

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky primární pedagogiky

Marie Malošíková

4. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Evaluace aktivizačních metod v kontextu kurikulární reformy

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Martina Fasnerová, Ph. D.

OLOMOUC 2011

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

V Rymicích dne 13. 3. 2011

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji PhDr. Martině Fasnerové, Ph. D. za odborné vedení práce a poskytování konzultací, děkuji také všem, kteří se ochotně podíleli na výzkumu.

OBSAH

Úvod	6
------------	---

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Inovativní tendence v primárním vzdělávání	7
1.1 Proměny učitelské profese	9
1.1.1 Pojetí učitelské přípravy pro primární vzdělávání.....	11
2 Kurikulární reforma v České republice	17
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	18
2.1.1 Klíčové kompetence	19
2.1.2 Vzdělávací oblasti.....	20
2.1.3 Průřezová témata	21
2.2 Inkluze Rámcového vzdělávacího program pro základní vzdělávání do vzdělávacího procesu	22
3 Výukové metody.....	25
3.1 Klasické výukové metody	26
3.2 Aktivizující výukové metody	26
3.2.1 Kooperace a tvorba pracovních týmů při využití aktivizujících metod	38
3.2.2 Hodnocení při uplatňování aktivizujících metod	39
3.2.3 Využití moderních technologií při práci pomocí aktivizujících metod....	41
3.2.4 Uplatňování tvořivosti ve vyučování.....	43

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4. Výzkumný problém	46
4.1 Cíle výzkumu a hypotézy	46
4.2 Výzkumný vzorek a použitá metoda výzkumu	47

4.3 Výzkumná hypotéza č. 1	47
4.4 Výzkumná hypotéza č. 2	54
4.5 Výsledky výzkumu	68
5 Závěr práce	70
6 Seznam literatury a pramenů	72
7 Seznam příloh	78

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila velmi diskutované téma posledních několika let. České školství prochází velkými změnami. Ty jsou způsobeny především kurikulární reformou, která zavedla rámcové vzdělávací programy. Po jejich zveřejnění se ze stran pedagogů začaly ozývat především kritické ohlasy, které se snažily upozorňovat na jejich nedostatky. V České republice je základní vzdělávání povinné, proto se tato problematika úzce dotýká každého z nás.

Díky vstupu naší republiky do Evropské unie se nám nabízejí nové možnosti. Bariéry, které kdysi existovali nám již nebrání v cestování, v zahraničí můžeme studovat, ale také nacházet nové pracovní příležitosti. Hlavní ale je, jak tento nabízený potenciál využijeme. Důležité je uvědomit si především to, že škola by měla připravit žáky tak, aby byli dostatečně přizpůsobiví, samostatní a nebyli zbytečně znevýhodněni jazykovými bariérami.

Současným trendem vzdělávání je vytváření tvůrčí a podnětné školní atmosféry. Důležité je nasměrování žáků k činnostem, které by měly vzbudit zájem a poskytnou prostor k aktivnímu učení. Škola má vycházet vstříc potřebám a možnostem žáků. A to jak žáků nadaných, méně nadaných, tak i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti by měli získávat nové poznatky vlastními aktivitami prostřednictvím vyučovacích metod. Proto je vhodné doplnit doposud používané metody metodami inovativními a aktivizujícími, které budou žáky vhodně motivovat a povedou je tak k celoživotnímu vzdělávání.

Cílem této diplomové práce je zmapovat aktivizující metody a zjistit jejich návaznost na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dále by tato práce měla popisovat změny související s kurikulární reformou.

Praktická část je realizována jako dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjistit změny, které probíhaly v souvislosti se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a zda tyto změny přispěly k častějšímu používání aktivizujících metod ve výuce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Inovativní tendence v primárním vzdělávání

Současná společnost prochází hlubokými a zásadními změnami. Vývoj vědy, techniky i ekonomiky neustále postupuje dopředu a má vliv na všechny členy společnosti. S rozvojem informačních a komunikačních technologií je člověk zaplaven velkým množstvím informací a podnětů, ve kterém se musí být schopen orientovat. Nabízí se nám přístup k víceméně neomezenému množství informací, což klade nároky nejen na celoživotní vzdělávání, ale i na základní poznatky, na kterých můžeme dále stavět své úsudky a díky nimž bychom měli být schopni kriticky myslet (Bílá kniha, 2001).

Přístup k informacím a k novým technologiím představuje otevírání nových možností. Ty jsou na první pohled užitečné, ale snadno zneužitelné. Je proto nutná korekce pomocí osobní zralosti, odpovědnosti k ostatním a mravními a lidskými kvalitami. Vzdělání a výchova tedy slouží v současné době jako obrana proti sociálně negativním jevům, jako jsou např. drogy, šikana, vandalismus, netolerance, občanská lhostejnost, násilí, týrání, konzumní a pasivní způsob života (Horák, 2006).

Podle Najjarové (2005) naše společnost potřebuje a vyžaduje člověka ochotného přizpůsobit se a schopného orientovat se v nových situacích. Měl by umět kriticky hodnotit informace a především jejich zdroje. Takový člověk si utváří názor na základě informací dostupných a ověřených a přijímá za své chování zodpovědnost. Společnost vyžaduje rovněž pracovníky vysoce motivované, ochotné se učit rychle a v souladu s novými potřebami. Nutností je prohlubování vzdělávání i po skončení školní docházky a tedy vzdělávání celoživotní (Skalková, 2004).

Vlivem globalizace vstupuje do popředí požadavek na uvědomování si hodnot a přínosu nejen své vlastní kultury, ale i seznámení s tradicemi ostatních světových kultur. V této souvislosti se objevuje zřetel k jazykovému vyučování a umožnění obohatit zkušenosti prostřednictvím mezinárodní výměny studentů apod. Globalizace nám otevírá i nová témata, která se stávají součástí vzdělávacího obsahu. Patří sem

ochrana životního prostředí, rasová a náboženská nesnášenlivost, otázky bídy a hladu atd. Úkolem vzdělávání je učit k toleranci a k pochopení a pomoci nalézt stanoviska postavená na demokratických a humanistických základech (Skalková, 2004, s. 87).

Se vzrůstajícími požadavky na člověka rostou i požadavky na jeho vzdělávání. Na základě celkového vývoje společnosti se změny dotýkají i českého školství. Spilková (2004, s. 20) uvádí, že: *„výrazným rysem současného pojetí je odklon od tradičního, transmisivního, slovně názorného pojetí vyučování, jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě, s důrazem na jejich pamětné osvojování, verbální metody a frontální organizace výuky“*. Naopak se uplatňuje výstavba poznatků na základě vlastní činnosti s důrazem na komunikaci a společné hledání. Poznatky nejdříve navazují na to, co děti reálně znají a na základě známých informací učivo prohlubují a dále rekonstruují. Žák se aktivně zapojuje do vyučování. Při cestě za poznáním se setkává s rozpory a překážkami, hledá informace v knihách, konzultuje je. Prostředkem k poznání se tedy stávají akční situace, kdy se řeší problémové úkoly a projekty. Prostřednictvím dialogu, diskuse a experimentování žáci přicházejí k novým poznatkům. Brož (2005) ovšem zmiňuje také situace, kdy vyjádření vlastního názoru může být považováno za nehoráznou drzost a zvědavost u žáků není vítaná. Svobodová (2005) uvádí, že někteří učitelé hodnotí aktivní a iniciativní děti jako obtížné, náročné a drzé. A tyto rutinní praktiky bohužel stále přetrvávají.

Vyučovací proces se snaží překonat doposud přetrvávající trend, kdy převládá knižní a verbální charakter školní práce, a to činnostním a zkušenostním pojetím. Současné sociální prostředí, ve kterém se dítě nachází vyčleňuje práci rodičů mimo domov, dítě má omezené možnosti konkrétní práce ve volném čase i málo příležitostí pro vlastní experimentování. Spojením školy se životem dochází k lepší motivaci a snadnějšímu zapamatování (Skalková, 2004, s. 78). U dětí převládají zcela jiné činnosti a zájmy, než jak tomu bylo u stejně starých dětí v minulých generacích. Doplácejí na sníženou, někdy až nedostatečnou péči a lásku. V jejich životě roste vliv médií a žebříček hodnot je zaměřen na pouze zdánlivě dominantní úkoly (Vážanský, 2007). Mezi současné tendence patří také redukce předimenzovaného obsahu učiva.

Nejde o kvantitu, ale o kvalitu poznatků. Výběr učiva tedy závisí na potřebách a vývojových možnostech dětí (Spilková, 2007).

Škola přestává být jediným zdrojem znalostí a ztrácí monopol na jejich předávání. Člověk čerpá i z oblasti mimoškolní, jako jsou muzea, divadla, masmédiá, vzdělává se ve volném čase, rozvíjí se vlastní aktivitou (Skalková, 2004). Proto se škola zaměřuje na to, jak informace zprostředkovat, prohlubovat, řadit a využívat.

1.1 Proměny učitelské profese

Pedagog byl vždy považován za nositele vzdělání a pro své poslání byl ve společnosti ceněn a uznáván. Z určitého úhlu pohledu byl také považován pouze za transformátora učebních osnov a hodnotitele žákova výkonu. Z dnešního pohledu připadají této profesi, kromě přípravy a organizace výuky a administrativních činností, nové role a i celé pohlížení na pedagogickou profesi se mění.

Podle Walterové (2001) se učitel stává nejen konzultantem v situacích spojených s učebními potížemi, ale i manažerem práce třídy a diagnostikem. Učitel napomáhá k příznivému klimatu a musí reagovat na proměny výchovného stylu rodiny. Učitel jako inovátor, používá nové přístupy a musí své tvůrčí schopnosti uplatnit při tvorbě vzdělávacího programu, mezipředmětových projektů, atd.

Z pohledu kurikulární reformy je nositelem změny právě učitel. Ten může přispět jak k jejímu rozvoji, tak může daný rozvoj zastavit. Walterová dále uvádí, že učitelé se mohou stát přímo vůdčími aktéry změn za určitých předpokladů. A to zejména těchto: učitelé jsou experty v oblasti vzdělávání a výchovy, pro práci s dětmi jsou dostatečně kvalifikováni, díky čemuž se jim dostává prestiže ve společnosti, motivovanost a aktivita učitelů se odráží ve kvalitě fungování vzdělávacího systému, učitelé jsou zárukou etických a humánních hodnot.

Podstatou změny vyučovacího procesu je humanisticky orientované vyučování. Jedná se o přístup orientovaný především na žáka. Učitel přestává být tím, kdo jen dohlíží a předává vědomosti. Nově učitel vede žáka při cestě za poznáním, kdy se učitel stává průvodcem a partnerem. Vytváří optimální příležitosti pro žákův rozvoj, pomáhá mu orientovat se a hledat smysl. Celkovým pojetím vyučování učitel

přispívá k příznivému klimatu třídy. To tvoří z velké části přístup učitele k žákům. Tento vzájemný vztah by měl být založený na důvěře a na pocitu jistoty. Učitel by měl umět naslouchat, respektovat i povzbudit (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

V současném pojetí vyučování se také objevuje pomalý odklon od tradičních způsobů výuky. Výukové metody mají být vybírány takovým způsobem aby podporovali samostatné praktické i myšlenkové aktivity dětí. Učitel může s výukovým časem nakládat dle svých potřeb a aktuální situace. Výukové předměty nemusejí být striktně rozděleny, ale výuka může probíhat v blocích (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Uplatňuje se také podpora kooperace ve výuce. Kasíková (2001) uvádí, že přes určité obtíže můžeme kooperativní vyučování začlenit již od první třídy. Učitelé prvního stupně v tomto směru staví základy pro využití dovedností ve vyšších ročnících, kdy se pak mohou soustředit již na dovednosti komplexnější a složitější. Dále autorka zmiňuje, že žákům a učiteli musí být dán čas na to, aby se spolupracovat kooperativně nejprve naučili. Žáky nabádáme ke vzájemné pomoci. Žák, který věří ve smysluplnost spolupráce, se do práce skupiny rád zapojí. Práci je vhodné podpořit vizuálními materiály – pracovními listy, zformulovanými a vyvěšenými pravidly.

Učitel má žáky seznamovat s tradičními a trvale platnými hodnotami jako je důstojnost člověka, láska k bližnímu a sociální cítění. Do popředí vstupují i další hodnoty jako jsou idea demokracie, lidských práv a základních svobod, vzájemná závislost a spolupráce, kulturní jednota a rozmanitost (Skalková, 2004). Škola by také měla žáka seznámit s životem v otevřeném evropském prostoru. Kromě nabídky nových možností se objevuje požadavek na zodpovědnost. Podpora jedince v určité míře nezávislosti, samostatnosti a ve zdravém asertivním vystupování (Walterová, 2001). Působením globalizace se bohužel žáci setkávají s rozporuplnými socializačními vlivy. Systém mravních a kulturních hodnot, kterému se děti učí ve škole, se střetává s často jinou realitou, kde většina z naučených pravidel dodržována nejsou (Skalková, 2004).

Lukášová (2007, s. 19) řadí mezi krizové jevy učitelství tyto skutečnosti: „*nízký společenský status, nízké finanční ohodnocení a nezvládání krizových jevů výchovy a vzdělávání ve škole.*“ Tyto poznatky jsou důkazem, že dochází k deprofesionalizaci

pedagogické profese. Na základě těchto událostí je potřeba zavádět pětileté nestrukturované studium oboru učitelství 1. stupně základní školy zcela oprávněná. Studium tak svou délkou odpovídá lékařským a právnickým profesím. Tomášek (2007, s. 26) vidí úkol vysokých škol takto: „*vysokoškolská příprava učitelů je zcela specifickou záležitostí, protože musí zajistit, aby budoucí učitelé dokázali své žáky a studenty připravovat nejen po stránce znalostní, ale aby dovedli, především využitím jejich osobnostních dispozic a u svých žáků zakládat a rozvíjet klíčové kompetence (k učení, k řešení problémů, komunikativní, kompetence sociální, kompetence sociální, a personální, občanské a pracovní).*“

Učitel musí umět pracovat jak s dětmi, které učivo zvládají, tak s dětmi problémovými a handicapovanými. V dnešních dnech může nastat i situace, kdy do třídy nastoupí žák, jehož mateřštinou není český jazyk a jeho dosavadní kulturní zázemí se zásadně liší od toho našeho. Učitel musí žáky vybavit určitým obsahem vědomostí, aniž by předem věděl, jaké procento z toho využijí pro svůj další život. Zásadní pro učitele tedy je aby si žáci osvojili schopnost efektivně se učit a myslet, informace zkoumat a vyčlenit z nich nová fakta.

1.1.1 Pojetí učitelské přípravy pro primární vzdělávání

Jedním z klíčových trendů současných změn je posun k výraznější profesionalizaci učitelské profese. Jejím předpokladem je profesní vědění a poznání jako znalostní základ vyučování, nástroj k dalšímu promýšlení vzniklých problémů a základ pro praktickou činnost (Spilková, 2004).

Nyní se podrobněji zaměříme na změny modelu přípravného učitelského vzdělávání, které by měli vést k profesionalizaci. Podle Spilkové (2003) je v procesu profesionalizace učitelské přípravy pro primární vzdělání klíčový proces gradace studentského pojetí výuky. Rozlišuje tyto jeho tři fáze: *fázi prekoncepce, krystalizace a reflexe*. V první fázi se na utváření našich názorů podílí naše vlastní prožitky z dětství a subjektivní zkušenosti v roli žáka. Důležitou úlohu hraje emocionální složka a zejména negativní a pozitivní prožitky, kvůli kterým je těžké zakotvené názory změnit. U studentů se může objevit prekoncepce různě vyhraněná. Bývá

výrazně ovlivněna pojetím výuky, kterým prošly na základní škole. Často je založena na kombinaci pozitivního i negativního přístupu. Ve druhé fázi se objevují základy vlastního pojetí výuky vzniklé při prvních zkušenostech v roli učitele. Studenta ovlivňují i teoretické pedagogicko-psychologické poznatky. Stále ovšem přetrvává intuitivní a relativně neuvědomělé pojetí. V poslední fázi již student k výuce přistupuje racionálně. Je schopen zhodnotit svou činnost, dále ji kriticky prozkoumávat a zpětně se k ní vracet.

Vliv na osvojování nového pojetí výuky mají i postoje vysokoškolských učitelů. Současný způsob výuky nemotivuje studenty učitelství k aktivnímu a sebeorganizovanému učení. Vašutová a Švecová (1997, s. 120) uvádějí: *„Od studentů se velmi často požaduje, aby pasivně poslouchali a všechny otázky a problémy, které by mohli mít, jsou potlačovány. Je obtížné je přesvědčovat, že právě opačné uspořádání vyučování, tj. založené na otázkách a problémech studentů, je velice příznivé pro efektivní učení studentů. Když se podíváme, jak vypadá situace vyučování a učení v učitelském vzdělávání, pak lze dospět k závěru, že programy dalšího vzdělávání jsou koncipovány tak, aby zamezily a dokonce sabotovaly učení, nikoliv, aby ho podporovaly“.*

Dále autorky kritizují přístup vysokoškolských učitelů ignorující teorie a proces učení. Upřednostňují předávání hotových vědomostí, nikoli proces, který podporuje učení. Používané metody jsou málo účinné a učící se jedinec určitě není předmětem zájmu. Stále přetrvává model informačně-transmisivního procesu učení. Přednášené učivo je předkládáno bez metodologických a didaktických cílů. Obsahy studijních předmětů nenavazují na pedagogicko-psychologický základ. Tyto dva hlavní pilíře vzdělávání nejsou nijak provázány a jsou vzájemně nezávislé. Začínající učitel pak bude muset odložit všechny teorie a koncepty a vrátit se k vědomostem osvojeným v době školní docházky.

Podle Spilkové (2007) je klíčovým úkolem pro pedagogické fakulty překonání transmisivního pojetí výuky. Studenti se setkávají pouze s poznatky v hotové podobě ve formě abstraktních teorií, které jsou jim předkládány prostřednictvím verbálních metod a frontální organizace výuky. Studenti jsou tak ochuzeni o konkrétní kontexty školní praxe, a o vlastní zkušenosti. Vznikají tak povrchní a formální znalosti, které

neumožní uplatnění vědomostí v plném rozsahu. K nápravě by mohlo dojít díky konstruktivním přístupům ve výuce. Díky nim dochází k budování vlastních poznatků na základě vlastní činnosti i při interakci s ostatními kolegy. Studenti by měli profesní znalosti získávat aktivním způsobem a to zapojením např. do výzkumné činnosti škol. Spilková (2007, s. 14) dále uvádí konkrétní příklady přispívající k aktivitě studentů: *„spolupodílení se studentů na programu výuky, určitou kulturou vztahů učitel-student s důrazem na partnerství, kvalitní sociálně-komunikační klima založené na důvěře, bezpečí a respektu k druhým, vytvářet určitou kulturu poznávacích procesů, výukové prostředí typu dílny, ateliéru, kde se tvoří, vzniká poznání, učí se myslet, diskutovat, spolupracovat, hodnotit sebe i druhé.“*

Efektivnější osvojování poznatků lze docílit také pomocí metod kritického myšlení nebo kooperativní výukou při práci na projektech. Studenty je třeba seznámit i s pojetím, které sami třeba nezažili. Je proto nutností, aby měli možnost si nové metody vyzkoušet a docenit tak význam prožívání pozitivních a negativních emocí. Díky nim poznají to, co je jinak obtížné si představit, a nebude jim činit problém uplatnit jim doposud neznámé přístupy v praxi (Spilková, 2007).

Vážanský (2007) považuje za nejdůležitější motivaci samotných studentů. Díky ní zlepší své úsilí o získání maximálního množství potřebných teoretických vědomostí a praktických dovedností, které neustále doplňují. Nepostradatelná je i dovednost přizpůsobit se potřebám dětí mladšího školního věku, kterou lze nazývat vrozeným instinktem.

Pilířem pedagogické přípravy v průběhu celého studia je obecná didaktika a tvoří základnu pro oborové didaktiky. Student si jejím prostřednictvím uvědomuje a vyjasňuje profesní postoje a přesvědčení. Kultivuje jeho pojetí výuky, pomáhá mu vyjasnit si co považuje za důležité a o co bude ve své pedagogické činnosti usilovat. (Spilková, 2007).

Učiteléské kompetence

Od začátku devadesátých let se řada autorů snažila vytvořit přehledy požadavků na učitele v podobě výčtu kompetencí nebo dovedností. Modely pedagogických kompetencí vytvořili např. Švec (1999), Helus (1999, 2001), Vašutová (2001, 2004) atd. Lukášová-Kantorková (2003, s. 167-171) uvádí 8 klíčových učiteléských kompetencí učitelství, které by měly být sledovány v učiteléské přípravě pro primární vzdělávání.

