :*

- v odborné literatuře
- od kolegů
- ze školení
- z metodik
- z internetu
- vymyslím si je

- jiné zdroje.....
6. *Při používání aktivizujících metod žáci pracují*.....
.....
.....
7. *Aktivizující metody , dle mého názoru, využívají kolegové :*
 hodně málo nevím
8. *Ovlivňují tyto metody vztahy ve třídním kolektivu?*
 výrazně ani ne vůbec ne
9. *Využívání těchto aktivizujících metod slabým žákům
pomáhá/nepomáhá, protože*
.....
10. *Žáci výborní pracovali*
.....

Vaše případné návrhy a připomínky ohledně používání aktivizujících metod ve výuce:

Děkuji Vám za ochotu a trpělivost pro vyplňování tohoto dotazníku a přeji Vám mnoho úspěchů ve Vaší práci.

Jana Langhamerová

Vyhodnocení dotazníku

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, do jaké míry využívají aktivizující metody výuky učitelé základní školy. Šlo o dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval deset položek. Šest položek bylo uzavřených, čtyři položky byly konstruovány jako otevřené.

Výzkumný vzorek tvořilo 20 učitelů ze tří základních škol. Mezi těmito pedagogy byli i tři muži. Průměrný věk dotázaných byl 35 let. Všichni učitelé měli vysokoškolské vzdělání. Délka praxe se pohybovala od 2 do 30 let praxe. Dvanáct učitelů pracovalo na I. stupni ZŠ, osm pedagogů učilo na II. stupni. Jedna pedagožka učila na malotřídní škole. Všichni učitelé pracovali podle vzdělávacího programu ZŠ.

Většina učitelů zaznamenala ve svém dotazníku, že používají ve výuce pouze některou z aktivizujících metod. Jedna paní učitelka uvedla, že tyto metody nepoužívá, protože zcela nerozumí výrazu „aktivizující metoda“. Tato pedagožka je nejstarší účastnicí mého malého výzkumu. Tři učitelky uvedly, že používají více metod. Musím uvést, že zmíněné učitelky patří mezi služebně nejmladší absolventky.

Mezi nejčastěji užívané aktivizující metody byl uveden brainstorming, myšlenkové mapy, studijní průvodce (pracovní listy) a diskusní metody spojené s pohybem. Učitelé II. stupně využívali ve větší míře metody inscenační, skládačky a vzájemné vyučování skupin. Myslím si, že kolegové pozapomněli na jednu z nejvýznamnějších aktivizujících metod, za kterou považují didaktickou hru. Snad je to tím, že ji řadí již jako nedílnou součást výuky.

Ověřila jsem si, že tyto metody využívají učitelé ve všech předmětech, ale různou měrou. Český jazyk a literatura samozřejmě

zaujímají ve výběru jednotlivých předmětů hlavní roli. Nejméně se ve výčtu objevovala matematika a tělesná výchova. Tři učitelky uvedly, že tyto metody užívají velmi zřídka.

Dvě třetiny zúčastněných uvedlo, že pomocí těchto metod se výuka stává zajímavější. Jedna třetina dotazovaných zaznamenala jako negativní znak zvýšenou hlučnost a menší přehlednost ve třídě. Je nutné poznamenat, že se jednalo o služebně starší pedagogy.

Informace o aktivizujících metodách vyhledávají učitelé v odborné literatuře. Pět učitelek uvedlo, že se zúčastňují různých školení. Myslím si, že tohoto kvalitního zdroje využívá jen velmi malé procento učitelů. Pouze dvě učitelky ve své práci využívají rady svých kolegů. Toto je, myslím si, velmi alarmující skutečnost. S těmito odpověďmi souvisí i odpovědi na otázku, zda učitelé ví, jestli aktivizující metody využívají jejich kolegové. Na tuto otázku odpovědělo kladně pouze pět dotazovaných.

