

# Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PEDAGOGIKY

SROVNÁNÍ ÚROVNĚ ROZVINUTÍ DIDAKTICKÝCH KOMPETENCÍ UČITELŮ  
1. STUPNĚ VE TŘÍDÁCH S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU A V BĚŽNÝCH TŘÍDÁCH  
DIPLOMOVÁ PRÁCE

*Veronika Brabcová  
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
léta studia (2007 - 2012)*

Vedoucí práce: *Mgr. Pavla Soukupová*  
Plzeň, 25. červen 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 25. červen 2012

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Zde bych ráda poděkovala paní Mgr. Pavle Soukupové za její vstřícný a ochotný přístup, za cenné metodické rady a především za trpělivost a odborné vedení, jež mi poskytla během konzultování diplomové práce. Mé poděkování samozřejmě patří také všem učitelkám, které přistoupily na mou přítomnost v průběhu jejich vyučování.

## OBSAH

1	ÚVOD .....	6
2	PROFESNÍ STANDARD UČITELE .....	7
2.1	VYMEZENÍ POJMU KOMPETENCE UČITELE .....	7
2.2	PROFESNÍ STANDARD UČITELE .....	7
2.3	KLASIFIKACE PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELE .....	8
2.4	TVORBA PROFESNÍCH STANDARDŮ .....	9
2.5	CHARAKTERISTIKA PROGRAMU ZAČÍT SPOLU.....	11
3	DIDAKTICKÉ KOMPETENCE UČITELE .....	13
3.1	ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ DIDAKTICKÉ KOMPETENCE UČITELE .....	13
3.1.1	Cíle ve vyučovacím procesu.....	14
3.1.2	Organizační formy výuky .....	16
3.1.3	Metody výuky .....	18
3.1.4	Hodnocení ve vyučovacím procesu .....	20
3.1.5	Vzájemný vztah učitele a žáků.....	22
3.1.6	Motivace ve vyučovacím procesu.....	22
3.1.7	Plánování a realizace výuky .....	25
4	EMPIRICKÁ ČÁST .....	27
4.1	CÍL EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	27
4.2	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	27
4.3	VÝZKUMNÉ METODY .....	27
4.4	VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ UČITELŮ 1. - 5. ROČNÍKU BĚŽNÝCH TŘÍD .....	29
4.4.1	Učitelka 1. ročníku .....	29
4.4.2	Učitelka 2. ročníku .....	31
4.4.3	Učitelka 3. ročníku .....	33
4.4.4	Učitelka 4. ročníku .....	35
4.4.5	Učitelka 5. ročníku .....	37
4.5	VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ UČITELŮ 1. - 5. ROČNÍKU TŘÍD S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU.....	39
4.5.1	Učitelka 1. ročníku .....	39
4.5.2	Učitelka 2. ročníku .....	41
4.5.3	Učitelka 3. ročníku .....	43
4.5.4	Učitelka 4. ročníku .....	45
4.5.5	Učitelka 5. ročníku .....	47
4.6	SHRnutí DIDAKTICKÉ KOMPETENCE UČITELŮ BĚŽNÝCH TŘÍD.....	49
4.7	SHRnutí DIDAKTICKÉ KOMPETENCE UČITELŮ TŘÍD S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU .....	50
4.8	SROVNÁNÍ DIDAKTICKÝCH KOMPETENCÍ UČITELŮ VE TŘÍDÁCH S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU A V BĚŽNÝCH TŘÍDÁCH.....	51
4.9	VYHODNOCENÍ INTERVIEW.....	53
4.9.1	Interview s učitelkou z běžné zš .....	53
4.9.2	Interview s učitelkou ze třídy s programem Začít spolu .....	54
4.9.3	Shrnutí výsledků interview obou učitelek .....	55
5	SHRnutí PRÁCE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	56
6	ZÁVĚR.....	58
7	RESUMÉ .....	60
8	SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY.....	61
9	PŘÍLOHY .....	65