Kompetence vývojově reflektivní, diagnostická a pomáhající dítěti v roli žáka následně umožňuje rozvoj individuálních předpokladů žáka založený na jeho vývojových předpokladech. Od učitele vyžaduje vcítění se do jeho potřeb. Tím mu usnadníme rozeznávání a řešení problémů každodenního života. Pedagog učí děti vnímat důležité hodnoty jako je láska, pravda, osobní svoboda atd. a obohacovat těmito kvalitami svůj další život. Učitel u dětí rozvíjí seberealizaci. I svým příkladem žáky vede, aby sami na sobě pracovali a měli radost z vlastního pokroku. Pomáhá žákovi k rozeznávání rozdílů a k toleranci.

Kompetence sebereflektivní učitele vede k poznání podstaty učiteléské role. Měl by si uvědomovat vliv svých rozhodnutí na vnímání žáků, přemýšlet o důsledcích svého jednání. Měl by se umět sebekontrolovat a vést sám sebe k rozvoji.

Kompetence sociálně vztahová (interaktivní, komunikativní, kooperativní) představuje navázání vědomě dobrého vztahu s dětmi. Učitel povzbuzuje žáka k úspěšným učebním úkonům. Dokáže dětem pomoci a využívá svých komunikativních schopností v komunikaci s ostatními učiteli a rodiči. Žáky vede ke spolupráci a k podpoře celkového klimatu třídy.

Základem kompetence předmětově diagnostické je diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte. Učitel umí diagnostické metody využívat, což mu pomáhá poznat představu o žákově pojetí. Na základě cílů vhodně ohodnotí žákův výkon a samotné žáky vede k autentickému sebehodnocení.

Kompetence předmětově-didaktické tvoří orientaci v obsahu vyučovacích předmětů. Rozvíjí se také didaktická tvořivost a dokáže transformovat učivo

vzhledem k individuálním zvláštnostem dětí. Učitel provádí didaktickou syntézu a analýzu učiva.

Kompetence k projektivní tvořivosti zahrnují dovednost formulovat dlouhodobé cíle výuky ve vztahu ke konkrétním žákům a přeměňovat je na cíle učební. Učitel umí propojovat učivo jednotlivých vyučovacích předmětů a seznamuje tak žáky se základy celistvého obrazu světa.

Kompetence pedagogicko-výzkumné vyžadují metodologickou dovednost k inovování vlastní pedagogické praxe. Jde také o zformulování problému a výzkumné otázky, kterého se bude výzkum týkat a jeho prezentace prostřednictvím závěrečné práce.

Kompetence decizní, pedagogicko-organizační a řídicí je reflexe vlastního rozhodování. Učitel tvoří prostředí pro žáky bezpečné, spolupracuje s rodiči a podílí se na plánech rozvoje a programu vzdělávání školy.

Mezi kompetence, které se objevují v literatuře pro učitele od počátku toho století patří také kompetence odborně předmětová, obecně pedagogická, didaktická, sociální, psychosociální a komunikativní, diagnostická a intervenční, manažerská a normativní a osobnostně kultivující (Tomanová, 2007).

Tyto kompetence jsou předpokladem kvalitního vykonávání profese ve změněných podmínkách, které kurikulární reforma přináší. Shrnují nové požadavky na pedagogickou profesi. Konkrétně to znamená učit studenty učitelství vytvářet podmínky pro vzdělávání tak, aby připívali k dosažení cílů a přizpůsobovali obsah i proces věkovým a individuálním zvláštnostem žáků. Měli by učit žáky sebeúctě, povzbuzovat je a aktivizovat jejich učení (Spilková, 2007).

Standard kvality profese učitele

Zejména problémy s připraveností učitelů a ředitelů na změny, které přinesla kurikulární reforma, potvrzují potřebu přesného určení nových rolí a kompetencí učitelů. Cesta k nápravě je možná pomocí standardu kvality učitelské profese. Jeho úkolem je popsat žádoucí kompetence a činnosti učitele. Zvyšování kvality učitelů je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky většiny vyspělých zemí (Učitelské noviny,

č. 12/2010). Tomuto problému je věnována pozornost i v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD a Evropské komise. Tým, určený k vypracování standardu v České republice je složen z těchto odborníků: Košťálová, Mareš, Miklová, Píšová, Rýdl, Spilková, Srb, Stýblová, Syslová, Tomášek (MŠMT).

V mnohých evropských zemích byly tyto standardy již vytvořeny a jsou východiskem především pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů. Kvalita učitelovy práce má prokazatelně vliv na výsledky žáků v učení. Proto je důležité, aby standard vznikl ve spolupráci učitelů, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky. Je nutné, aby se sami učitelé podíleli na určení profesní kvality. Standard by měl být v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce, jak vidí sebe jako profesionály a jak vnímají svou profesní identitu. Proto byla vyvolána veřejná diskuse věnována velká pozornost, při níž je hlavní prioritou nalezení shody. Díky tomuto postupu bude standard sloužit jako motivační materiál ke zkvalitňování vlastních činností, čímž bude splněna jeho nejdůležitější funkce (Učitelské noviny, č. 12/2010).

Standard kvality profese učitele chápeme, jako rámec profesních kompetencí, které jsou nezbytné pro kvalitní vykonávání profese. Ty zahrnují zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty učitele.

Standard by měl sloužit především k ujasnění toho, jak by měli být učitelé vzdělávání, aby plnily změněné požadavky na vzdělávání. Aby jejich výkon byl kvalitní z hlediska současných i perspektivních nároků na kvality učitele. Měl by také poskytovat informace o vymezení profilu absolventa studia učitelství na fakultách připravujících učitele. Dále by měl určovat proměny systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pravidla pro jejich finanční ohodnocení a kariérní postup. Měl by umožnit profesní rozvoj a s tím související reflexi vlastní práce a sebehodnocení.

V první fázi by měl standard působit jako nástroj podpory učitelů a ne jako nástroj kontroly. Podpora kvality učitelů a učitelského vzdělávání by se měla stát prioritou státní vzdělávací politiky a to především ve vytvoření systému podpory učitelů, vytvoření ekonomických podmínek pro zavedení standardu a jeho následnou dlouhodobou udržitelnost (Učitelské noviny, 12/2010).

2 Kurikulární reforma v České republice

Podle Walterové (2004) se v české pedagogice samotný pojem kurikulum začal objevovat až v 80. letech 20. století. Do té doby rozvoj výzkumu učebních plánů a osnov probíhal vždy pouze v souvislosti se zaváděním reformy v letech 1958, 1953, 1960 a 1976. Větší pozornost problematice kurikula se u nás objevuje až s publikováním Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v roce 2003/2004 (Maňák a kol., 2008).

V roce 2001 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy vytvořen Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, zavádějící tvorbu kurikulárních dokumentů ve dvou úrovních: státní a školní. Toto nové členění má napomoci tomu, aby se o podobě vzdělávání rozhodovalo tam, kde se konkrétně realizuje (Bílá kniha, 2001). Bílá kniha obsahuje souhrn vzdělávacích cílů a stanovuje rámcový obsah základního vzdělávání, který je vyjádřen prostřednictvím kmenového učiva.

Státní úroveň kurikulárních dokumentů představuje Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program (dále i RVP). Systém kurikulárních dokumentů zobrazuje Graf 19 v příloze č. 2. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále i ŠVP) zpracované jednotlivými školami. Ty začaly jednotlivé školy připravovat v roce 2005 v zákonem stanoveném dvouletém období. Při jeho tvorbě má škola možnost využít tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů, kde se seznámí s postupem tvorby a se způsoby zpracování jednotlivých částí. Školám je tak umožněno rozvíjet vlastní autonomii a její potenciál. Škola tak má možnost realizovat komplexní přístup ke vzdělávacímu obsahu, kdy může uplatnit různé vzdělávací postupy a metody výuky. Jejím úkolem je také připravovat co nejlepší podmínky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rámcové vzdělávací programy podporují novou strategii vzdělávání, která se snaží, prostřednictvím klíčových kompetencí, provázat vzdělávací obsah s praktickým životem. Jednotlivým učitelům je dána zodpovědnost za výsledky vzdělávání a prostor pro uplatnění jejich tvořivosti.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV) byl schválen 31. 8. 2005. V platnost vstoupil 1. 9. 2007 a to do prvního a šestého ročníku. Tento program byl předběžně schválen v roce 2004 a ověřován pilotními školami. Svým pojetím navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a současně je východiskem pro Rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání.

Základní vzdělávání navazující na výchovu v rodině a na předškolní výchovu si klade za cíl (RVP ZV, 2004) přispět k osvojení strategií učení a k podpoře logického myšlení. Žák by neměl být pasivním příjemcem informací, ale má při řešení problémů tvořivě myslet. U žáků by měla být podporována otevřená komunikace a schopnost spolupracovat s výchovou k toleranci, respektování a ohleduplnosti k jiným lidem i k poznání sebe sama. Důraz je kladen také na rozvoj a ochranu všech složek zdraví.

Vzdělávání na 1. stupni je především prakticky zaměřené, kdy žáci aktivně hledají a tvoří řešení problémů, což je má motivovat k dalšímu učení. V počátcích má především usnadnit přechod z předškolního vzdělávání a péče v rodině do vzdělávání povinného. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je prostřednictvím vědomostí, dovedností a návyků zaměřeno na kultivování chování, utváření postojů a na samostatné učení. Je využíváno složitějších metod práce a žákům je dána větší zodpovědnost ve vzdělávání a organizaci školy.

Mezi tendence vzdělávání podporované Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání patří zohledňování individuálních rozdílů, vzdělávacích potřeb žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Snaha přispět k příznivému klimatu s důrazem na vzájemnou spolupráci, využívání aktivizujících metod a významnější spolupráci s rodiči. Podpora variabilnější organizace výuky s častějším uplatněním průběžné diagnostiky a slovního hodnocení.

2.1.1 Klíčové kompetence

V RVP ZV se pojmem klíčové kompetence označuje „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností a hodnot*“ (RVP ZV, 2004, str. 6), které jsou potřebné pro každého člena společnosti. Cílem vzdělávání je tedy vybavit všechny žáky, vedle předmětových vědomostí a dovedností, souborem těchto kompetencí. K jejich rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah. V předchozích vzdělávacích dokumentech byly jako cíle vzdělávání uváděny vždy konkrétní témata a vědomosti, které si má žák osvojit. Z pohledu reformy se tedy jedná o významný koncepční krok (Spilková, 2004). Hučínová (Metodický portál RVP) uvádí, že někteří učitelé se mohou mylně domnívat, že mají klást důraz především na rozvoj těchto klíčových kompetencí a vědomostí s dovednostmi klást do pozadí. RVP ZV ovšem po učitelích žádá, aby klíčovými kompetencím bylo vyučováno v propojení s dovednostmi a vědomostmi.

Samotný pojem klíčové kompetence je dosud celkem málo používaný a i z tohoto důvodu se u učitelů můžeme setkat s nepochopením. Výzkumný ústav pedagogický v Praze vydal v roce 2007 příručku s názvem *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (str. 7), který pojem klíčové kompetence vysvětluje takto: „*Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je propojeno vše tak výhodně, že díky tomu může úspěšně úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj*“.

V RVP ZV se jako klíčové uvádějí: „*kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální, kompetence občanské, kompetence pracovní*“ (RVP ZV, 2004, str. 6).

Kompetence k učení se zaměřuje na pochopení strategií učení a cílů vzdělávání. Žák by měl umět informace třídit, kriticky porovnávat a vyvozovat z nich závěry. Učení by pro žáka mělo sloužit jako prostředek k dalšímu získávání informací a tyto informace by měl umět využít v praktickém životě.

Kompetence k řešení problémů podporuje rozvoj kritického myšlení. Žáci by měli být schopni problémové situace rozeznat, vyhodnocovat a nacházet nejvhodnější řešení. Žák uplatňuje logické i matematické postupy a je schopen rozhodnutí, ke kterým dospěje, obhájit.

Kompetence komunikativní podporuje komunikativní schopnosti žáků, ke kterým nepatří pouze schopnost vyjádřit své myšlenky, vhodně argumentovat, ale i schopnost naslouchat. Žák také využívá informačních technologií a veškeré komunikativní dovednosti využívá k plnohodnotným vztahům s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální klade důraz na spolupráci při interakci s ostatními lidmi. Žák přispívá k utváření příjemné atmosféry a současně pracuje na utváření své sebedůvěry, spokojenosti a sebeúcty.

Žák se prostřednictvím pracovních kompetencí se seznamuje svými právy, povinnostmi a se společenskými normami. Poznává také naše tradice a kulturní i historické dědictví. Učí se přistupovat ohleduplně k životnímu prostředí a zapojuje se do jeho ochrany.

Kompetence pracovní učí žáky chápání povinnosti a pravidel. Žák využívá získaných informací, pracuje bezpečně s ohledem na zdraví své i zdraví ostatních. Pro svou práci vybere vhodné nástroje, materiál i vybavení.

Základním cílem vzdělávání je vybavit žáka souborem těchto klíčových kompetencí. Zatím ovšem není stanoveno, jakým způsobem hodnotit jejich dosaženou úroveň (RVP ZV).

2.1.2 Vzdělávací oblasti

Novým pojmem v současném kurikulu je kromě klíčových kompetencí také pojem vzdělávací oblasti. RVP ZV dělí vzdělávací obsah do devíti vzdělávacích oblastí, což by žákům mělo ulehčit uvědomování si mezioborových souvislostí. Mezi vzdělávací oblasti patří: *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)*, *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*, *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*, *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*, *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*, *Člověk a příroda*

(*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*), *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*, *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)* a *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)* (RVP ZV, 2004, str. 10). V roce 2009 byly tyto vzdělávací oblasti doplněny oblastí *Etická výchova* a v roce 2010 přibyly další dvě vzdělávací oblasti a to *Filmová /audiovizuální výchova* a *Taneční a pohybová výchova*.

Ke každé vzdělávací oblasti připadá charakteristika (*Charakteristika vzdělávací oblasti*) popisující její obsah a zároveň určuje její postavení a význam v celkovém základním vzdělávání. Dále jsou popsány cíle vzdělávací oblasti a samotný vzdělávací obsah, tvořený *očekávanými výstupy* a *učivem*. Vzdělávací obsah (*Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů*) 1. stupně je rozdělen na jednotlivá vzdělávací období, kvůli lepšímu rozložení do jednotlivých ročníků. První období tvoří 1.-3. ročník a druhé období 4.-5. ročník. Vzdělávací obsah škola rozdělí do jednotlivých vyučovacích předmětů. K ověření splnění klíčových kompetencí slouží *Očekávané výstupy*, které jsou především činnostně zaměřené. Na konci 1. období jsou pouze orientační a na konci 2. období jsou již závazné. Učivo dvou vzdělávacích oborů může být spojeno do jednoho vzdělávacího předmětu a současně z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořeno více vyučovacích předmětů.

2.1.3 Průřezová témata

Další dosud nepoužívaný pojem jsou průřezová témata. Základní vzdělávání vymezuje tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a mediální výchova.

Průřezová témata nás uvádějí do aktuálních problémů současného světa. Každé z nich obsahuje charakteristiku (*Charakteristika průřezového tématu*) a *přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka* v oblasti vědomostí, dovedností a schopností (RVP ZV, s. 81). Dále se v každém vzdělávacím okruhu nacházejí tématické okruhy s nabídkou jednotlivých témat. Ty procházejí napříč vzdělávacími

oblastmi a propojují tak vzdělávací obsah. Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání a musí být zařazena v jeho průběhu.

2.1.4 Inkluze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do vzdělávacího procesu

Rámcový vzdělávací program přináší nový pohled na současné vzdělávání. Stejně tak, jako každé změny, tak i tato vzbudila rozporuplné reakce. Hodnotící přístupy nejsou ovšem jen jednostranné. Objevují se totiž jak kritické myšlenky, tak i myšlenky podnětné.

Nelešovská, Svobodová (2005) uvádějí jako kladné např. reakce na dvouúrovňové pojetí kurikula a individuální rozvoj osobnosti každého žáka prostřednictvím kompetencí. Dále také upřednostňování utváření postojů a hodnot namísto pamětního osvojování poznatků.

Kritické ohlasy poukazují zejména na rozdílnost školních vzdělávacích programů v jednotlivých školách. Osvojení odlišných vědomostí může následně žákům znesnadnit přestup na jinou základní školu (Brož, 2005). Sami autoři se k této problematice vyjadřují v Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Tvrdí, že s přestupem by neměl být problém jak pro žáka, tak pro školu. Dokonce považují za reálnou možnost, že by situace mohla být pro žáka příznivější, *„protože dosažení očekávaných výstupů se nemusí dít vždy na základě stejného učiva, ale bude směřovat k určitým shodným principům, postupům, způsobům uvažování, rozhodování, řešení problému atp.“* (Jeřábek, Tupý, 2006, s. 96) . Další ohlasy zmiňují, že není třeba měnit to, co doposud fungovalo a úroveň vědomostí, která byla dobrá se tak kvůli RVP ZV sníží (Prokešová, Jandová, 2005).

Záporně je posuzováno především období již před samotným zavedením RVP ZV do praxe v roce 2007. Nelešovská, Svobodová (2005) uvádějí nedostatečnou informovanost včetně přípravy učitelů a nedostatek času pro zavedení tohoto dokumentu. Z dotazníkového šetření Prokešové a Jandové (2005), které mělo zjistit informovanost učitelů primárního stupně vzdělání o hlavních záměrech reformy, vyplývá, že 97,7% z jimi dotazovaných (258 z celkového počtu 264) informace

o záměrech transformace školství postrádá. Skalková (2004, s. 148) považuje za nejdůležitější absenci širšího dlouhodobého dialogu autorů s širokou odbornou, pedagogickou i nepedagogickou veřejností. Nebyl dán prostor k formulování hypotéz. Chyběly i aktivity a diskuse v nichž by byly nastoleny základní věcné problémy. To potvrzuje i již zmíněný výzkum Prokešové, Jandové (2005). Uvádějí, že nedostatek informací znesnadňuje pochopení nových pojmů a pedagogové nedovedou rozeznat jejich rozdíl od pojmů dosud používaných. Například průřezová témata připomínají mezipředmětové vztahy, dovednosti, vědomosti a znalosti jsou skoro totéž jako kompetence žáků.

Skalková dále uvádí, že současný vzdělávací program stanovuje cíle vzdělávání pouze rámcově, podobně, jako je tomu např. v Anglii. Obsah vzdělávání je určen obecně a učitelům je ponechána větší svoboda. Jsou ovšem stanoveny cíle, které žáci mají na konci každého cyklu splnit. Autoři Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z tohoto modelu vypustili právě podstatnou část, a to tu, že na výstupech určitého stupně vzdělávání jsou stanoveny důsledně kontrolované standardy. V RVP ZV vzdělávací kompetence nepracují s konkrétními věkovými etapami a konečnou úroveň osvojení daných kompetencí nikdo nekontroluje. Tento bod je ale pro způsob řešení návaznosti jednotlivých stupňů vzdělávání zásadní (Skalková, 2004).

RVP ZV nerespektuje klasické rozdělení na jednotlivé ročníky. Namísto toho o obsahu přemýšlí z hlediska vývojových etap. Zvolené členění z hlediska určitých struktur psychiky žáků ovšem není v dokumentu vůbec zdůvodněno. Podobně je to i s předpokladem realizace interdisciplinárních vztahů. Jednotlivé oblasti totiž popisují učivo zcela izolovaně. Na učitelích tedy zůstává nejen zpracování látky z hlediska rozvržení učiva v programech, ale i její realizace v procesu učení. Skalková (2004, s. 152) uvádí různé roviny, kterých se pedagogické pojetí týká: „*globálního, epizodického podávání látky a systematického přístupu, vztahů lineárního, cyklického či spirálového, projektového uspořádání látky.*“

Podle Brože (2005, s. 12) je nejtěžším úkolem reformy: „*intenzivní a systematické vzdělávání ředitelů a učitelů, které nejprve změní jejich myšlení a zaseté stereotypy, které je naučí spolupracovat, pracovat v týmu, vzájemně se respektovat, respektovat*

své žáky i jejich rodiče a dovede je tak k pochopení nezbytnosti pozitivních změn ve školách.“ Ředitelé škol by tedy měli být schopni vést tým a poskytnout vhodné podmínky pro práci.

Zpracování vlastních vzdělávacích programů představuje pro pedagogy velmi náročnou práci, která by se neměla obejít bez odborné pomoci. Učitelé se zabývají především tím, jak vybrat to nejdůležitější, co je základním a rozšiřujícím učivem. Měli by také zajistit postupné prohlubování dovedností a spojovat je se zkušenostmi a samostatnými činnostmi žáků. Skalková (2004, s. 152-153) se domnívá, že při absenci pomoci a při nátlaku tvořenému zkouškami např. na gymnázia, encyklopedizující přístup překonán nebude.