Je zřejmé, že vzorek tázaných je velmi malý, a proto nelze vyvozovat obecně platné závěry. Pravdou však zůstává, že se učitelé brání vzájemným náslechům a hospitacím kolegů. Vzniká tak izolace jednotlivců a vzájemná neinformovanost.

Při používání aktivizujících metod se žáci snaží být aktivní, spolupracují a pomáhají si. Při správném použití těchto metod uvádí deset pedagogů výrazné zlepšení vztahů ve třídním kolektivu. Do práce se zapojují i žáci, kteří nevykazují výborné studijní výsledky. Je zde vidět změna v jejich přístupu ke studijním povinnostem. Ostýchavost a strach ze špatné odpovědi je nahrazen tvořivou a motivující činností.

Žáci výborní pracují bez výraznějších výkyvů. Dvanáct kolegů uvedlo, že se žáci s výbornými výsledky snaží pomáhat ostatním ve skupině. Často přicházely tyto děti s novými a inspirujícími nápady. Pouze

dvě kolegyně zaznamenaly výborné žáky, kteří začali práci odbývat. Zbytek pedagogů neshledal vážnější rozdíly v práci výborných žáků.

Z dotazníku jednoznačně vyplývá, že lze aktivizující metody výuky doporučit ostatním kolegům. Je však nezbytné, aby se s nimi učitelé seznámili a jejich výběr stále aktualizovali.

Závěr:

Záměrem diplomové práce bylo získání zkušeností s aktivizujícími metodami ve výuce českého jazyka ve čtvrtém ročníku základní školy. Důležitým cílem bylo ověřit si v praxi použitelnost některých z nich a hlavně zmapovat jejich přínos ve vyučování.

Ve své práci vycházím z nového osobnostního pojetí dítěte a vidím potřebu rozvíjet celou osobnost žáka. V diplomové práci jsem se proto zaměřila nejen na cíle kognitivní a afektivní, ale i na cíle psychomotorické.

V současné době dochází v České republice k významné změně základního vzdělávání.

Tento program klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí, a proto si myslím, že aktivizující metody by významnou měrou mohly přispět k jejich rozvoji. Každý učitel by se měl proto snažit o zdokonalení své pedagogické připravenosti. Z toho důvodu je nezbytné, aby pedagogové vyučovali škálou vyučovacích metod jak tradičních, tak také těch tzv. moderních – aktivizujících. Znalost většího množství metod umožní učiteli rychle a pružně reagovat na vzniklé problémy ve výuce.

Nutností bude okamžité přizpůsobení se vzniklé situaci. Žáci přijímají poznatky různými způsoby. Pouze větší rozmanitost činností učiteli zajistí to, že většina dětí plně využije svých možností a schopností. Každý učitel by měl mít proto v zásobě více výukových metod. Důležité je i to, vyzkoušet metodu vícekrát. Jedno selhání není znakem toho, že vybraná metoda je špatná a pro výuku nevhodná. Je nutné neztratit výukovou metodu, která nám nesplní okamžitě naše očekávání. Učitele nesmí odradit ani třída pohlížející na něho s nedůvěrou. Častým procvičováním nových metod začnou žáci spolupracovat. Je důležité, aby

byl učitel i experimentátor a neměl obavu z něčeho neprověřeného a nevyzkoušeného.

Ve své práci jsem chtěla ukázat na nepřehledné množství různých metod, které je vhodné různým způsobem kombinovat a připravit tímto pro dítě takový charakter a průběh výuky, který bude vyhovovat žákovi a bude pro něho zajímavý a hlavně podnětný.

V praktické části jsem si přímo ověřila, že děti nemají rády příliš pasivní metody. Chtějí být ve vyučování aktivní. Výuka ozvláštěná tvůrčí činností žáky aktivizuje a baví je. S tímto samozřejmě souvisí žákův zvýšený zájem o výuku.