## 1 ÚVOD

S pojmem kompetence jsem se setkala v období studia na střední škole, avšak v širší souvislosti. Obecně pro mne kompetentní člověk představoval „nositele“ nějakého oprávnění pro vykonávání určité činnosti. Během studií na vysoké škole jsem měla možnost se s tímto termínem více seznámit. V oblasti mého budoucího oboru to byly klíčové kompetence žáků, jež jsou přesně vymezené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Zde jsou popisované jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, hodnot a postojů, které jsou důležité pro osobnostní rozvoj každého jedince a které mu pomáhají s uplatněním v dnešní společnosti. Ale jak je to s kompetencemi lidí, kteří se podílejí na celostním rozvoji žáků a společně s nimi utváří příznivé učební prostředí? Problematiku s vymezením kompetencí učitelů a jejich konkrétním popisem řeší mnoho odborníků. Tato práce je zaměřená na jednu ze souboru kompetencí, jimiž by měl učitel disponovat. Mluvíme o kompetenci didaktické.

Cílem této práce je srovnání úrovně rozvinutí didaktických kompetencí učitelů 1. stupně základních škol ve třídách s programem Začít spolu a v běžných třídách.

Diplomová práce sestává ze dvou částí: z teoretické a empirické části. V teoretické části se zaměřím na kapitulu o profesních standardech, kompetencích učitelů a popíši v ní také charakteristiku tříd se vzdělávacím programem Začít spolu. Ve druhé kapitole teoretické části nabídnu vymezení didaktiky a vlastní pohled na didaktické kompetence učitelů základních škol.

Protože práce nese název Srovnání úrovně rozvinutí didaktických kompetencí učitelů 1. stupně ve třídách s programem Začít spolu a v běžných třídách, rozhodla jsem se navštívit učitele, kteří v obou typech těchto tříd působí. V rámci jejich vyučování se budu snažit pozorováním zmapovat hlavní prvky, jež jsem v teoretické části zařadila do oblasti didaktické kompetence učitelů. Tyto prvky poté společně porovnáám u učitelů běžných tříd a těch, kteří pracují ve třídách s programem Začít spolu. Na závěr práce se pokusím o určité shrnutí vlastních myšlenek a případných praktických doporučení. Práce bude obsahovat několik příloh vztahujících se k empirické části.

## 2 PROFESNÍ STANDARD UČITELE

### 2.1 VYMEZENÍ POJMU KOMPETENCE UČITELE

V odborné komunikaci se stále častěji setkáváme s pojmem kompetence. Tento výraz se používá v různých významech a souvislostech. Často je chápán jako schopnost, dovednost, způsobilost či pravomoc. V pedagogické literatuře je pojem kompetence učitele velice frekventovaný a setkáváme se s několika definicemi. Jednou z nich je například vymezení pojmu kompetence podle Průchy a kol.: *„Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“* (Průcha a kol., in Vašutová, 2007, str. 28)

Zatímco kompetence žáka jsou podrobně rozpracované v Rámcovém vzdělávacím programu, diskuse o kompetencích učitelů je provázána řadou problémů. Vašutová (2004) a Janík (2005) upozorňují na problémy ve strukturování a klasifikaci kompetencí a na problémy s obsahovou přesyceností a neostrotí tohoto pojmu. Vedle toho dále Janík (2005) hovoří o dvou přístupech ke kompetencím. Preskriptivní (normativní) přístup předepisuje soubor kompetencí, jimiž by měl být učitel vybaven, avšak bez opory o realitu. Na druhé straně stojí deskriptivní přístup, který je reálným modelem kompetencí. Ten vzniká jako popis charakteristických znaků „dobrého učitele“ zjišťovaných na základě empirie. Otázkou však zůstává, zda existují kritéria, podle kterých se můžeme orientovat, kdo je dobrým učitelem a kdo nikoli. A existuje vůbec někdo takový, jež je kompetentní tyto věci posuzovat?

### 2.2 PROFESNÍ STANDARD UČITELE

Profesní kompetence učitele je chápána jako komplexní potencialita učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese. (Janík, 2005). Mluvíme tedy o profesních kvalitách a způsobilostech učitele, které zahrnují široký rozsah této profese a jsou schopné se dále rozvíjet. Nezbytné pro výkon učitelské profese bývají nejen schopnosti a dovednosti učitele, ale zejména jeho pedagogické teoretické a praktické znalosti a zkušenosti. Vašutová (2007) vnímá kompetence jako nástroj charakterizující efektivní jednání učitele v jednotlivých pedagogických rolích a v jeho činnostech.