Svobodová (2005) vypracovala několik zásad, které by měly vést k vnitřnímu přijetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tyto zásady mohou nesporně sloužit jako jeden z úhlů pohledu v přístupu k Rámcovému vzdělávacímu programu i pro vzdělávání základní. Uvádí, že přijetí nové filosofie nejde nařídít. V tomto směru sdílí Brož (2005, s. 12) stejný názor. Upozorňuje, že školám, které byly zvyklé pracovat podle svých osvědčených přístupů deset, možná dvacet let, ke změně nikdo nedonutí. Jako další bod Svobodová uvádí vzdělávání učitelů. To by mělo být založeno na jejich osobních zkušenostech, vycházet ze vzpomínek a prožitků. Učitelům by také mělo být umožněno sledovat práci svých kolegů. Posilováním a zviditelňováním pozitiv a vyhasínáním rutinních praktikismů, seznamováním se s vhodnými metodami a technikami, které umožní porozumění dítěti, posouvat práci pedagogů vpřed.

Některé názory poukazují na to, že změny, které by kurikulární reforma měla přinést, nemusíme pracně zavádět, ale vyplývají zcela přirozeně při práci s dětmi. Brož (2005) dokonce tvrdí, že RVP ZV jen potvrzuje to, o co se někteří pedagogové i celé školy již dávno pokoušely.

3 Výukové metody

Změny na které poukazuje RVP ZV se dotýkají také způsobu předávání a osvojování vědomostí a dovedností. To je umožněno prostřednictvím výukových metod. Pokud chceme, aby došlo k naplnění klíčových kompetencí, musíme způsob výuky daným změnám přizpůsobit.

Pojem metoda vychází z řeckého slova „methodos“ a v překladu znamená cestu, postup. *„Pod pojmem vyučovací metoda je obvykle chápán způsob (postup, cesta) společné činnosti učitele a žáků vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů“* (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 150).

„Nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence je výuková metoda, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů“ (Maňák, Švec, 2003, s. 15).

Metoda vyznačuje především cestu a jejím posláním je vést žáka k osamostatňování. Výuková metoda je většinou přednostně spojována buď s činností učitele, nebo s činností žáka. Ovšem toto pojetí je nesprávné. K dosažení výchovně-vzdělávacích cílů je spojení aktivní účasti žáka a žákova vedení učitelem nezbytné. Podíl učitele na výběru a realizaci metod je jistě větší, než podíl žáků, ale úspěšná výuka může probíhat jen ve vzájemné úzké spolupráci (ibid). Úspěšnost dané metody závisí především na jejím správném výběru.

Mezi nejčastěji uváděná kritéria volby metod řadíme (ibid): zákonitosti výukového procesu, zohledňujeme úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků i celkové složení třídy a její zvláštnosti. Při výběru bychom měli dbát na cíle a obsah daného oboru zprostředkované konkrétním vyučovacím předmětem. Celkový výběr je závislý také na osobnosti učitele a vnějších podmínkách výuky – společenské prostředí, technická vybavenost školy apod.

3.1 Klasické výukové metody

System vyučovacích metod se neustále zdokonaluje, doplňuje a modifikuje. Výběr metod závisí na určité koncepci výuky a je také závislý na historicko-společenských podmínkách vyučování. Klasické výukové metody patří mezi tradiční prostředky výuky, kdy dochází k předávání hotových poznatků. V současné době se ve snaze o modernizaci vyučovacích metod hledají různé tzv. alternativní metody, kde by žák nebyl pouze pasivním příjemcem informací. V každém případě, klasické metody tvoří základ, do kterého se progresivní řešení a inovace začleňují. Musíme tedy hledat vyváženost mezi oběma skupinami.

Klasické metody představují především (Maňák, Švec, 2003) metody slovní. Zde řadíme vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor. Další skupinu tvoří metody názorně-demonstrační, kam patří: předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž. Poslední skupina jsou metody dovednostně-praktické, do nichž řadíme: napodobování, manipulování laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody.

3.2 Aktivizující výukové metody

Aktivizující metody lze vymezit 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 (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988)

Podle Maňáka a Švece (2003) vycházejí aktivizující metody vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků, umožňují myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Žákům dávají příležitost ovlivnit konkrétní cíle výuky, využívat možností individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce. Žáci se také rozvíjejí v komunikačních a prezentačních dovednostech. Učí se prezentovat své vlastní myšlenky a argumentací obhajovat své názory. Kotrba a Lacina (2007, s. 41) uvádějí, že hlavním východiskem aktivizujících metod je: „*Přeměnit studenta z pasivního posluchače v partnera vyučujícího, který*

se aktivním způsobem bude zapojovat do výuky“. Autoři uvádějí, že učitelé aktivizující metody používají aniž by tušili, že patří do této kategorie. V praxi se tedy můžeme setkat s didaktickými hrami jako např. vědomostní kvíz, křížovka, otázkové hry apod. Je ovšem nutné zmínit, že podle Brože (2005) může být naopak nedostačující, používání soutěží jen jako jediného moderního prvku ve výuce. Obzvláště mají-li tyto hry stále stejné vítěze a stále stejné poražené a nikoho nezajímají individuální předpoklady žáků. Autor také uvádí, že je pro žáky důležité osvojení postupů, díky nimž následně vyřeší praktické problémy. Pokud si informace sami naleznou, lépe si je zapamatují.

Při těchto metodách můžeme využívat různých didaktických pomůcek. Od fotografií, audio a video ukázek, powerpointových prezentací, přes softwarové programy a různé předměty sloužící jako modely, až po práci s interaktivní tabulí. Kotrba a Lacina (2007) uvádějí, že asi 90 % aktivizujících metod je vytvořeno tak, aby šly provést s klasickým vybavením třídy a nebyly závislé na moderní didaktické technice. Ta může sloužit zejména ke zpestření a obzvláštění vyučovací jednotky.

Jednou z tendencí podporovanou Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání je právě podpora aktivizujících a inovativních metod. Nyní se budeme blíže věnovat metodám, které je možné aplikovat ve vyučování na základní škole. Tyto metody je možné uplatnit, pokud jsou vhodně přizpůsobeny věkovým zvláštnostem dětí.

Mezi aktivizační metody řadíme (Maňák, Švec, 2003, s. 49): *metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační a didaktické hry*.

Situační metoda

Její podstata spočívá v hledání postupů vedoucích k řešení určité konkrétní situace. Maňák, Švec (2003, s.119) uvádějí, že: *„Situační metody se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování.“* Žáci si osvojují dovednosti analyzovat danou situaci, promyšleně

jednat, rozhodovat a zvládat problémy. Předpokladem úspěšnosti této metody je žákův určitý stupeň samostatnosti a stupeň přiměřených vědomostí týkajících se tématu. Podle Nelešovské, Spáčilové (2005) jsou náměty blízké životu dětí a učí se tak řešit problémy, které mohou vzniknout v reálných situacích. Například řešení konfliktní situace ve třídě, šikanování, chování na veřejnosti, pomoc při dopravní nehodě apod.

Maňák a Švec (2003) navrhují při užití této metody nejprve zvolit téma. Musí být v souladu s cíly výuky a musí odpovídat připravenosti žáků. Dále následuje seznámení s materiály. Je nutné umožnit žákům přístup k důležitým faktům, které jsou pro řešení nepostradatelné. Jde o dokumenty, písemnosti, obrazy, televizní nahrávky atd. Žákům musí být dán čas na prostudování případu. Žádoucí je, aby učitel žáky do problematiky uvedl, vytyčil sledované cíle a poskytl úvodní rady a pokyny. Žáci předkládají návrhy řešení a diskutují. V diskusi o navrhovaných postupech řešení vítězí řešení nejpropracovanější a nejvěrohodnější. Žáci sdělují své názory, návrhy a závěry, které učitel konfrontuje se skutečností. Pokračovat v řešení případu se může metodou hraní rolí, popřípadě jinými metodami.

Metody inscenační

„Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací“ (Bratská, 1992, s. 99). Žákům je umožněno při simulaci určité události vžít se do vlastních představ nebo do předem předepsaných rolí. Dochází tak k prohlubování osvojeného učiva a vžití do role žákům napomáhá k objasnění motivů a citů ostatních lidí. Žáci jsou vedeni k sebepoznání a získávají nové emocionální zkušenosti. Při realizaci inscenace dává učitel jednotlivým aktérům pokyny a rady ke spodobnění jednotlivých postav.

Inscenace mohou mít několik podob (Horák, 1991, s. 45): *„strukturalizované, nestrukturalizované a mnohostranné hraní úloh.“* Strukturalizovaná inscenace má promyšlenou stavbu děje a předem připravený scénář. Počet postav by měl odpovídat počtu protagonistů. K motivaci a k uvedení do situace je možné využít filmovou, televizní, nebo divadelní ukázkou. Nestrukturalizovanou inscenaci lze využít

při zdramatizování konkrétního příkladu z praxe. Doba na přípravu je jen několik minut. Někdy může tato metoda následovat po metodě problémové nebo situační a rozpracovat tak dané téma. Mnohostranné hraní úloh je složitější variantou inscenačních metod. Všechny děti nejprve seznámíme s problémovou situací. Následně se vytvoří skupiny tak, aby počet osob ve skupině odpovídal počtu postav. Se svou rolí se každý seznámí prostřednictvím písemné instrukce, která obsahuje pokyny a rady, jak danou postavu věrohodně ztvárnit. Po skončení inscenace, která by měla trvat asi 15-20 minut, vedoucí skupiny nebo i učitel zhodnotí její výsledek i průběh.

Didaktické hry

Hra je přirozenou činností dítěte mladšího školního věku, při níž se rozvíjí rozum, city, vůle, zkušenost, tvořivost i fantazie. Maňák a Švec (2003, s. 126) uvádějí, že: *„Hra je jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.“*

Didaktickou hru lze vymezit jako (Maňák, Švec, 2003, s. 127): *„Takovou seberealizační aktivitu jedinců, nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.“* Didaktická hra je pro učitele vhodným diagnostickým prostředkem. Její pomocí lze zjistit stav vědomostí a dovedností, ale také docílit rozvoje komunikace, citové a sociální stránky. Při hře se snižují rozdíly mezi prospěchově slabými a lepšími žáky a eliminuje se stres. Učitel by měl usilovat o přirozené sepětí hry s učením. I přesto, že hra nesleduje přesně vymezené cíle, je třeba jej do her ve výuce začlenit, ovšem samotný učební cíl nesmí překrývat vlastní podstatu hry.

Didaktické hry zahrnují velké množství aktivit, proto je těžké vytvořit jejich třídění. Meyer (2000) uvádí třídění her z aspektu jejich obsahu a cílů. Řadí zde interakční hry a svobodné hry zahrnující činnosti s hračkami, stavebnicemi, simulace činností, sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry. Další skupinu tvoří simulační hry, zde lze přiřadit

konfliktní hry, hraní rolí, využívají se loutky, maňásci. Jako poslední uvádí scénické hry, které rozlišují mezi hráči a diváky. Jsou při nich potřeba rekvizity, jeviště a kostýmy. Mají návaznost na divadelní hry a divadelní představení.

Metodický postup k začlenění didaktických her do výuky je následující. Nejdříve je nutné vytyčit cíle hry, kdy musí být zohledněna i podmínka odpovídající připravenosti žáků, aby se vytyčený cíl neminul účinkem. Při zadávání pokynů ujasníme pravidla, určíme časový limit a vymežíme úlohu vedoucího hry. Činnost by měla probíhat ve vymezeném, vhodně vybraném prostoru s předem připravenými pomůckami. Učitel si může také připravit různé varianty a modifikace hry (Maňák, Švec, 2003).

Metody heuristické, řešení problémů

Heuristika (z řec. heuréka = objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení a také heuristickou činnost, tj. způsob řešení problémů (Maňák, Švec, 2003). Při využití heuristických metod se učitel snaží žáky přimět k samostatné a odpovědné učební činnosti. Otázkami, uváděním dalších příkladů a situací se snaží pomoci k samostatnému objevování, pátrání a hledání. Touto cestou u žáků rozvíjíme tvořivé myšlení, vedeme je k samostatnému vyhledávání, shromažďování a třídění dat. Z počátku se při použití této metody nemusí podařit dospět k očekávaným výsledkům. Pro nácvik se proto doporučuje využití metody řízeného objevování, při níž je častější zásah učitele. Mezi námitkami proti používání této metody se často objevuje její náročnost na vybavení školy pomůckami, náročnost na čas i na přípravu učitele.

Za nejpropracovanější a nejefektivnější heuristickou výukovou strategií je považována metoda řešení problémů, problémová výuka. Ta tvoří základ všech aktivizujících metod. V problémové situaci se žák nachází tehdy, zná-li cíl ke kterému chce dospět, ale nezná cestu k němu. V průběhu řešení žáci mohou zažívat jak naději na úspěch, tak i zklamání v případě špatného řešení. Současně dochází k rozvoji citové, volní a činnostní stránky žákovy osobnosti. Pomocí této metody se žáci mají možnost s různými problémy seznámit a naučit se je samostatně řešit. Jako příklady problémových otázek uvádí Maňák (1997) tyto: Proč...? Jak bys vysvětlil....? Jak

souvisí...? Čím se liší...? Jaký je základní rozdíl...? Co je příčinou...? Které společné znaky....? Lze použít...? apod.

Podle Nelešovské, Spáčilové (2005) postup probíhá takto: Žáci se nejprve s problémovou situací seznámí, rozebírají ji a formulují o jaký problém se jedná. Nechají problém zrát, promýšlejí ho a formulují hypotézy řešení, které následně ověřují. Nakonec kontrolují správnost svého řešení a aplikují daný konkrétní případ na podobné situace. Autorky uvádějí také metody řešení problémových situací: pokusem a omylem, rozumovou analýzou, vhladem – jde o náhlé objevení správného řešení.

Nečasová (In Maňák, 1997) uvádí některé příklady problémových úloh. Např. doplnění neúplného textu z hlediska úsudku; uspořádání vět (slov, myšlenek, čísel), tak aby tvořily celek; nalezení a opravení chyby v zadání; vymyšlení příkladu (věta, vyprávění, situace), který by řešil rozpornou situaci; vybrat správné řešení ze dvou, tří řešení; pořízení důkazu k určité definici a uvedení příkladu na její porušení; nalezení principu předloženého schématu apod.

Metody diskusí

Jde o slovní metodu, při níž je vyžadována aktivita každého účastníka. Navazuje na metodu rozhovoru a na její různé varianty. Podle Maňáka (1997, s. 20) je základem pedagogické komunikace *„interakční vztah mezi učitelem a žákem realizující se nejčastěji v otázkách a odpovědích.“* Uváděním argumentů a vyměňováním názorů se snaží dospět k nalezení řešení problému. Pro dobré fungování každé skupiny je dobré znát a pochopit motivace a myšlenky druhých. K nácviку těchto dovedností může být využita právě tato metoda. Téma diskuse musí být vhodně zvolené, aby vzbuzovalo zájem žáků. Při diskusi jsou nutná určitá pravidla, se kterými je třeba žáky předem seznámit, např. časový limit pro jednoho řečníka, udělování slova atd. Pro rychlejší výcvik je vhodné využít audio-nahrávek, nebo také videozáznamů.

Maňák, Švec (2003) uvádějí, že diskuse vyzbrojuje žáky schopností aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, je efektivním nástrojem pro výcvik žáků

v komunikaci a učí je jasně chápat podstatu problému. Diskuse také učí děti klást otázky, naslouchat druhému a rozvíjet schopnost vystupování.

Použití této metody by měla předcházet důkladná příprava učitele. Důležité je časové rozvržení a stanovení stěžejních (hlavních) bodů. U žáků, kteří na tuto metodu zatím nejsou zvyklí, je vhodné použít řízenou diskusi, kdy jsou častější zásahy učitele. Ten současně hlídá, zda se názory neodchylují od daného tématu. Měl by také zabránit výsměchu, bezohlednosti a napadání ostatních účastníků. Na závěr učitel zhodnotí výsledky a diskusi uzavře (Kotrba, Lacina, 2007). Vedením diskuse může být pověřen také některý žák. Ten by měl dokázat ovládnout i velmi průbojné žáky. Při využití této metody je vhodné, aby na sebe všichni viděli. Ideální je pracovat v příjemné atmosféře a zamezit tak ostychu a strachu z projevení svých názorů. Děti ve škole by měly diskutovat na téma jim blízká, jinak se efekt této metody míjí účinkem.

Kritické myšlení

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and writing for critical thinking) vznikl v USA. Hlavní aktivitou a nástrojem poznání při použití této metody je čtení a psaní. Pomocí nich se děti seznámí s daným textem, důsledně jej promýšlejí, dělají jeho rozbor. Cílem je porozumění informacím v textu, vytvoření názoru na danou věc, formulování a vyjádření vlastních myšlenek. Nutné je dodat dětem sebedůvěru, aby se své názory a hypotézy nebály sdělovat a převzaly tak odpovědnost za vlastní učení. Kritické myšlení je náročné na čas. Je nutné dát dětem dostatek času, aby si o daném problému utvořily vlastní názor, uspořádaly své myšlenky a následně je formulovaly. Dostatek času je potřebný také pro vyjadřování svých názorů a vyslechnutí poznámek ostatních. Ve většině případů je proces důležitější než výsledek.

Kritické myšlení je založeno na aktivním a samostatném uvažování. Žák k závěrům dochází logickým úsudkem po důkladném prozkoumání a porovnání s ostatními názory a tvrzeními. Velmi důležité je využití předchozích poznatků a hledání souvislostí (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Kritické myšlení nelze naučit podle návodu, ale děti si ho musí vyzkoušet. Podstatou metody kritického myšlení je třífázový model učení, který představuje tyto fáze (Steel at al., 1998): *Evokace*, jejímž cílem je vyvolat zájem o problematiku. Žáci si promyslí, co o tématu vědí, upřesní, co by chtěli vědět a kde mají nejasnosti. Úkolem učitele je vedení a pomoc k pochopení konkrétního cíle. V žádném případě by učitel neměl dětem ihned odpovídat na vzniklé otázky. Další fáze se nazývá *Uvědomění si významu*. V této etapě se žák seznamuje s novými informacemi. Promýšlí je, upřesňuje si své názory, srovnává je se svými představami a nachází nové souvislosti. Poslední fáze je fáze *Reflexe*, která vede k systematizaci, prohloubení učiva, jeho přetváření do své poznatkové struktury.

Při čtení a rozboru textu se využívá značek, které se píšou na okraj. Může pak následovat tvorba tabulky, která nám umožní vzájemné srovnání a diskusi. Tento systém zkratk se nazývá I.N.S.E.R.T. Používané značky: ✓ = informace, které již čtenář zná, - = informace, které čtenář vnímá jako rozpor s tím, co již zná, + = informace pro čtenáře nové, ? = informace, kterým čtenář nerozumí. Po analýze textu je možné vytvořit tabulku, kde se těmito zkratkami označené myšlenky heslovitě zapíší. Učitel nemusí používat hned všechny zkratky najednou, s věkem a vyspělostí žáků je může postupně přidávat (Špirudová, 2005).

Tomková (2007, str. 12) uvádí, že součástí kritického myšlení je: „rozvoj metakognitivního myšlení, tedy poznávání vlastních kognitivních procesů, uvědomování si a porozumění tomu, jak myslím.“

Grecmanová (2007) řadí mezi metody kritického myšlení tyto metody: *Řízené čtení, Poslední slovo patří mě, Dvojité zápisníky, Studijní průvodci, Ano-ne, Zpřeházené věty, Učíme se navzájem, I. N. S. E. R. T., Brainstorming, Volné psaní, Kostka, Myšlenková mapa, Klíčové pojmy, Víme - chceme vědět – dozvěděli jsme se, Vennův diagram, T- graf, Nedokončené věty, Pětílístek*. Nyní následuje popis pouze některých z nich.

Řízené čtení (čtení s předvídáním)

Učitel žákům sdělí nejprve nadpis připraveného textu a žáci se snaží vyjádřit své nápady o čem text může být, jaké postavy v něm budou vystupovat, čeho se může týkat nebo o jaký žánr se může jednat a snaží se své myšlenky odůvodňovat. Následuje čtení textu, který je rozdělený na části. Po přečtení části textu se vždy hodnotí předchozí nápady. Existují určitá vodítka, která žáky k předpovědi vedou jako např. odkazem na (Košťálová, 2010, s. 25): „*osobní zkušenost, na známé postupy autora, na jinou část v textu, nebo na text jiný.*“ Před čtením další části žáci opět předvídají.