Ačkoliv se zdá, že vyučovat těmito metodami je velmi náročné, je to dojem jen z části pravdivý. Pokud se žáci a učitelé naučí pomocí těchto metod pracovat a využívat jejich kvalit, mohou je bez obav využívat a běžně zařazovat do výuky. Je však nutné vhodně vybrat téma i výchovně vzdělávací cíl. To vše je třeba podřídit věku žáků, jejich dosavadním zkušenostem a znalostem.

Na základě svých zkušeností bych chtěla všem pedagogům aktivizující metody výuky pro jejich práci doporučit.

Seznam použité literatury:

ČAPEK, K. *Dášenska*. 19. vydání. Praha: Albatros 1971, s.7-8.

Čítanka pro malé čtenáře., básně Františka Hrubína *Paleček a jeho kamarádi*. 1. vydání. Dialog, Liberec 1997, s.24.

Čítanka pro 4. třídu (SPN, str.127-134) - motivační text Astrid Lindgrenové Pipi Dlouhá Punčocha

FILOVÁ, H. *Didaktická hra*. in Maňák Alternativní metody a postupy. 1.vydání. Brno: MU Brno 1997. s.33. ISBN 80-210-1549-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vydání. Praha: Portál 1997, s.364-365. ISBN 80-7178-063-4.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vydání. Olomouc: Hanex 2000. s.20. ISBN 80-85783-28-2.

HORKÁ, H. *Inscenační metody*. in Maňák Alternativní metody a postupy. 1.vydání. Brno: MU Brno 1997. s.35. ISBN 80-210-1549-7.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál 2002. s.309. ISBN 80-7178-253-X

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vydání. Praha: Portál 1997, s.91. ISBN 80-7178-167-3.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1.vydání. Praha: Portál 1999, s.81. ISBN 80-7178-205-X

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing 2003, s.60. ISBN 80-247-0374-2.

MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1.vydání. Brno: MU Brno 1997. s.5. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido 2003. s.48,49. ISBN 80-7315-039-5.

NELEŠOVÁ, A., *Jak se děti učí hrou*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing,a.s. 2004. s.92. ISBN 80-247-0815-9.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vydání. Praha: Portál 1996, s.76. ISBN 80-7178-070-7.

PLACHETKA, J., *Velký slovník citátů a přísloví*. Brno: Academia 1996

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.1. vydání. Praha: Infra, 2005, s.12. ISBN 80-86666-24-7.

SILBERMAN, M., **101 metod pro aktivní výcvik a vyučování** . 1. vydání. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-124- X.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. Vydání. Praha: Portál 2005. s.49. ISBN 80-7178-942-9.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele.*
1.vydání. Praha: Portál 2007. s. 189. ISBN 978-80-247-1734-0.

Resumé

Téma diplomové práce s názvem „ Aktivizující metody ve výuce na prvním stupni základní školy “ je snahou zmapovat aktivizující metody ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy, ověřit si v praxi jejich použitelnost a přínos ve výuce.

Práce obsahuje teoretickou část, ve které jsou popsány metody, jež se používají ve vyučování. Tyto jsou doplněny metodami aktivizujícími, které, dle mého názoru, výuku obohacují a zkvalitňují.

V praktické části jsou vybrané aktivizující metody přímo využity v hodinách českého jazyka ve čtvrtém ročníku.

Nedílnou část práce tvoří přílohy.

Záměrem této diplomové práce bylo ukázat na základě vlastních zkušeností, že aktivizující metody mají své pevné a nezastupitelné místo ve výuce na základní škole.

Resume

The subject of the diploma thesis „ Activating teaching methods at primary school“ makes an effort to monitor activation methods in the Czech language at primary school, and to verify their practicality and asset to teaching.

The theoretical part of the thesis describes teaching methods in use. These methods are accompanied by activation methods, which, according to my opinion, richen and improve the quality of teaching.

Some activating methods have been used in Czech lessons for the fourth grade for the practical part of the diploma thesis.

Annexes are integral part of the thesis.

The intent of the thesis was to demonstrate, based on personal experience, that activating methods have resolute and non-substitutable positions in basic school teaching.

III. PŘÍLOHY