Z didaktického hlediska žáci při řízeném čtení rozvíjejí nejen myšlení nižšího řádu, ale i vyššího a to tím, že provádějí analýzu, syntézu a hodnocení. Tato metoda nemusí být využívána jen při čtení uměleckého textu, ale můžeme pracovat i s textem odborným, kdy může následovat tvorba hypotéz a diskuse o nich.

Dvojité zápisníky

Po přečtení textu si každý žák zapíše jím vybrané pasáže do tabulky, která je rozdělena na dva sloupce. Zvolené myšlenky, věci, které ho v textu zaujaly se zapisují do levého sloupce a do pravého se píše komentář. Žák odůvodní čím na něj myšlenka zapůsobila, proč si vybral právě ji, co mu připomíná atd. Následuje kolektivní vyhodnocení jednotlivých částí a myšlenek textu. Hodnocení řídí učitel. Může také upozornit na vynechání důležité informace. V některých případech je vhodný i trojitý zápisník, kdy do třetího sloupce přidá komentář další osoba, nebo učitel. Při použití této metody se žáci učí rozlišovat mezi citací a komentářem (Grecmanová, 2007).

Klíčové pojmy (metoda klíčových slov)

Učitel žákům sdělí několik základních pojmů, ze kterých vytvářejí smysluplnou větu. Tímto způsobem mohou pracovat jednotlivci i dvojice. Následuje čtení textu,

kde porovnávají své domněnky se skutečnými informacemi. Vnímají i rozdílné názory spolužáků. Lze také vyhodnotit, kdo z žáků se nejvíce přiblížil faktům (Tomková, 2007).

Učíme se navzájem

Dvojice žáků obdrží část textu, kterou si rozpůlí. Po společném přečtení první poloviny jeden z žáků rekapituluje a druhý klade pomocné otázky. Při přečtení druhé poloviny si žáci vymění role. Každý z nich zapíše obsah a následně se dohodnou na jeho celkovém znění. Svůj text mohou upravit jako propagační leták doplněný např. o schéma, nebo kresbu. Následuje prezentace před třídou respektující posloupnost textu (Grecmanová, 2007).

Volné psaní

Žáci mají za úkol psát cokoli co je napadne a zároveň souvisí s daným tématem. Mohou ovšem vyjádřit své pocity, i to, co právě prožívají. Např. „Vyrušil mě hluk na chodbě...“ apod. Měly by se ovšem k tématu opět vrátit. Text žáci průběžně nijak neopravují, nevracejí se zpět. Časový limit je obvykle 5 minut, kdy minutu před vypršením, učitel upozorní na jeho blížící se konec. Následně žáci své texty přečtou. Pokud ovšem žák v textu popisuje soukromé věci, nahlas číst nemusí (Špirudová, 2005).

Vennův diagram

Žáci si nakreslí dvě protínající se kružnice. Každá z nich představuje jeden jev. Úkolem žáků je vepsat do každého kruhu znaky typické pro daný jev a do průniku napsat to, co mají společné. Můžeme pracovat i s více pojmy, což je ale časově náročnější. Žáci tímto způsobem mohou pracovat jak jednotlivě, tak ve skupinách (Grecmanová, 2007).

T-graf

Napsáním velkého písmene T do sešitu, se žákům rozdělí plocha na dvě části. Levý sloupec nadepíše „ano“ nebo „pro“ a pravý sloupec „ne“ nebo „proti“. Nyní vyjadřují své postoje k danému tématu a své myšlenky si zapisují. Následuje sepsání všech myšlenek „pro“ a všech „proti“ na tabuli a žáci o problematice mohou diskutovat (Grecmanová, 2007).

Pětilístek

První slovo pětilístku stojící na prvním řádku označuje téma a je vyjádřeno podstatným jménem. Toto slovo určuje obvykle učitel a je určující pro následnou tvorbu žáků. Druhý řádek má vyjadřovat vlastnost, kterou žáci vyjádří dvěma přídavnými jmény. Další řádek připadá třem slovesům popisujícím děj. Čtvrtý řádek je prostor pro citové vyjádření žáka a může k tomu využít různých slovních druhů. Poslední řádek představuje jedno slovo, které má rekapitulovat všechno předchozí.

Při této metodě žáci uplatňují analýzu, syntézu a zobecnění. Oceňuje se originalita a tvůrčí přístup. Po vypracování pětilístku jej každý žák představí ostatním (Tomková, 2007).

Víme - chceme vědět – dozvěděli jsme se

Děti pracují s tabulkou obsahující tři sloupce nadepsané: Víme - chceme vědět - dozvěděli jsme se. Informace, které o tématu znají vyplní do prvního sloupce. Do druhého sloupce napíše, co je o dané problematice dále zajímavé. Následuje výklad učitele, po kterém žáci vyplní poslední sloupec. Žáci v hotové tabulce vidí co se jim povedlo a co ne a mohou své výsledky porovnat se spolužáky (Grecmanová, 2007).

Brainstorming

V doslovném překladu tento termín znamená „bouři mozku.“ Maňák, Švec (2003, s. 164) charakterizují brainstorming jako metodu: „*ve které je hlavním smyslem vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost.*“ Dále uvádějí, jak při použití brainstormingu postupovat. Nepřipouštějí použití kritiky při hodnocení nápadů. Naopak by měla být při tvorbě nápadů dána úplná volnost. Lze se inspirovat již zapsanými nápady.

Žáci musejí být s pravidly předem seznámeni. Nutné je správně formulovat zadání problému. Vhodné jsou otázky typu: „Navrhněte...“, „Pokuste se vymyslet, jak by se dalo...“, „Jakými způsoby...“ atd. Sepsané nápady nehodnotíme ihned. Například až v následující hodině názory posuzujeme, určujeme jejich vhodnost a využitelnost. Pracovat pomocí této metody je vhodné jak pro jednotlivce, dvojice tak i celou třídu (Špirudová, 2005).

Myšlenková mapa

Jako obměnu metody brainstorming můžeme použít tzv. myšlenkovou mapu, kdy nápady graficky a prostorově řadíme. Lze také postupovat tak, že žákům pojmy nejdříve rozdáme a oni z nich myšlenkovou mapu sami tvoří, nebo podle myšlenkové mapy vymýšlejí text. Při zkoušení je možné použít částečně skryté pojmy myšlenkové mapy, které žáci doplňují. S myšlenkovou mapou mohou pracovat i děti, které zatím neumějí číst. Psaní v tomto případě nahradí obrázky (Tomková 2007).

3.2.1 Kooperace a tvorba pracovních týmů při využití aktivizujících metod

Aktivizující metody často využívají skupinové a kooperativní výuky. Podstatou skupinového vyučování je řešení daného úkolu v rámci malých skupin, při němž je vyžadována spolupráce. Dochází tak k rozvoji vzájemné interakce, diskuse mezi žáky a k aktivnímu zapojení do řešení problému. Žáci také mohou pochopit, že jedinec je někdy při řešení daného problému ztracen a k řešení může dospět rozdělením dílčích úkolů svým spolupracovníkům. Maňák a Švec (2003) zdůrazňují tyto rysy skupinové výuky: žáci při práci na řešení úlohy spolupracují, objevuje se vzájemná pomoc, dělba práce, sdílení názorů, zkušeností a odpovědnost jednotlivých členů za výsledky práce. Žáci se při spolupráci lépe poznávají. Seznamují se silnými i slabými stránkami svých spolužáků, což může přispět k toleranci. Celková atmosféra ve třídě se stává přátelštější. Vždyť i v běžném životě musí člověk pracovat i s lidmi, které za své přátele nepovažuje. V reálu si své kolegy většinou také nevybíráme.

Učitel se při řešení problémů stává poradcem, podporuje žáky a vyzývá žáky k hodnocení jejich společné práce.

Pro využití skupinového vyučování je nejvhodnější věk od 9 do 12 let. S přihlédnutím k věkovým zvláštnostem dětí můžeme tuto metodu použít i dříve. Ideální počet ve skupině je 4-5 žáků. Nejlépe je začít skupinovou prací spoluprací žáků ve dvojicích a postupně skupiny zvětšovat (Nelešovská, Spáčilová, 2005). V takovém případě jde o partnerskou výuku.

Způsobů rozdělování do skupin existuje hned několik. Zásadní pro rozdělování je, zda máme se sestavou skupiny konkrétní záměr. V opačném případě využijeme náhodného rozdělení. Například tak, že žáci utvoří řadu na základě nějakého klíče (podle data narození, barvy oblečení, apod.) a následně je učitel rozpočítá. Další možností při tvorbě dvojic můžeme využít nastříhané provázky. Každý z účastníků uchopí jeden konec (střední části provázků by měly být skryté, aby byl výběr opravdu náhodný) a najde dvojici, podle toho s kým (po odkrytí) drží stejný provázek. Při tvorbě většího počtu účastníků ve skupině lze provázky rozlišit barevně, skupinu pak tvoří členové vlastníci stejně barevné provázky. Podobně můžeme použít uzlíky pokud máme pouze jednobarevný provázek. Další možností je losování lístečků,

např. s pohádkovými dvojicemi, s historickými osobnostmi, nebo s barvami apod. Tak se najdou dvojice, nebo větší skupiny patřící k sobě. S lístečky jde i dále ve výuce pracovat. Na rozdělení lze použít i hracích karet (symbol, barva), nebo bonbónů s různými příchutěmi, kdy skupinu tvoří děti, které mají stejnou příchut' (Kotrba, Lacina, 2007).

Pokud chceme žáky rozdělit cíleně, tak aby tvořily skupiny určité úrovně, využijeme dělení následující (Gudjons, 1997): podle výkonnosti, vědomostí (homogenní skupiny - přibližně stejná výkonnost žáků, heterogenní skupiny - žáci s různým prospěchem), podle sociálních vztahů a podle zájmu studentů.

3.2.2 Hodnocení při uplatňování aktivizujících metod

Hodnocení nás provází nejen po dobu školní docházky, ale i celý život. Hodnocení je vyjádřením zpětné vazby. Ve škole nejen, že pomáhá utvářet žáka po psychické stránce, přispívá také k jeho aktivitě, ale bohužel, dokáže i demotivovat. A to především v oblasti sebehodnocení a sebevědomí. Nelešovská a Spáčilová (2005, s. 116) uvádějí, že: „*Hodnocení v rámci vyučování chápeme jako proces neustálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostí, dovedností, projevů a výkonů, ale i schopností a předpokladů, zájmů, motivů a dalších vlastností osobnosti*“.

Při hodnocení posuzujeme úroveň dosaženého stupně vývoje osobnosti a výsledky učebních činností. Výkon žáka by měl být vždy posuzován vzhledem k jeho individuálním možnostem i s přihlédnutím k předchozím výkonům. Jestliže po žácích vyžadujeme, aby byli tvořiví, samostatní, uměli diskutovat, atd. je hodnocení známkou v takovém případě nedostačující a neobjektivní. Dosavadní způsob hodnocení klasifikací se tedy v novém pojetí vyučování stává neadekvátní. Naopak důraz je kladen na diagnostické hodnocení a na zjištění kde a proč žák udělal chybu. Spilková (2004, s. 22) uvádí, že: „*Diagnostická činnost spočívá v tom, že učitel průběžně a komplexně pozoruje a posuzuje žáka - nejen úroveň znalostí, ale i myšlení, učebních strategií, motivace, samostatnosti, tvořivosti, slovního projevu, dovedností, spolupráce apod. Učitel posuzuje nejen aktuální stav, ale hledá také*

příčiny, vysvětluje, uvažuje o prognóze a vhodných zásadách ve prospěch úspěšnosti žáka“.

Takovému přístupu nejlépe odpovídá slovní hodnocení. Neomezuje se pouze na popis výkonu, ale zohledňuje i úroveň myšlení, samostatnost, motivaci, kvalitu slovního projevu, dovednost spolupráce, charakterové vlastnosti apod. (Spilková, 2004). Netýká se jen procesu učení, ale postihuje celou osobnost a žákovy dovednosti jsou porovnávány jen s jím samým. Slovní hodnocení v současné době není moc používané. Od klasifikace se liší náročností na zpracování. I zde musíme zohlednit individuální přístup ke každému žákovi. Hodnocení by celkově mělo vyznít pozitivně, nikoli pouze jako výčet nedostatků a chyb.

Učitel ovšem ve třídě není jediný kdo umí rozhodnout o správnosti. Děti lze podporovat v sebehodnocení a hodnocení navzájem. Lépe si tak uvědomí, co při učení dělají, zpětně nacházejí chyby a přemýšlejí o cestě za jejich nápravou. Umí lépe posoudit své síly, předpoklady a schopnosti, což má také formativní účinek na žákovu sebevědomí. Tímto způsobem rozvíjíme míru sebekontroly a zodpovědnosti a vyhýbáme se učitelovu schematizování (Grecmanová, 2007).

Při používání aktivizačních metod učitel žáka pozná hlubším způsobem, než při použití klasických metod. Vidí jak reaguje při zadání netradičních úloh. Seznamuje se s jeho osobnostními stránkami – temperamentem, typem osobnosti a charakterem. Toto bližší poznání může učitele ovlivnit v odklonu od stereotypního hodnocení (Kotrba, Lacina, 2007). U dětí je nutné rozvíjet přiměřené sebevědomí. Neměli bychom se zaměřovat pouze na chyby. Ty mohou hrát v procesu učení i pozitivní roli, jsou-li včas nalezeny, rozpoznány a opraveny. Chyby lze využít jako záměr k dalšímu učení. Dítě můžeme také záměrně přivádět do situací, kde se setká s úspěchem. Učitel si všímá, jak jednotliví žáci reagují při dosažení pozitivních výsledků, a měl by žákovi pomoci na tento úspěch dále navázat. Paradoxem v oblasti sebehodnocení je projev nadměrné suverénnosti, což může být známkou snížené úrovně sebehodnocení.

V tradiční škole se děti většinou učí, z toho důvodu, aby získaly hezkou známku, k trvalému osvojení učiva ovšem nedochází. Brož (2005, s. 13) uvádí, jakým

způsobem by byla možná cesta k nápravě: „*redukcí učiva, jeho smysluplným integrováním a především zásadní změnou metod a forem výuky.*“

Hodnocení stále tvoří klíčový bod celého vzdělávání. Často se bohužel stává, že hodnocení, či klasifikace je jedinou formou komunikace mezi učitelem a rodičem. Porovnávání hledisek slovního hodnocení a hodnocení známkou najdeme v příloze č. 1.

S neustálým vývojem vpřed, kdy všechno podléhá změnám, nám nezbyvá než se přizpůsobit. Značný posun je také v oblasti moderních technologií a technických vymožeností v podobě vyučovacích pomůcek.

3.2.3 Využití moderních technologií při práci pomocí aktivizujících metod

Informační a komunikační technologie se stávají stále významnějším prostředkem rozvoje společnosti v oblasti vzdělávání. Slouží především k motivaci. Děti mohou díky novým technologiím tvořit, experimentovat a zkoumat různé myšlenky. Učitel může dětem zprostředkovat nové postupy, moderní metody. Děti tak získají rozdílné zkušenosti, než při výuce klasickým způsobem. Lze sem zařadit využívání televize, počítačů a internetu.

V současné době můžeme pozorovat velký nárůst využívání hypermediálních prostředků ve výuce. Tyto interaktivní systémy umožňují aktivní účast uživatele na výuce. S rychlým vývojem informačních technologií vznikají také elektronické učebnice a encyklopedie. Jsou velmi dobře didakticky propracovány a žákovi umožní zodpovídat jeho dotazy a přizpůsobí se jeho požadavkům.

Základním předpokladem pro využití těchto moderních technologií je připravenost učitelů. Ti by měli techniku nejen ovládat, ale ji i vhodně zařazovat a smysluplně využívat. Je ovšem nutné vidět problematiku i z jiného úhlu pohledu, kterou popisuje Skalková (2004, s. 140): „Mnohahodinové sledování televize, videa, počítačových her aj. přispívá rovněž k potlačování vlastní činnosti žáků, omezuje čas, věnovaný přímému zacházení s předměty, pozorování konkrétních jevů a procesů, omezuje čas, věnovaný společným hrám v přirozeném prostředí.“

Výuka podporovaná počítačem

V době rozvoje internetu jsme zavaleni záplavou informací. Hlavním úkolem učitele je naučit žáka se v této záplavě zorientovat. Žák by tak měl umět informace třídit a spojovat je se svými dosavadními zkušenostmi.

Při používání počítačů v běžné výuce nedochází k izolovanosti informatiky a současně se prohlubuje zájem ze strany učitelů i dětí. S využitím nových technologií přirozeně dochází k přechodu k používání nových postupů. Využití počítačů ve škole je mnohostranné. Mohou sloužit jako komunikační prostředek pro učitele, jako zdroj informací a žáci jejich prostřednictvím mohou využívat především výukové programy (Maňák, Švec, 2003).

Mezi ně řadíme např. (J. Strach, 1996, s. 83): programy pro procvičování látky, simulační programy a didaktické hry, elektronické učebnice a encyklopedie a programy pro řízení laboratorní výuky apod.

Štefflová v článku pro Učitelské noviny popisuje práci s výpočetní technikou na jedné základní škole (Učitelské noviny, č. 4/2010). V rámci projektu „Vzdělání 21“ se děti s moderními technologiemi setkají již na prvním stupni. V jedné třídě šestého ročníku má každý žák vlastní notebook s nainstalovanými i-učebnicemi. Notebooky jsou současně propojeny s řídicím počítačem učitele a s interaktivní tabulí. Učitel tak vidí, zda všichni pracují na úkolu, na kterém pracovat mají. Rodiče se školou sepsali smlouvu o výpůjčce a na cenu notebooku, který jejich dítěti bude ponechán i po skončení školní docházky a tedy i projektu, přispěli čtyřiceti procenty. Notebooky děti používají hlavně při stručných záznamech testovacích úloh. Domácí úkoly a zápisy při vyučování si píšou do sešitů. Ideální by byla situace, kdy by počítači mohly být vybaveny všechny třídy na všech školách. Této myšlence v současné době brání především nedostatek finančních prostředků.

Multimediální výuka pomáhá především při výuce cizích jazyků. Videosekvence přibližující způsob života v jiných zemích a výslovnost rodilých mluvčích jsou nenahraditelné. Největší přínos nové formy výuky lze spatřovat v možnosti oživení vyučovacích hodin pomocí různých interaktivních prvků. Zájem o probíranou látku zvyšuje také názornost výuky při řešení různých problémů.

Internet může představovat zdroj informací pro vyřešení nějakého úkolu. Ovšem internet pro děti představuje velké nebezpečí. Děti jsou snadno ovlivnitelné, s odvahou zkoušejí nové věci, aniž by měly možnost porovnat své jednání s předchozími zkušenostmi. Učitel by měl děti naučit rozeznat možné nebezpečí a upozorňovat na to, že ne všechny na internetu dostupné informace jsou věrohodné.

Televizní výuka

Součástí výuky může být i využití televizních záznamů. Pro tuto výuku je nutné vybrat pořady podle přesně stanoveného výchovně vzdělávacího záměru. U dětí sledování pořadů podporuje pozorovací i myšlenkovou aktivitu a čas, který je této metodě věnován, by měl být optimálně dlouhý, aby nepřispíval k pasivitě dětí. Mezi vhodné televizní pořady řadíme např. (Maňák, Švec, 2003, s. 183): *návod ke cvičení, instruktáž, exkurzní pořad, populárně-vědecký pořad, dokument, inscenace, výukový kurz*, atd.

Počítačová technika i televizní výuka může být dobrým pomocníkem, ale nikdy by neměla nahradit mezilidský kontakt. Žáci by neměly zcela přestat využívat učebnice a měly by si umět poradit i v situacích, kdy moderní technologie nebudou mít k dispozici.

3.2.4 Uplatňování tvořivosti ve vyučování

Řešení problémů je aktivita a schopnost spojená s každodenním životem. Proto je nezbytně nutné, aby se s řešením problémů žáci seznamovali již v průběhu své školní docházky. Při řešení problémů se nám naskýtá ideální prostor pro tvořivé učení.

Tvořivé učení představuje ucelený komplex cílů, metod, principů, forem a prostředků, které učitel ve vyučování může využívat (Lokšová, Lokša, 2003). Tvořivost má v životě každého z nás nezastupitelné místo, proto by jí měla být věnována dostatečná pozornost a to především na prvním stupni základních škol, což je období pro rozvoj kreativity velmi vhodné.

Houška (1991, str. 57) popisuje princip fantazie a tvůrčího myšlení jako: „nedokonalou reprodukci a prolnutí obrazů v naší paměti.“ Vzniká tak nepřeborné množství obrazů a zvuků, ze kterých mi musíme, zkoušením co největšího počtu možností, vybrat ty žádoucí.

Nedostatečný prostor pro tvořivost může být pro žáka demotivujícím činitelem. V takovém případě se jedná o (Lokšová, Lokša, 1999): „Vyučování zaměřené na konvergentní produkci, málo se rozvíjí fantazie, imaginace, divergentní myšlení, flexibilita, originalita myšlení a řešení problémů.“

Žáci by měli mít prostor pro postupný růst. Houška (1997) je zastáncem toho, že rozvíjení představivosti je důležitější než vědomosti. Představy dětí jsou jedinečné, proto bychom je měli podporovat ve snění a ve tvořivém myšlení. Škola většinou žáky zahltlívá zbytečnými informacemi. Autor vidí otevřenost školy v tom, že žáky nezahlučuje konečnými produkty vědění, ale učí žáky myslet.

Hlavním činitelem rozvíjejícím aktivitu žáků a ochotu rozvíjet tvořivé schopnosti je motivace. Lokšová, Lokša (1999, str. 36) popisují výsledky výzkumů, které potvrzují, že: „*Lidé pracující v podmínkách prostředí podporujícího tvořivost všeobecně produkuje tvořivější řešení, než lidé, kteří v takovýchto podmínkách nepracují.*“ Proto by se učitelé měli snažit, aby kreativní prvky pronikaly všemi oblastmi a všemi vyučovacími předměty.

Prostředkem k rozvoji kreativity je i tvořivá hra, se kterou se žáci mohou setkat již před samotným začátkem školní docházky. Úkolem vedoucího, tedy pedagoga, je podřídit vše výchovným potřebám žáka a probudit v nich zájem a cit. Činnosti by měly být blízké soukromému životu dětí a měly by být v souladu s jejich charakterovými rysy (Mlejnek, 1997).

Na rozvoj tvořivosti má vliv i rodina. Ta by měla dítě podporovat v jeho zálibách a koníčcích, ale současně se vyvarovat nadměrnému přetěžování. Motivační funkci má i dodání sebedůvěry a důvěra v samostatnou činnost dítěte, včetně průběhu jejího naplánování. Rodiče by se o své děti měli zajímat a nenechávat je na pospas pouze televizní zábavě.

Podobná podpora by měla být i ze strany učitele. Ten by měl dostatečně ocenit nápady a myšlenky dětí i když se na první pohled mohou jevit jako nesmyslné.

Tvořivé učení by mělo probíhat ve vyhovující atmosféře. Ta by měla být bez hněvu, stresu, úleku, úzkosti a bez dalších rušivých vlivů, které omezují i samotnou schopnost myslet.

Člověk, který si neumí představit uskutečnění svého snu, těžko odstraňuje překážky k jeho realizaci. Současná škola by tedy neměla být pouze informující, ale především formující.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Výzkumný problém

Současný stav českého školství je způsoben především zavedením Rámcového vzdělávacího programu v rámci kurikulární reformy. Při prosazování změn, nejde jen o samotný obsah reformy, ale je potřebná změna myšlení a pochopení podstaty těchto změn. Zásadní je ochota a vstřícnost s jakou je ke změně přistupováno. Pokud pedagogové porozumí smyslu reformy, je to ten správný impuls, který může k prosazení změn přispět. Možnou neochotu a rezervovanost vůči novým přístupům může do jisté míry ovlivnit nedostatek informací. K problému může dojít také, pokud učitel, nebo dokonce ředitel není ochoten změny přijmout. Tak může být celý soubor změn zpomalen nebo dokonce zastaven.

4.1 Cíle výzkumu a hypotézy

Cíl výzkumu:

Cílem výzkumu bylo, na základě výše uvedených skutečností, zjistit jakým způsobem učitelé vnímají změny související se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v návaznosti na využívání aktivizujících metod ve výuce.

Výzkumné hypotézy:

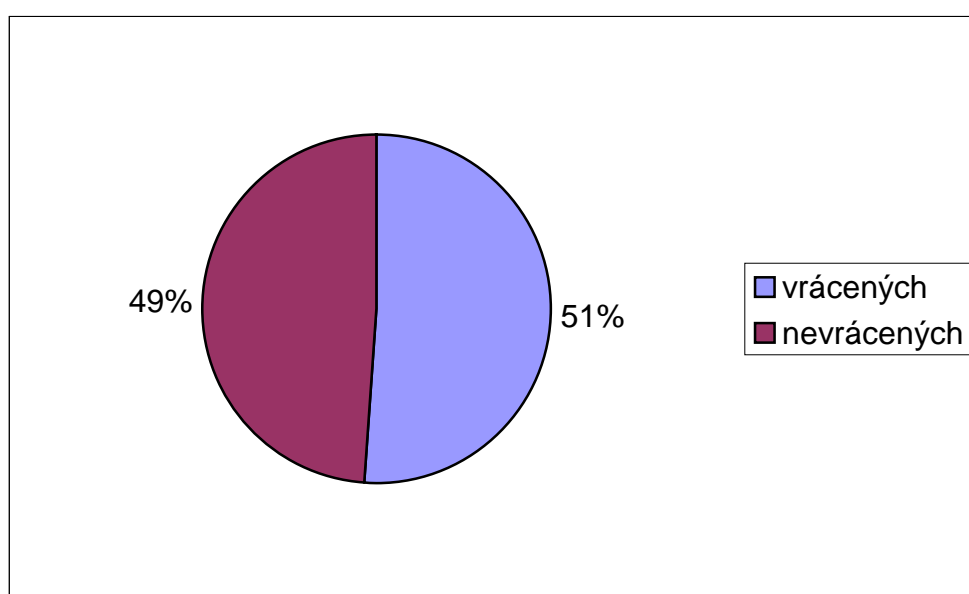
1. Domníváme se, že změny, které přinesl RVP ZV, považují pedagogové za zbytečné a v reformě školství nevidí zásadní smysl .
2. Domníváme se, že po zavedení RVP ZV jsou aktivizující metody využívány velmi málo.

4.2 Výzkumný vzorek a použitá metoda výzkumu

Vzorek zkoumaných osob

Pro srovnání postojů a názorů jsme vybrali pedagogy pouze prvního stupně. Vybraný vzorek nebyl dále nijak blíže specifikován a nebyl omezen dalšími kritérii, tudíž byl vyplněn pedagogy po celé České republice a to jak muži, tak i ženami různých věkových skupin. Dotazník byl rozeslán 110 respondentům. Vyplněných dotazníků se vrátilo celkem 61, z toho 5 nebylo vyplněno kompletně. Proto bylo využitelných pouze 56.

Graf znázorňující návratnost dotazníků v procentech



Použitá metoda výzkumu

Pro získání informací jsme použili metodu dotazování, jako prostředek jsme zvolili dotazník. Ten se skládá jak z položek dichotomických, tak uzavřených škálových. V záhlaví se nachází pouze několik základních informací pro respondenty. Dotazník je součástí přílohy č. 3

4.3 Výzkumná hypotéza č.1

K potvrzení, či vyvrácení výzkumné hypotézy č. 1, byly vytvořeny otázky č. 1, č. 2, č. 3, č. 4, č. 5 a č. 6.

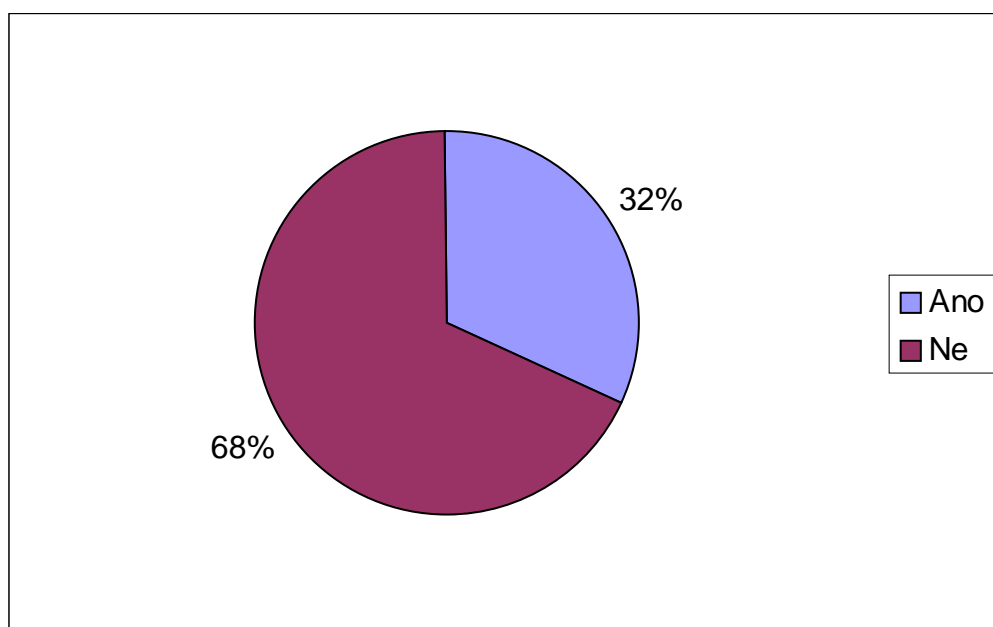
Otázka č. 1

Myslíte si, že reforma školství byla nutná a nevyhnutelná?

Tabulka 1: Dotazovaní měli možnost výběru odpovědí ze dvou variant: a) ano, b) ne.

Odpověď	Počet odpovědí	%
Ano	18	32
Ne	38	68

Graf 1: Na grafu vidíme, že více jak polovina (68%) dotazovaných nepovažuje reformu školství za nutnou a nevyhnutelnou.



Dílčí závěr: Tuto skutečnost lze odůvodnit malou informovaností ohledně smyslu celé reformy. Změny by měly být v souladu s potřebami žáků a nikoli na jejich úkor. Učitelé mohou bohužel vidět posun pouze ve větších nárocích na jejich osobu, která se ovšem do zlepšení kvality výuky nemusela promítnout.

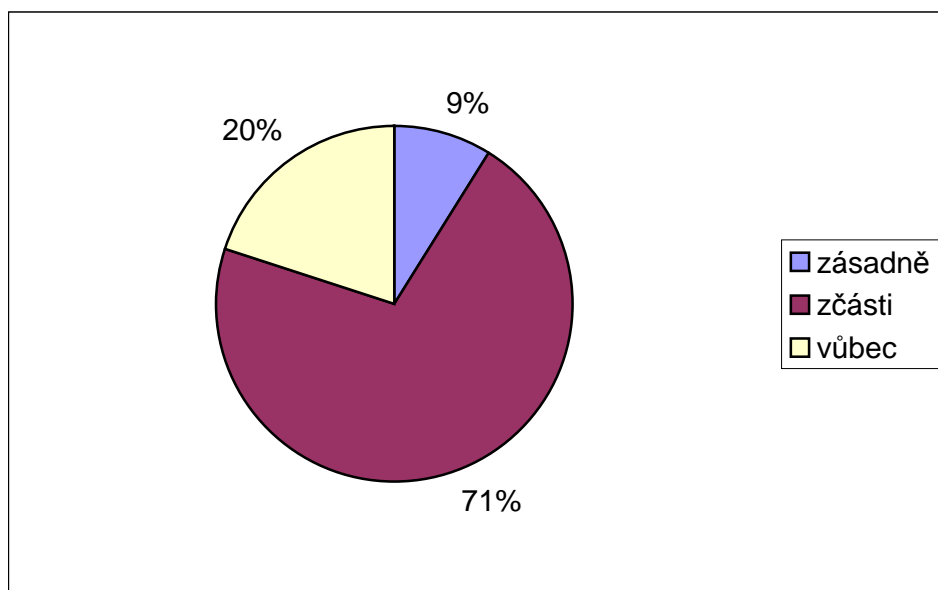
Otázka č. 2

Do jaké míry si myslíte, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) ovlivní celkovou výuku na 1. stupni základní školy?

Tabulka 2: Dotazovaní měli možnost výběru odpovědí ze tří variant: a) zásadně, b) zčásti, c) vůbec.

Odpověď	Počet odpovědí	%
zásadně	5	9
zčásti	40	20
vůbec	11	71

Graf 2: Více než tři čtvrtiny dotazovaných jsou toho mínění, že RVP ZV vůbec neovlivní celkovou výuku na 1. stupni základní školy.



Dílčí závěr: Domníváme se, že tato skutečnost souvisí s celou řadou aspektů. Jedním z nich je ten, že v očích mnoha učitelů je vzdělávání spojeno především s vědomostmi a méně již s dovednostmi. Cílem RVP ZV je vybavit žáky jistými kompetencemi a nikoli pouze souborem vědomostí. Většina učitelů ovšem klade důraz spíše na pamětné osvojování poznatků namísto utváření postojů a hodnot. Díky nové strategii vzdělávání, by mělo docházet k provázání vzdělávacího obsahu s praktickým životem.

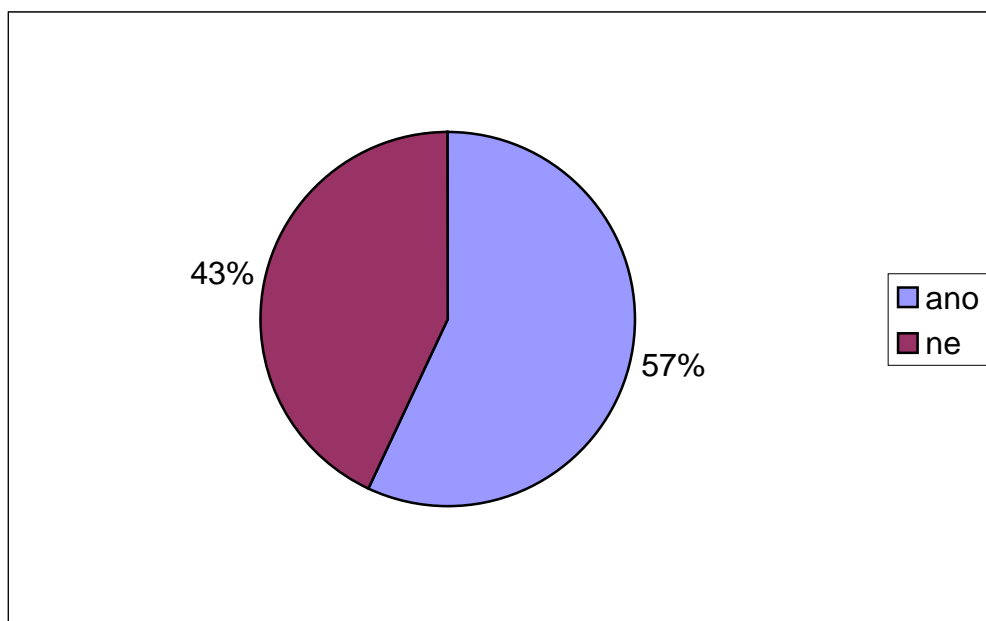
Otázka č. 3

Myslíte si, že jste byl/a o reformě školství průběžně dostatečně informován/a?

Tabulka 3: Dotazovaní měli možnost výběru odpovědí ze dvou variant: a) ano, b) ne.

Odpověď	Počet odpovědí	%
Ano	32	57
Ne	24	43

Graf 3: Z grafu vyplývá, že více jak polovina (57%) dotazovaných byla informována dostatečně.



Dílčí závěr: Na základě studia odborné literatury víme, že RVP ZV byl kritizován kvůli malé informovanosti, jak pedagogů, tak široké veřejnosti, které se tato problematika neoddělitelně týká také. Proto jsou výsledky, které ukazují, že tomu tak přesně není, velmi překvapivé.

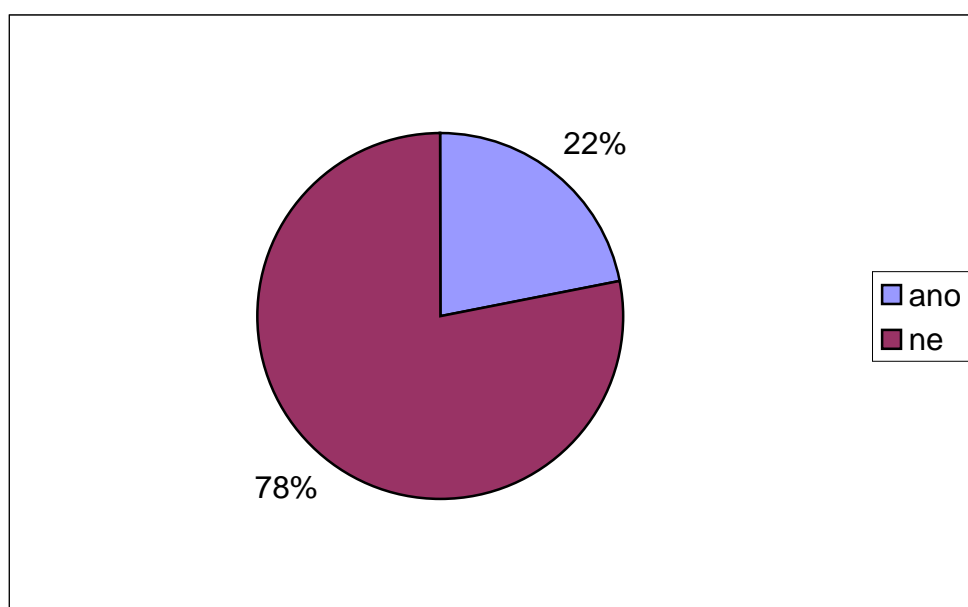
Otázka č. 4

Myslíte si, že dělení na vzdělávacích období je vhodnější, než předchozí rozdělení do jednotlivých ročníků?

Tabulka 4: Dotazovaní měli možnost výběru odpovědí ze dvou variant: a) ano, b) ne.

Odpověď	Počet odpovědí	%
Ano	12	22
Ne	44	78

Graf 4: Více jak tři čtvrtiny dotazovaných nepovažují současné rozdělení za lepší, než předchozí dělení do jednotlivých ročníků.



Dílčí závěr: Jeden z možných důvodů proč pedagogové nepovažují současné dělení za lepší je ten, že v určitých případech je vhodnější stanovit výstupy úrovně dosaženého vzdělání na jednotlivé ročníky. A to například v situaci, kdy žák přechází na jinou školu. Je samozřejmé, že podobné případy vznikaly i dříve a bylo pouze na konkrétním přístupu učitele, jakým způsobem žáku usnadní přestup a výuku mu přizpůsobí. Důvod dělení na vzdělávací oblasti se nedozvíme ani ze samotného RVP ZV.

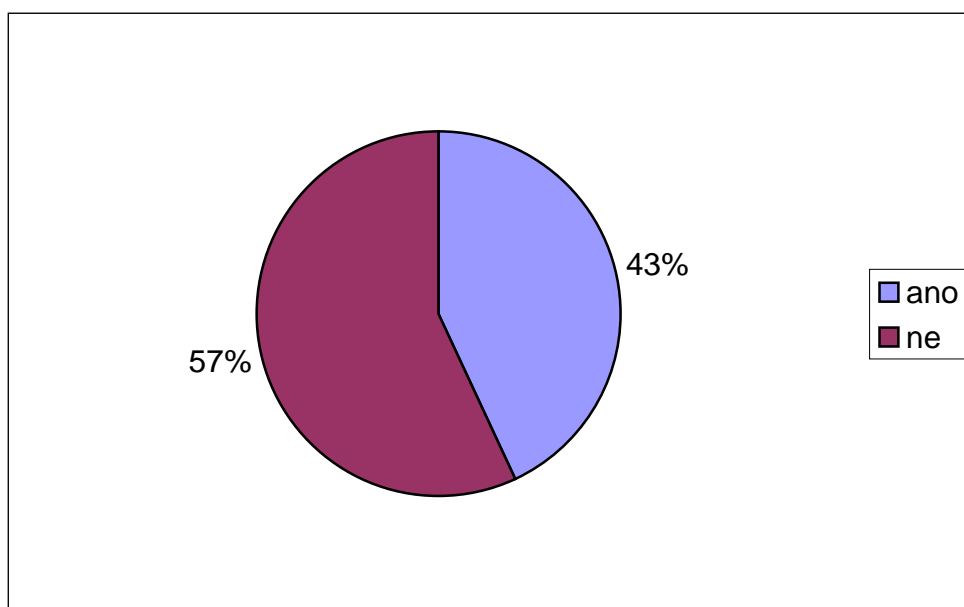
Otázka č. 5

Myslíte si, že uvedením školních vzdělávacích programů do praxe se změnila požadavky na pedagogickou profesi?

Tabulka 5: Dotazovaní měli možnost výběru odpovědí ze dvou variant: a) ano, b) ne.

Odpověď	Počet odpovědí	%
Ano	24	43
Ne	32	57

Graf 5: Výsledky výzkumu ukazují, že více jak polovina dotazovaných (57%) považuje požadavky za nezměněné.



Dílčí závěr: Požadavky na pedagogickou profesi se mění v průběhu staletí i generací. Je proto jasné, že byly jiné před sto či padesáti lety. Otázkou ale je, zda se požadavky změnila na základě kurikulární reformy, nebo zda přirozeně vyplynuly z celkového vývoje společnosti a školství. Pokud učitelé nevidí změny, které jsou potřebné v souvislosti se zaváděním RVP ZV, nemusejí vnímat ani změny související s rolí pedagoga.

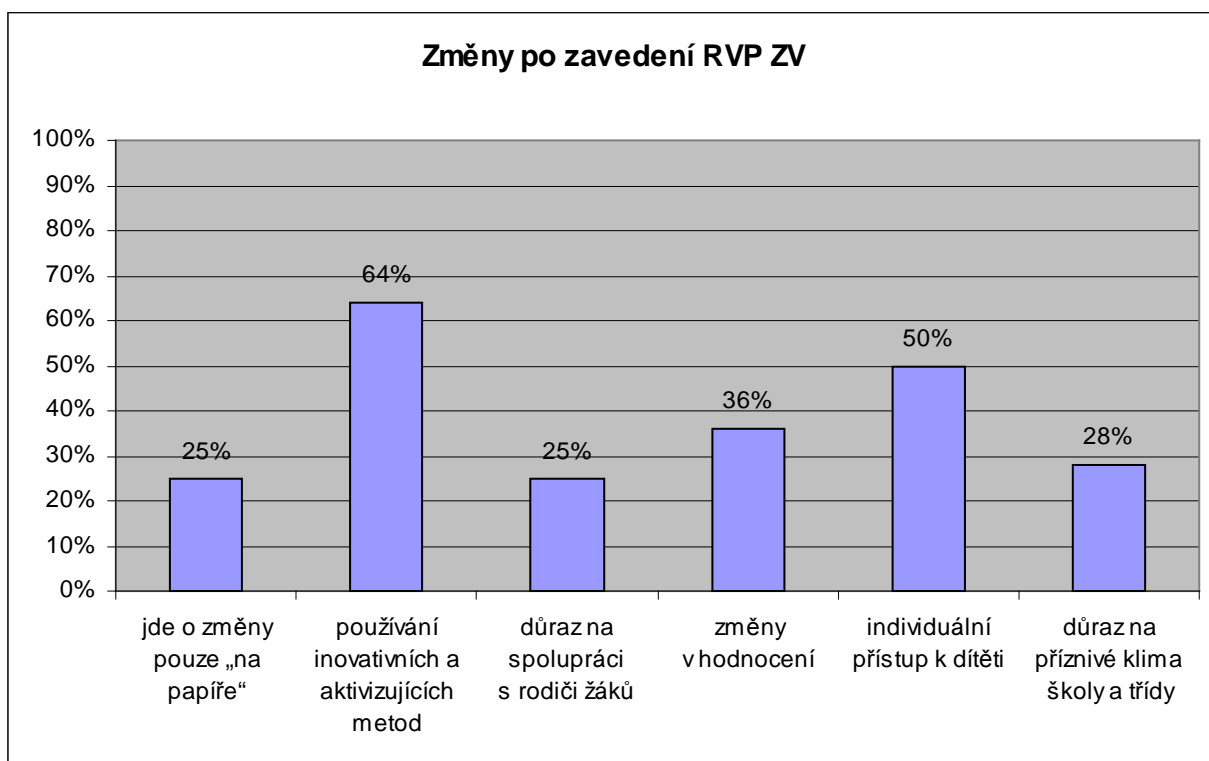
Otázka č. 6

V čem si myslíte, že by po zavedení RVP ZV měly nastat zásadní změny? (možnost volby více odpovědí)

Tabulka 6: Dotazovaní měli možnost výběru odpovědí ze šesti variant.

Odpověď	Počet odp.	%
jde o změny pouze „na papíře“	14	25
používání inovativních a aktivizujících metod	36	64
důraz na spolupráci s rodiči žáků	14	25
změny v hodnocení např. slovní, průběžná diagnostika apod.	20	36
individuální přístup k dítěti, zohledňování jeho možností a schopností	28	50
důraz na příznivé klima školy a třídy	16	28

Graf 6: Nejčastěji volenými variantami jsou: individuální přístup k dítěti, zohledňování jeho možností a schopností a (50%) a používání inovativních a aktivizujících metod (64%).



Dílčí závěr: Jedna čtvrtina dotazovaných zvolila odpověď a) jde o změny pouze na papíře. Část těchto odpovědí ovšem byla doplněna komentářem: „Všechny

uvedené změny jsme praktikovali již před RVP ZV.“ Můžeme tedy vidět, že některé školy byly schopné uvědomit si celkový vývoj a postupovat ve svém rozvoji zodpovědně dál. Když se podíváme na možné varianty odpovědí, je důležité se zamyslet na tím, jak vůbec může škola správně fungovat bez individuálního přístupu k dítěti, bez důrazu na její příznivé klima apod. Na tomto příkladu vidíme, že někteří pedagogové opravdu v RVP ZV nevidí smysl, protože i bez něj by se české školství přirozeně přizpůsobovalo změnám společnosti, tak jako se to na některých školách dařilo doposud.

Otázkami č. 1, č. 2, č. 3, č. 4, č. 5 a č. 6 se hypotéza č. 1 potvrdila.

4.4 Výzkumná hypotéza č. 2

Pro zkoumání výzkumné hypotézy č. 2, byly vytvořeny otázky č. 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 a 18.

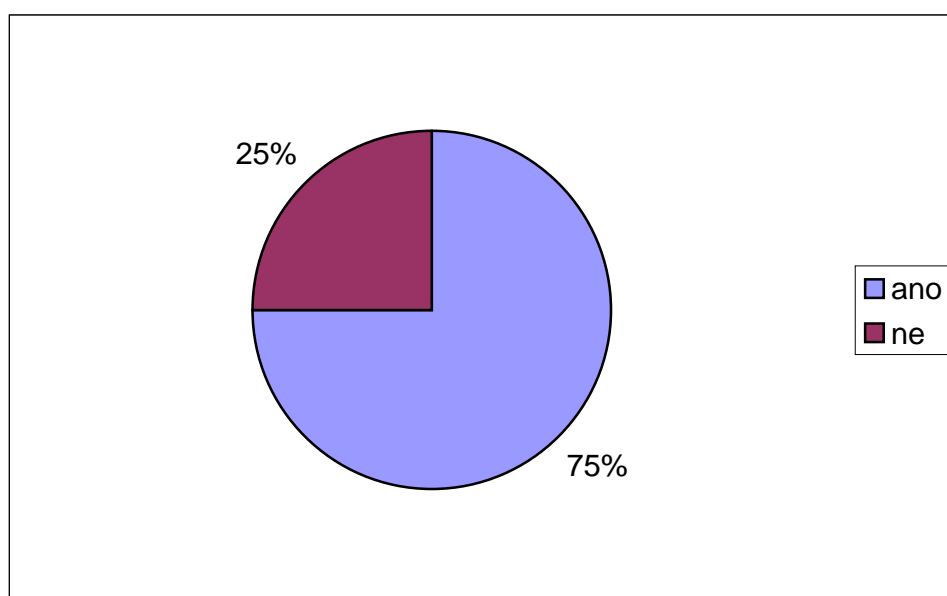
Otázka č. 7

Myslíte si že RVP ZV přispěl k častějšímu využívání inovativních a aktivizujících metod a forem ve výuce?

Tabulka 7: Dotazovaní měli možnost výběru odpovědí ze dvou variant: a) ano, b) ne.

Odpověď	Počet odpovědí	%
Ano	42	75
Ne	14	25

Graf 7: Tři čtvrtiny dotazovaných se domnívají, že RVP ZV přispěl k častějšímu využívání inovativních a aktivizujících metod ve výuce.



Dílčí závěr: Na tuto otázku odpovědělo kladně překvapivě velké množství dotazovaných. Překvapivé je to právě proto, že tyto metody jsou velmi efektivní a rozvíjí žáka ve všech ohledech, ovšem jejich hlavní nevýhodou, která by mohla učitele odradit, je jejich náročnost na čas a na přípravu. K použití těchto metod může učitel přistoupit také pouze tehdy, je-li si jist, že jeho žáci mají dosaženou úroveň vědomostí i dovedností, které jsou předpokladem pro použití těchto metod. K tomu je potřeba, aby učitel vedl žáky k samostatnému myšlení a k odůvodňování svých myšlenek. Proto nejen samotné použití těchto metod, ale i příprava na jejich využití se jeví být zdlouhavá.

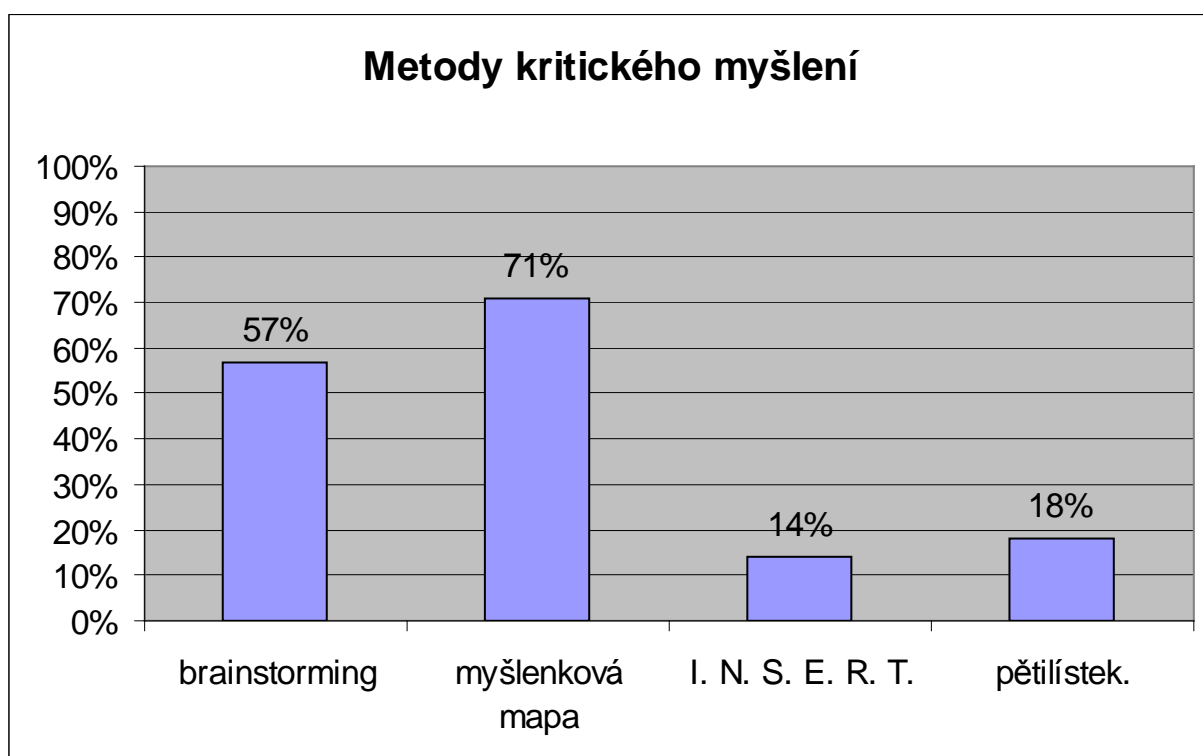
Otázka č. 8

Které z těchto metod kritického myšlení používáte?

Tabulka 8: Dotazovaní měli možnost výběru odpovědí ze čtyř variant a to brainstorming, myšlenková mapa, I. N. S. E. R. T. a pětílístek.

Odpověď	Počet odpovědí	%
brainstorming	32	57
myšlenková mapa	40	71
I. N. S. E. R. T.	8	14
pětílístek.	10	18

Graf 8: Z grafu vyplývá, že nejčastěji používanými metodami je metoda brainstorming (57%) a myšlenková mapa (71%).



Dílčí závěr: Kritickému myšlení můžeme děti učit mnoha metodami. Někteří učitelé podle zásad kritického myšlení pracují, ovšem nemusejí znát oficiální názvy jednotlivých metod. My jsme vybrali pouze ty nejznámější a ty s jejichž názvy by měla být většina pedagogů obeznámena.

Dvě zbylé varianty byly voleny znatelně méně často. Metodu pětílístku zvolilo 18 % dotazovaných. Tuto metodu je vhodnější použít až v druhém vzdělávacím období, kdy děti již znají jednotlivé slovní druhy. I přesto že se jeví být velmi efektivní pro rozvoj syntetického a analytického myšlení, výzkum ukazuje, že v praxi moc využívána není. Nejméně volená varianta byla metoda I. N. S. E. R. T., kterou zvolilo pouze 14 % dotazovaných. Tato metoda se jeví v porovnání s ostatními jako celkem náročná. To může být také jedním z důvodů proč se nesečkala s větší oblibou.

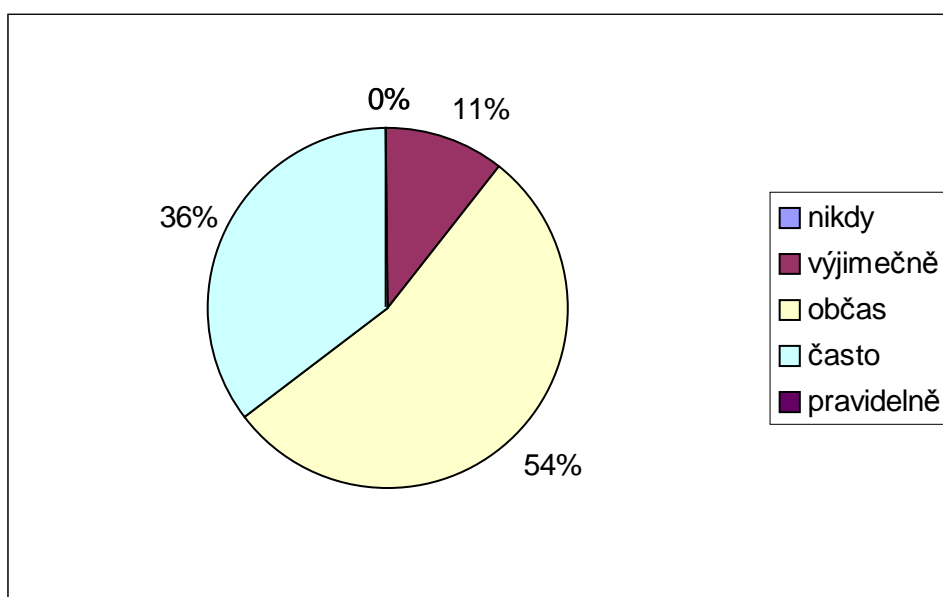
Otázka č. 9

Zařazujete do výuky metodu diskusní?

Tabulka 9: Dotazovaní měli na výběr z pěti úrovně škály pro vyjádření, jak často danou metodu používají .

Odpověď	Počet odpovědí	%
nikdy	0	0
výjimečně	6	11
občas	30	54
často	20	36
pravidelně	0	0

Graf 9: Z grafu vyplývá, že 54% dotazovaných používá metodu diskusní občas a 36% často.



Dílčí závěr: Metoda diskusní se těší celkové oblibě. Učitel na práci pomocí této metody musí žáky nejdříve připravit. Nelze proto předpokládat, že tuto metodu lze využít ve všech ročnících prvního stupně základní školy. První pokusy, které nemusejí skončit zdařile, mohou učitele od dalšího používání odradit. Z důvodu připravenosti žáků, se zařazení této metody jeví být vhodné až v druhém vzdělávacím období.

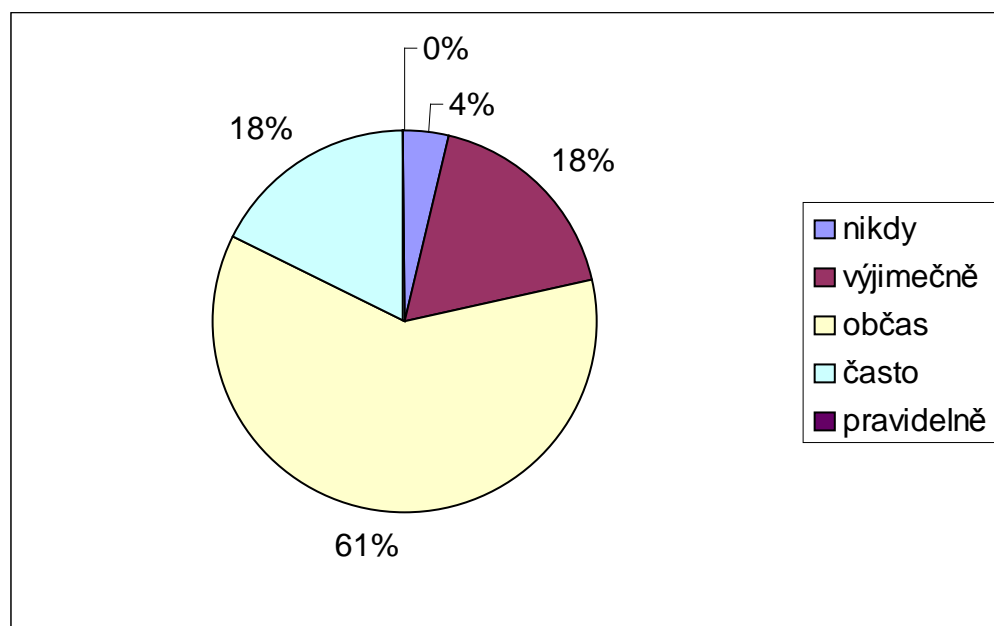
Otázka č. 10

Zařazujete do výuky metodu situační?

Tabulka 10: Dotazovaní měli na výběr z pěti úrovně škály pro vyjádření, jak často danou metodu používají .

Odpověď	Počet odpovědí	%
nikdy	2	4
výjimečně	10	18
občas	34	61
často	10	18
pravidelně	0	0

Graf 10: Z grafu vyplývá, že téměř tři čtvrtiny dotazovaných využívají metody situační pouze občas. Často i výjimečně je používá shodný počet dotazovaných a to 18 %.



Dílčí závěr: Jeden z důvodů, proč nejsou metody situační využívány častěji, může být ten, že je lze využít pouze u učiva, které je k takovému použití vhodné. Pomocí této metody ovšem žáci nemusejí řešit pouze otázky učiva, ale tato metoda může sloužit také k rozřešení a k nápravě patologického chování, kterým je v současné době velmi často šikana.

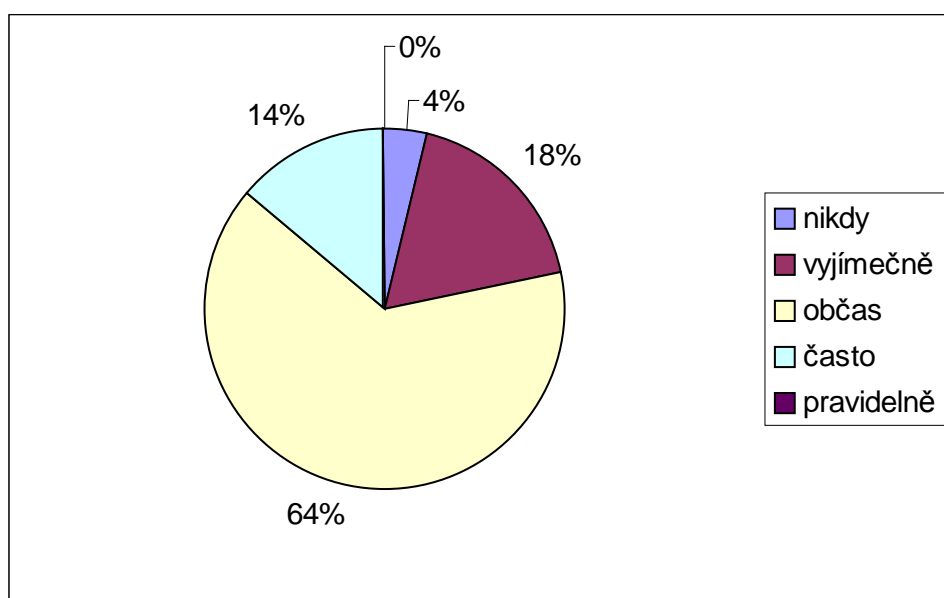
Otázka č. 11

Zařazujete do výuky metody inscenační?

Tabulka 11: Dotazovaní měli na výběr z pěti úrovně škály pro vyjádření, jak často danou metodu používají .

Odpověď	Počet odpovědí	%
nikdy	2	4
výjimečně	10	18
občas	36	64
často	8	14
pravidelně	0	0

Graf 11: Z grafu vyplývá, že téměř tři čtvrtiny dotazovaných využívají metody inscenační pouze občas. Často i výjimečně je používá téměř shodný počet dotazovaných (14% a 18%).



Dílčí závěr: Výsledky této otázky se téměř shodují s výsledkem otázky předchozí. Vidíme tedy, že metody situační a inscenační nepatří mezi pravidelnou náplň vyučovacích hodin.

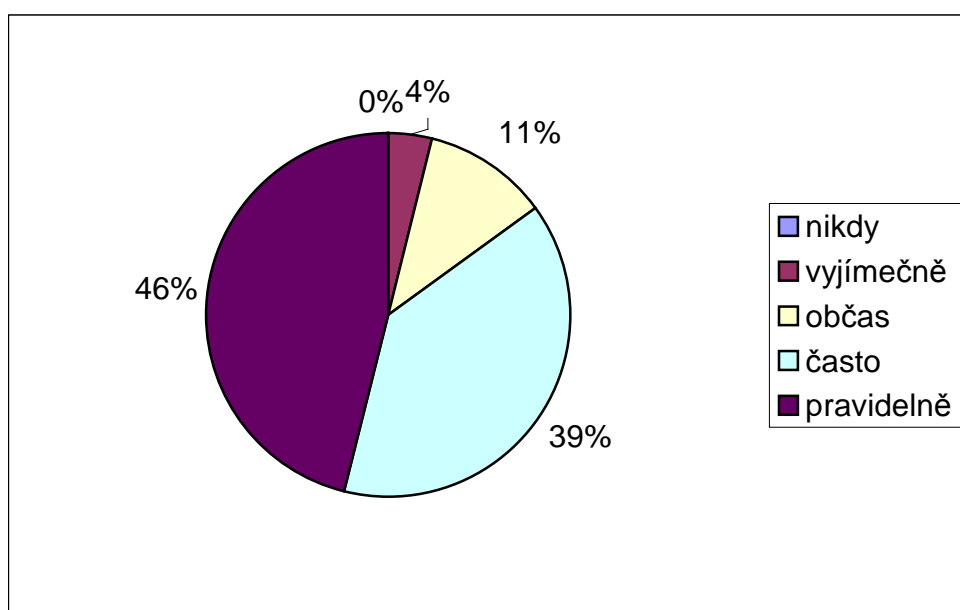
Otázka č. 12

Zařazujete do výuky didaktické hry?

Tabulka 12: Dotazovaní měli na výběr z pěti úrovně škály pro vyjádření, jak často danou metodu používají.

Odpověď	Počet odpovědí	%
nikdy	0	0
výjimečně	2	4
občas	6	11
často	22	39
pravidelně	26	46

Graf 12: Na grafu můžeme vidět, že didaktické hry využívá 46% dotazovaných často a 39% dotazovaných pravidelně.



Dílčí závěr: Můžeme tedy vidět, že tato metoda je v pedagogické praxi využívána velmi často. Její hlavní předností je především ta, že se prostřednictvím hry, což je aktivita pro děti přirozená, dá relativně snadno docílit didaktických cílů. Tato metoda dokáže dětem přiblížit jinak mnohdy nezáživné učivo zábavnou formou. Její pomocí se s učivem žáci nejen seznamují, ale také ho fixují a dále procvičují.

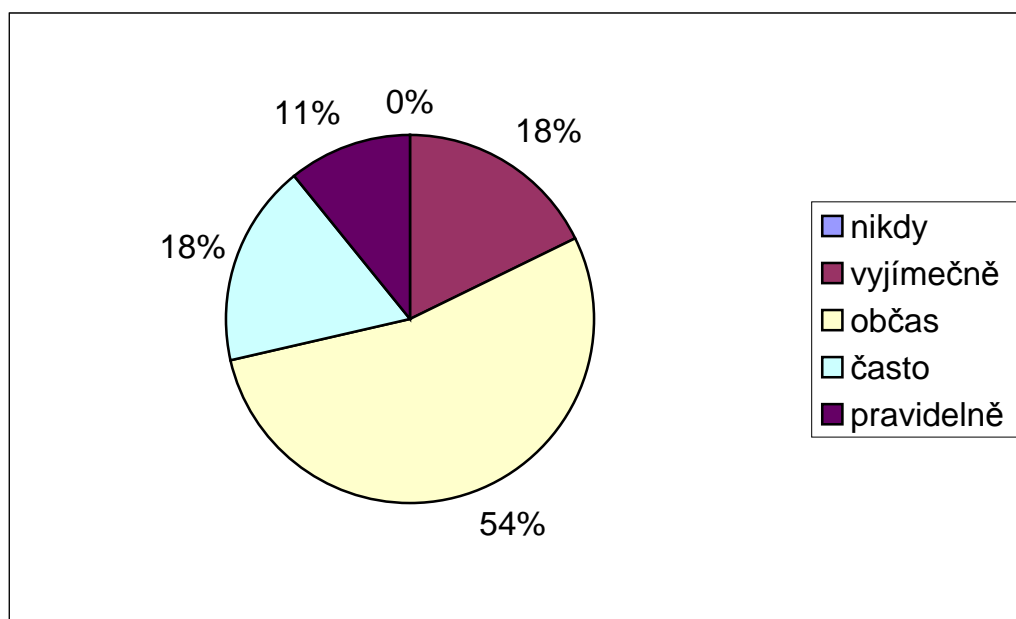
Otázka č. 13

Zařazujete do výuky metody heuristické, metodu řešení problémů?

Tabulka 13: Dotazovaní měli na výběr z pěti úrovně škály pro vyjádření, jak často danou metodu používají .

Odpověď	Počet odpovědí	%
nikdy	0	0
výjimečně	18	18
občas	54	54
často	18	18
pravidelně	11	11

Graf 13: Z grafu vyplývá, že více jak polovina (54%) dotazovaných využívá metody heuristické a metody řešení problémů pouze občas. Shodný počet (18%) dotazovaných je využívá výjimečně i často. 11% je využívá pravidelně.



Dílčí závěr: Na výsledcích vidíme, že tato metoda se netěší veliké oblibě. Jedním z důvodů může být náročnost na vybavení školy pomůckami. Někdy ovšem k podpoře kreativního myšlení postačí vhodné otázky. Tato metoda by proto měla být zastoupena ve vyučování daleko častěji.

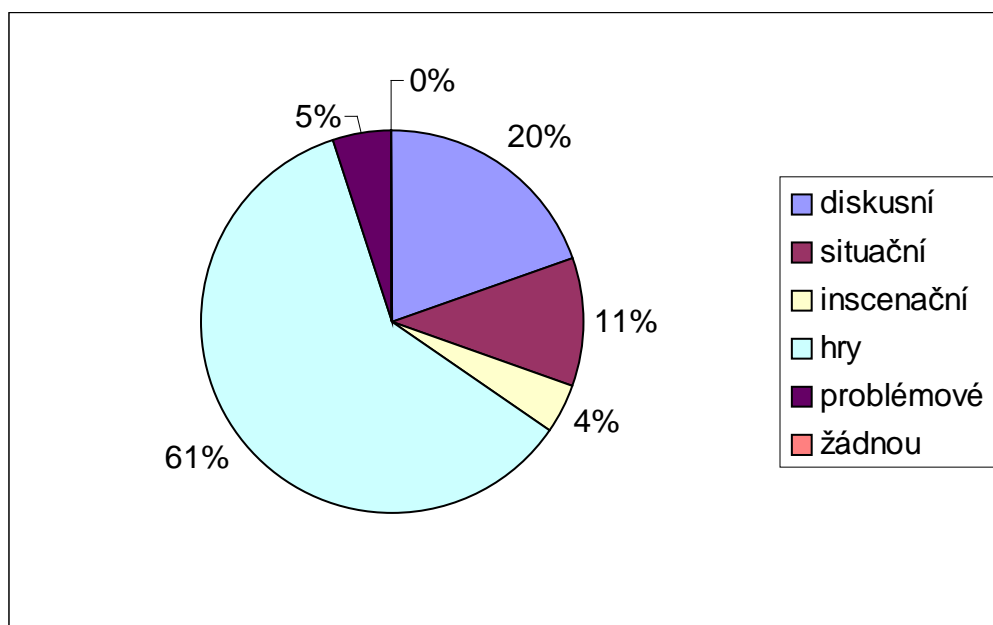
Otázka č. 14

Které z aktivizujících metod zařazujete do výuky nejčastěji?

Tabulka 14: Dotazovaní měli možnost výběru ze šesti variant.

Odpověď	Počet odpovědí	%
metodu diskusní	11	20
metodu situační	6	11
metody inscenační	2	4
didaktické hry	34	61
metody heuristické, metodu řešení problémů	3	5
žádnou z uvedených metod nezařazují	0	0

Graf 14: Na grafu můžeme vidět, že 61% dotazovaných zvolilo didaktické hry. Druhou nejčastěji volenou variantou byla metoda diskusní.



Dílčí závěr: V konkurenci ostatních čtyř metod byla nejčastěji volena didaktická hra. Jak vyplývá i z otázky č. 12, patří tato metoda mezi velmi oblíbené, což se nám v této otázce potvrdilo. Druhá nejčastěji používaná metoda je metoda diskusní, po níž následuje metoda situační.

Otázka č. 15

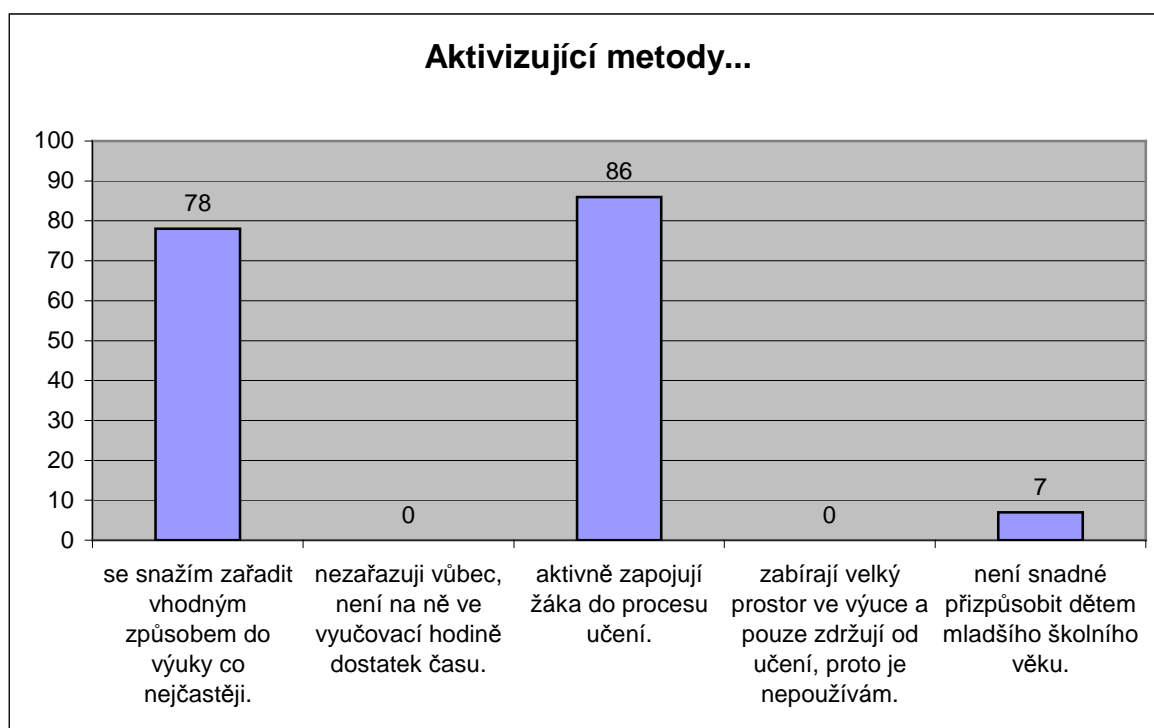
Vyberte tvrzení, se kterými souhlasíte.

Aktivizující metody

Tabulka 15: Dotazovaní měli na výběr z pěti možností.

Odpověď	Počet odp.	%
se snažím zařadit vhodným způsobem do výuky co nejčastěji.	44	78
nezařazuji vůbec, není na ně ve vyučovací hodině dostatek času.	0	0
aktivně zapojují žáka do procesu učení.	48	86
zabírají velký prostor ve výuce a pouze zdržují od učení, proto je nepoužívám.	0	0
není snadné přizpůsobit dětem mladšího školního věku.	4	7

Graf 15: Z grafu vyplývá, že se 78% dotazovaných snaží aktivizující metody zařazovat vhodným způsobem co nejčastěji, dokonce 86% souhlasí s tvrzením, že tyto metody aktivně zapojují žáka do procesu učení.



Dílčí závěr: Na výsledcích vidíme, že většina pedagogů má opravdu snahu začleňovat aktivizující metody do svého vyučování. Je potěšující, že nikdo z pedagogů nevybral varianty které hovoří o aktivizujících metodách jako o zbytečných.

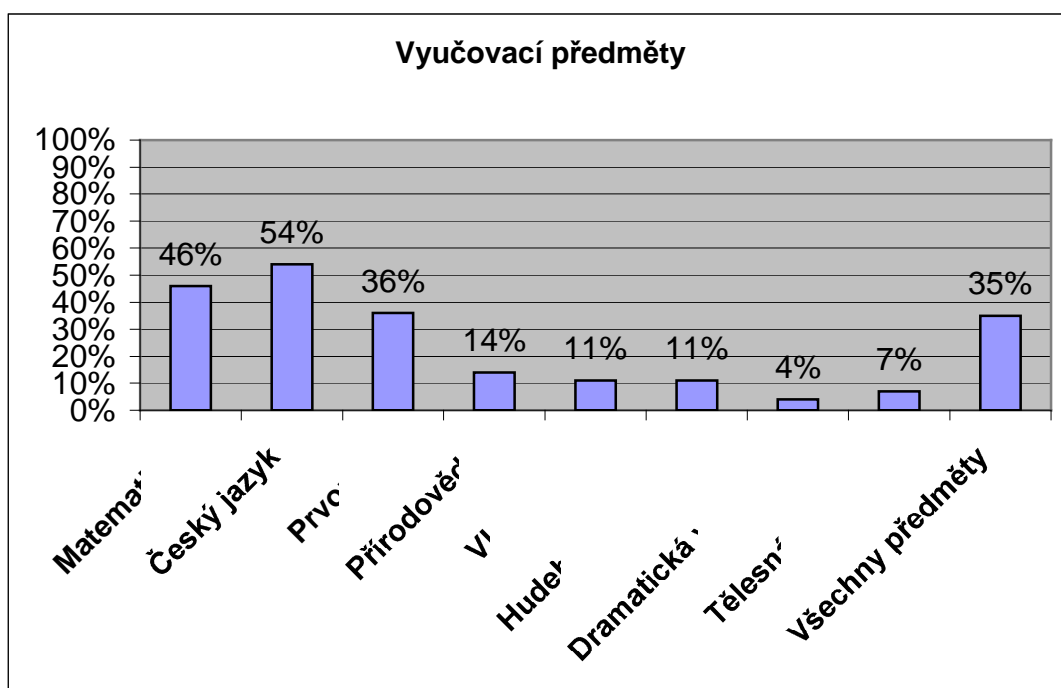
Otázka č. 16

Ve kterých předmětech aktivizující metody používáte?

Tabulka 16: V odpovědích se objevilo devět variant předmětů.

Předmět	Počet odpovědí	%
Matematika	26	46
Český jazyk	30	53
Prvouka	20	35
Přírodověda	8	14
Vlastivěda	6	11
Hudební výchova	6	11
Dramatická výchova	2	4
Tělesná výchova	4	7
ve všech předmětech	20	35

Graf 16: Na grafu vidíme, že mezi nejčastěji volené předměty patří matematika (46%), český jazyk (54%) a prvouka (36%). Ve všech předmětech využívá aktivizující metody 35 % dotazovaných.



Dílčí závěr: Je zřejmé, že aktivizující metody nelze využít při každé příležitosti. Je ovšem potěšující, že celkem vysoký počet učitelů (35 %) se je snaží začlenit do všech předmětů.

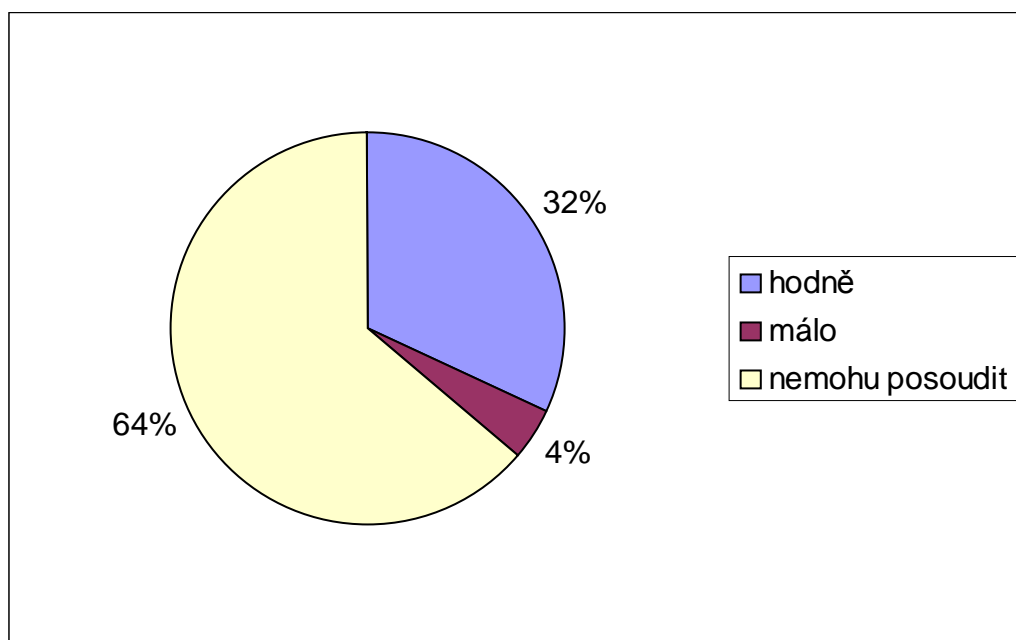
Otázka č. 17

Aktivizující metody používají, dle mého názoru, kolegové:

Tabulka 17: Dotazovaní měli na výběr ze škály tří variant.

Odpověď	Počet odpovědí	%
hodně	18	32
málo	2	4
nemohu posoudit	36	64

Graf 17: Většina dotazovaných (64 %) zvolila variantu c) nemohu posoudit. 32% dotazovaných si myslí, že ostatní učitelé používají ve výuce aktivizující metody hodně.



Dílčí závěr: Tato otázka byla vytvořena ke zjištění toho, jaké mají pedagogové povědomí o používání aktivizujících metod u svých kolegů. Nepřímo jsme tak chtěli zjistit, zda se o práci svých kolegů vůbec zajímají, nebo zda je jim lhostejná. Protože většina pedagogů zvolila variantu, kdy se neodvažují, nebo nemohou posoudit danou situaci, takové informace bohužel získat nemůžeme.

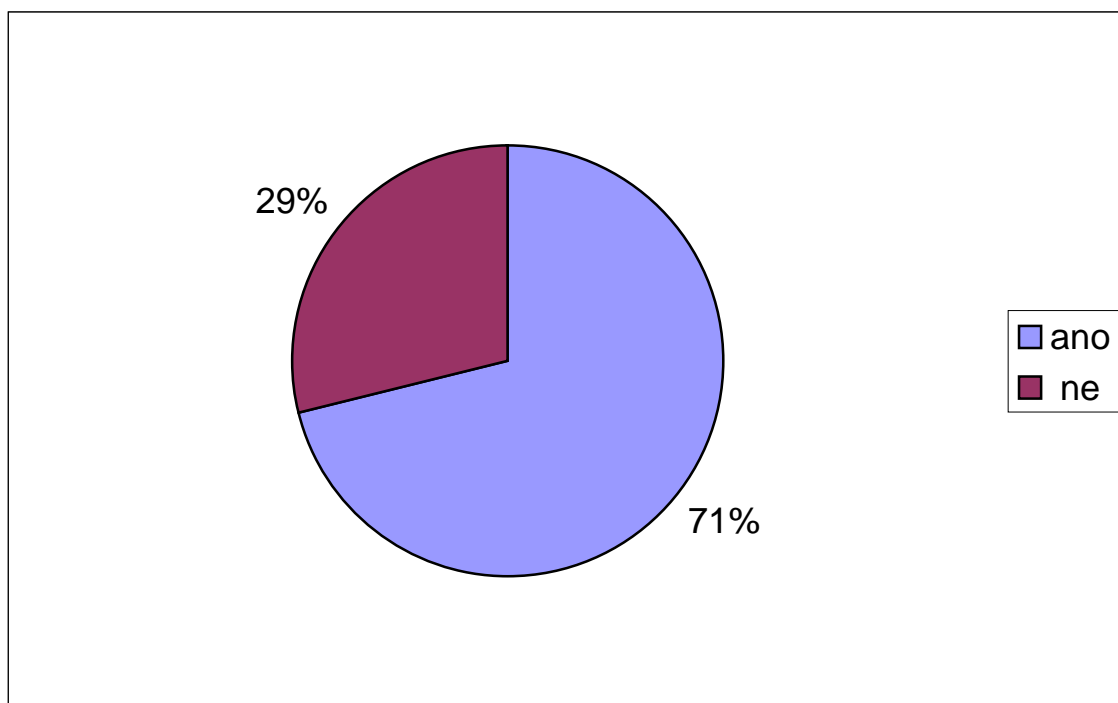
Otázka č. 18

Využíváte ve výuce slovní hodnocení?

Tabulka 18: Dotazovaní měli možnost výběru odpovědí ze dvou variant: a) ano, b) ne.

Odpověď	Počet odpovědí	%
Ano	40	71
Ne	16	29

Graf 18: 71% dotazovaných uvedlo, že slovní hodnocení ve vyučování používá.



Dílčí závěr: Slovní hodnocení s používáním aktivizujících metod souvisí velmi úzce. To, zda žák umí přemýšlet a kriticky myslet nelze vyjádřit pouze samotnou známkou, proto je potěšující, že slovní hodnocení používá takové množství pedagogů.

Otázkami č. 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 a 18 se nepotvrdila, ale vyvrátila výzkumná hypotéza č. 2.

4.5 Výsledky výzkumu

Výzkumem byla ověřována platnost 2 hypotéz. Hypotéza č. 1 potvrdila, že reforma školství nebyla některými pedagogy zcela pochopena a nepovažují ji za nevyhnutelnou. Skeptický názor pedagogů může být ovlivněn tím, že učitelům nebyl ozřejměn její celkový smysl a neproběhla diskuse právě na učitelské úrovni. Nikdo se na jejich názor neptal a dokument jim byl předložen již jako hotový. Úkolem učitelů bylo, přizpůsobit se mu, nikoli přemýšlet nad tím proč jsou změny vůbec potřebné. Nepochopení mohlo vzniknout také kvůli zavedení nových pojmů jako např. kompetence, průřezová témata apod. Význam těchto pojmů nemusí být ihned zřejmý a mohou vzbuzovat nedůvěru.

S filozofií rámcových vzdělávacích programů se začínající učitelé měly možnost seznámit již v průběhu svého studia na vysoké škole. Ostatním učitelům byly informace poskytovány v rámci MŠMT, účastnili se různých školení a seminářů a pokyny k vypracování školních vzdělávacích programů jim byly sděleny prostřednictvím vedení dané školy. V našem výzkumu jsme se přesvědčili o tom, že učitelé považují svou informovanost o reformě školství za dostačující. Tato skutečnost je překvapivá, protože kritické názory vytykaly pravý opak.

Učitelé ovšem změny ve vlastní výuce nepociťují nijak zdatně. Podle názorů některých z nich k zásadním změnám na prvním stupni nedochází a i požadavky na pedagogickou profesi považují za nezměněné. Přístup těchto učitelů se nejvíce jeví být vůbec pokrokový. Většina z nich dokonce považuje reformu školství za zbytečnou. Proto se nabízí otázka, zda lze opravdu nějakým způsobem zredukovat učivo a zda má smysl klást větší důraz na schopnosti a vědomosti využitelné v praktickém životě apod.

Hypotéza č. 2 nebyla potvrzena. Z výzkumu jsme se dověděli, nejen že jsou aktivizující metody součástí výuky, ale jsou zařazovány překvapivě často. Dokonce jejich používání bylo uváděno nejčastěji jako důsledek změn souvisejících s RVP ZV. Jako nejpoužívanější metoda byla uváděna didaktická hra. O efektivitě těchto metod nemůže být pochyb. Žáci se při nich učí kreativně myslet a řešit problémy. Tuto dovednost nesporně využijí jak při dalším vzdělávání, tak i v praktickém životě.

Respondenti volili také celkem často změnu k přístupu k dítěti, kdy je kladen důraz na individualitu žáků a na zohledňování jejich možností a schopností.

Co se týče kritického myšlení, požadavek na schopnost kriticky myslet stále roste. Proto je potěšující, že i metody kritického myšlení jsou součástí výuky. Žáky tyto metody mohou zaujmout svou novostí a zábavnou formou jim pomohou přijít na potřebné informace. Při využití těchto metod se mimo jiné rozvíjí také tvořivost a fantazie.

Je zřejmé, že vzorek respondentů je velmi malý, z výzkumu proto nelze vyvozovat závěry, které by byly obecně platné.

5 Závěr práce

S neustálým přívalem různých technických vymožeností se náš každodenní život mění. Neovlivňuje nás pouze při činnostech běžné denní potřeby, ale obklopuje nás téměř všude. Prostřednictvím internetu dnes nejen komunikujeme, získáváme informace, ale dokonce i nakupujeme. V tomto směru má české školství nelehký úkol. Učitel přestává být hlavním nositelem informací, ale musí brát tyto vymoženosti jako součást výuky a prostředek k získávání informací dalších. Informační technologie dokáží mnoho věcí ulehčit a zprostředkovat potřebné informace. Ty ovšem musíme umět získávat a efektivně s nimi pracovat. Role učitele se obrací trochu jiným směrem, než jsme tomu byli doposud zvyklí. I přesto musí žáky seznamovat se stále platným hodnotovým žebříčkem. Ve společnosti stále přetrvávají určitá pravidla slušnosti, kterým je potřeba se naučit. Pokud jedinec není ochoten daná pravidla poznat a respektovat je, ve společnosti neobstojí.

Je jisté, že způsob výuky byl v minulém století zcela odlišný, než způsob výuky v současnosti. Ale i přesto můžeme říci, že bychom mohli najít prvky společné oběma časovým obdobím. V současné době ovšem nejde pouze o to hledět do minulosti, a hledat některé principy, které budou platit i v dnešní době. Společnost se vyvíjí stále dopředu a český školský systém na tyto změny musí umět reagovat. Pro tyto účely vznikl v České republice systém rámcových vzdělávacích programů.

Současné vzdělávání si klade za cíl rozvoj klíčových kompetencí. Aktivizující metody by mohly být vhodným prostředkem k jejich rozvoji. Výběrem z větší škály metod bude učitel moci pružněji reagovat na vzniklé situace ve výuce a umožnit tak dětem maximálně využít jejich schopnosti a dovednosti.

Cílem této práce bylo popsat změny související s přijetím RVP ZV. Dále jsme chtěli poznat, jakou měrou jsou ve vyučování využívány aktivizující metody. Nyní, díky dotazníkovému šetření víme, že aktivizující metody jsou využívány celkem často. Protože jsou vhodným prostředkem k tomu, aby se žáci naučili kriticky myslet a argumentovat své myšlenky, můžeme pouze doufat, že budou využívány vhodným způsobem stále častěji. Proto je třeba vést pedagogy ke zjištění, že lze k vyučování přistupovat tvořivě, hledat a objevovat nové přístupy při řešení problémů.

RVP ZV přinesl celou řadu zásadních změn. Školám nabídl možnost aktivně se zapojit při realizaci vzdělávacích obsahů. Proto by školy měly této možnosti plně využít. Podobně to platí i pro učitele. Ti by neměli zůstat pouze u tvorby ŠVP, ale měli by filosofii rámcových vzdělávacích programů skutečně naplňovat ve své výuce.

Současná škola má vychovávat jedince schopného obstát v konkurenci nejen v rámci České republiky, ale i v rámci Evropské unie. Má žáky učit k toleranci a chápání jiných názorových i národnostních skupin či menšin. Proto nám nezbyvá, než doufat, že se českému školství bude dařit vychovávat žáky tak, aby vlastní aktivitou chtěli poznávat informace, které by dokázali plně využít a upotřebili je v jejich životě. A to nejen profesním, ale i osobním.

6 Seznam literatury a pramenů

BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1992. ISBN 80-223-0511-1.

BROŽ, Z. Školní vzdělávací program a proměna školy. In JANDOVÁ, R.: *Příprava a aktuální proměny v základním vzdělání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, s. 12-13. ISBN 80-7040-789-1.

ČERVENKA, S., et. al. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa, 1994.

GRECMANOVÁ, H. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-73-6.

GUDJONS, H. G. *Didaktik zum Anfassen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart, 1997.

HORÁK, J. *Výchova a hodnoty v současné škole*. In ŠIKULOVÁ, R. *Cesta vzdělávacího programu do škol*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2006, s. 20-24. ISBN 80-7044-832-6.

HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. OLOMOUC: UP Filozofická fakulta, 1991, ISBN 80-7067-003-7.

HOUŠKA, T. *Škola hrou*. Praha: Mistrál, 1991. ISBN 80-900704-7-7

HUČÍNOVÁ, Lucie. Metodický portál, Články: „*Klíčové kompetence v RVP ZV*“ [online]. 19. 10. 2005.[cit.06. 01. 2011.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>>.

JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELKA, J., *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1988.

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VUP, 2006. ISBN 80-87000-03-X.

KALBÁČOVÁ, J. *Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy*. In VYSKOČILOVÁ, H. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PdF UK, 1998.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: PdF UK, Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. VUP Praha, 2007.

KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. *Česká gramotnost jako cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2

LUKÁŠOVÁ, H. *Výzvy nové profesionality učitelskému vzdělávání*. In KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H. *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: MSD, 2007, s. 18-23. ISBN 978-80-86633-95-4.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-171-6.

MAŇÁK J. a kol. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008, ISBN 978-80-7315-175-1.

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

MEYER, H. *Unterrichtsmethoden, I, II*. 11. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 2000.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. [cit. 2011-03-19]. Dostupné z WWW:

<<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001?highlightWords=N%C3%A1rodn%C3%AD+program+rozvoje>>. ISBN 80-211-0372-8.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Oficiální stránky MŠMT* [online]. [cit. 2011-02-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/>>.

MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 1997. ISBN 80-7068-104-7

NAJVAROVÁ, V. Student a studium odborného textu, In JANDOVÁ, R.: *Příprava a aktuální proměny v základním vzdělání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, s. 185-192. ISBN 80-7040-789-1.

NELEŠOVSKÁ A., SPÁČILOVÁ H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

NELEŠOVSKÁ A., SVOBODOVÁ J. Reflexe připravenosti učitelů na tvorbu ŠVP PV. In JANDOVÁ, R.: *Příprava a aktuální proměny v základním vzdělání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, s. 23-26. ISBN 80-7040-789-1.

Podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele. Učitel'ské noviny [online]. 2010, č. 12 [cit. 2011-02-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497>>.

PROKEŠOVÁ, L., JANDOVÁ R. RVP pro ZV z pohledu učitelů ZŠ, In JANDOVÁ, R.: *Příprava a aktuální proměny v základním vzdělání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, s. 27-33. ISBN 80-7040-789-1.*

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VUP Praha, 2004.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.*

SPIPKOVÁ, V. Proměny vzdělávání v kontextu kurikulární reformy. In KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H. *Proměny učitel'ského vzdělávání v kontextu reformy základního školství. Brno: MSD, 2007, s. 9-17. ISBN 978-80-86633-95-4.*

SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-081-6*

SPIPKOVÁ, V. Cesty k profesionalizaci učitel'ství. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-7315-046-8.*

STEEL, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjení kritického myšlení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II. 1998*

STRACH, J. Využití počítačů ve výuce. In ŠIMONÍK, O. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: PdF MU, 1996, s. 82-89.

SVOBODOVÁ, E. Zkušenosti s přijetím RVP PV v mateřských školách. In JANDOVÁ, R.: *Příprava a aktuální proměny v základním vzdělání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, s. 23-26. ISBN 80-7040-789-1.

ŠPIRUDOVÁ a kol. *Multikulturní ošetřovatelství II*. Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-1212-1.

ŠTEFFLOVÁ, J. *Když do školy vstoupí multimedialní výuka*. Učitelské noviny. [online]. 2010, č. 4 [cit. 2011-02-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2539>>.

TOMANOVÁ, D. Poznávání kompetencí žáka a učitele studentem. In KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H. *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: MSD, 2007, s. 24-28. ISBN 978-80-86633-95-4.

TOMÁŠEK, F. Co pro změnu můžeme udělat? In KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H. *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: MSD, 2007, s. 24-28. ISBN 978-80-86633-95-4.

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3

VÁŇOVÁ, R. aj. *Co je to „otevřené vyučování“*. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 1, s. 63-68.

VÁŽANSKÝ, M. Několik poznámek k přípravě studentů učitelství na změny v základním školství. In KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H. *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: MSD, 2007, s. 41-43. ISBN 978-80-86633-95-4.

WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In Walterová: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PedF UK, 2001, s. 9-18. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-083-2.

7 Seznam příloh

1. Srovnání základních znaků a nejdůležitějších rysů slovního hodnocení a hodnocení známkou dle V. Spilkové
2. Systém kurikulárních dokumentů
3. Dotazník

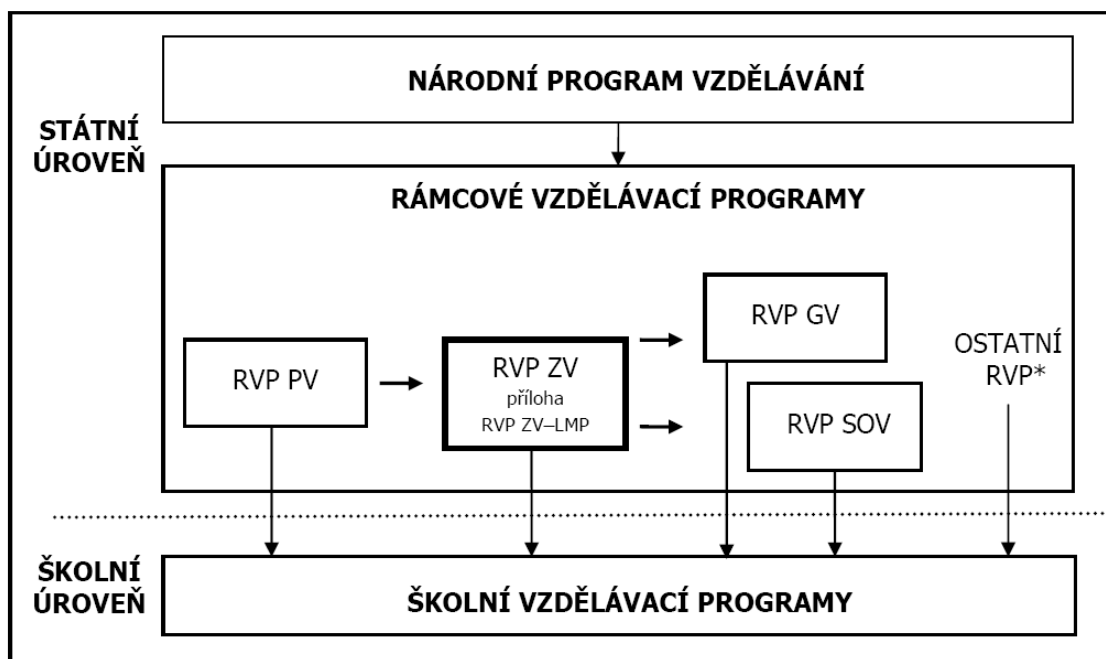
PŘÍLOHA č. 1

Tabulka 19: Srovnání základních znaků a nejdůležitějších rysů slovního hodnocení a hodnocení známkou dle Spilkové (Červenka et. al, 1994, s. 27)

Hodnocení známkou, kvantitativní, normativní srovnávací	Hodnocení slovní, kvalitativní, formativní, diagnostické, intervenující
- důraz na funkci kontrolní, selektivní, certifikační	- důraz na funkci informační a diagnostickou (kde a proč jsou problémy)
- hodnocení žáků na základě sociální vztahové normy (žáci jsou srovnáváni mezi sebou navzájem)	- hodnocení na základě individuální vztahové normy (aktuální výkon žáka je porovnáván s výkonem předešlým, žák je srovnáván sám se sebou), to umožňuje posoudit výkon žáka (postihnout zlepšení, zhoršení i kritické body)
- z hlediska předmětu hodnocení, jde převážně o posouzení znalostí, vědomostí	- komplexní posouzení celku osobnosti a kvalit života (hodnoty, postoje, dovednosti, úroveň myšlení), vlastnosti – tvořivost, samostatnost, mravní a volní vlastnosti, sebepojetí apod.
- z hlediska formy: známky, body, procenta kvantity	- hlediska formy: slovní vyjádření kvality
- z hlediska času: děje se po skončení určitého aktu učení, jednorázová kontrola jednoho výkonu	- děje se permanentně v průběhu učení, dlouhodobé, průběžné, vycházející z dlouhodobého pozorování a posuzování
- konstatuje, nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá a nenabízí prostředky k řešení problémů do budoucna	- intervenuje, hledá příčiny neúspěchu, vysvětluje, dělá diagnózy, ověřuje je, naznačuje řešení a strategie ke zlepšení do budoucna
- založeno na vyhledávání chyb (chyba jako projev nevědění, patologický a nepřipustný jev, špatná známka je brána jako sankce za chyby v učební činnosti)	- chyba jako přirozený jev v procesu učení, prostředek k objevování zvláštností v učebních procesech žáka (jak myslí a jak prožívá své učení, kde má největší problémy a zda je motivován vzít nápravu chyb do svých rukou apod.

PŘÍLOHA č. 2

Graf 19: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2007, s. 9)



Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP); RVP GV - Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

PŘÍLOHA č. 3

9. Zařazujete do výuky metodu diskusní?
 a) nikdy b) výjimečně c) občas d) často e) pravidelně
10. Zařazujete do výuky metodu situační?
 a) nikdy b) výjimečně c) občas d) často e) pravidelně
11. Zařazujete do výuky metody inscenační?
 a) nikdy b) výjimečně c) občas d) často e) pravidelně
12. Zařazujete do výuky didaktické hry?
 a) nikdy b) výjimečně c) občas d) často e) pravidelně
13. Zařazujete do výuky metody heuristické, metodu řešení problémů?
 a) nikdy b) výjimečně c) občas d) často e) pravidelně
14. Které z aktivizujících metod zařazujete do výuky nejčastěji?
 a) metodu diskusní
 b) metodu situační
 c) metody inscenační
 d) didaktické hry
 e) metody heuristické, metodu řešení problémů
 f) žádnou z uvedených metod nezařazuji
15. Vyberte tvrzení, se kterými souhlasíte. (můžete zvolit více odpovědí)
 Aktivizující metody
 g) se snažím zařadit vhodným způsobem do výuky co nejčastěji.
 h) nezařazuji vůbec, není na ně ve vyučovací hodině dostatek času.
 i) aktivně zapojují žáka do procesu učení.
 j) zabírají velký prostor ve výuce a pouze zdržují od učení, proto je nepoužívám.
 k) není snadné přizpůsobit dětem mladšího školního věku.
16. Ve kterých předmětech aktivizující metody používáte?

17. Aktivizující metody používají, dle mého názoru, kolegové:
 a) hodně b) málo c) nemohu posoudit
18. Využíváte ve výuce slovní hodnocení?
 a) ano b) ne

Děkuji Vám za ochotu a trpělivost při vyplňování tohoto dotazníku.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marie Malošíková
Katedra:	Primární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Fasnerová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Evaluace aktivizujících metod v kontextu kurikulární reformy
Název v angličtině:	The evaluation of engaging instructional methods in context of the curricular reform
Anotace práce:	Diplomová práce zjišťuje změny související se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Popisuje aktivizující metody a jejich použití. Empirická část se zabývá evaluací aktivizujících metod na prvním stupni základních škol.
Klíčová slova:	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, aktivizující metody, kurikulární reforma, výukové metody, proměny učitelské profese
Anotace v angličtině:	This diploma thesis probes the changes connected with the founding of Framework education programme for elementary education. It describes engaging instructional methods and its use. The empirical part occupies with the evaluation of engaging instructional methods at elementary education at Stage 1.
Klíčová slova v angličtině:	Framework education programme for elementary education, engaging instructional methods, the curricular reform, instructional methods, changes in the teaching profession
Přílohy vázané v práci:	Tabulka: Srovnání základních znaků a nejdůležitějších rysů slovního hodnocení a hodnocení známkou Graf : Systém kurikulárních dokumentů Dotazník
Rozsah práce:	78 stran
Jazyk práce:	Český