Jen stěží lze vybrat nejužitečnější výčet vymezení profesních kompetencí, které by popsaly komplexní pedagogickou činnost učitele, a to z důvodu rozmanitých názorů, zaměření a postojů jednotlivých autorů či expertů zabývajících se tímto tématem.

### 2.3 KLASIFIKACE PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELE

Zásadní význam pro definování profese učitele, stanovení kvalifikačních požadavků, koncipování vzdělávání a pro hodnocení kvality učitelů, ať už z pohledu společenské prestiže či finančního ohodnocení - mají profesní kompetence (Vašutová, 2007). V souvislosti s kompetencemi vznikla potřeba formulace pojmu – profesní standard, který je již v řadě evropských zemí používán.

*„Profesní standard lze považovat za normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese.“ (Vašutová 2007, s. 34).*

Profesní standard sestává ze sedmi oblastí kompetencí:

- předmětová
- didaktická/psychodidaktická
- pedagogická
- diagnostická a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerská a normativní
- profesně a osobnostně kultivující

Obsahem každé kompetence je výčet takových znalostí, dovedností a postojů, které by měl učitel ovládat pro standardní výkon své profese. Více informací o konkrétní podobě a charakteristice každé z výše jmenovaných kompetencí přináší ve své publikaci Vašutová (2007).

## 2.4 TVORBA PROFESNÍCH STANDARDŮ

V českém vzdělávacím kontextu byla také snaha o vytvoření profesního standardu. V roce 2008 byla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) zřízena expertní skupina skládající se ze zástupců akademické sféry, představitelů školní praxe a pedagogického výzkumu. Tato skupina předložila rámcový dokument **Standard kvality profese učitele**. Dokument přinesl veřejnou diskusi o významu, pojetí, cílech a funkcích standardu. Byl také nabídnut jako ukázka možné verze standardu v podobě výčtů profesních činností, které pomáhají zkvalitňovat učitelskou profesi. Avšak proces tvorby profesního standardu byl v červenci roku 2009 přerušen. V lednu 2010 byl mimo projekt MŠMT ČR publikován „Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele“. Ten obsahuje základní východiska k tvorbě standardu, návrh jeho struktury a vymezuje oblasti a kritéria sloužící k hodnocení kvality učitele. (Spilková, Tomková a kol., 2010).

Oproti tomu je potřeba zmínit **Profesní standardy mezinárodní asociace Step by Step**. Ty formulují požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a kvalitu práce učitele. Standardy jsou tvořeny sedmi oblastmi výchovně-vzdělávacího procesu (Spilková, Tomková a kol., 2010). V roce 2011 byl týmem učitelů a odborníků aktualizován a rozšířen dokument *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (International Step by Step association)*. Ten každou výchovně-vzdělávací oblast definuje. Standardy daných oblastí obsahují několik kritérií, které jsou dále specifikovány pomocí indikátorů a rámců jejich obsahové náplně. Pro konkrétní představu zpracování a podoby této publikace si dovolueme uvést například oblast *Profesního rozvoje s jeho kritériem a představíme v něm jeden z jeho pěti indikátorů*. (Kompetentní učitel 21. Století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, 2011)

Oblasti:

- 1) Komunikace
- 2) Rodina a komunita
- 3) Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty
- 4) Hodnocení a plánování výuky



5) Výchovně-vzdělávací strategie

6) Učební prostředí

### **7) Profesionální rozvoj**

*„Profesionální rozvoj představuje klíčovou součástí procesu celoživotního vzdělávání. Zkušený učitel průběžně reflektuje, posuzuje a hodnotí efektivitu své práce. Je si vědom svých silných a slabých stránek a plánuje další možná zlepšení. Systematicky pracuje na svém osobnostním rozvoji. Profesionální růst v pedagogické sféře vyžaduje osvojování si nových poznatků prostřednictvím literatury, informačních zdrojů a seminářů. Kooperativní přístup učitelů přináší prospěch dětem a zvyšuje kvalitu výuky a efektivitu práce.“*

**Kritérium 7.1** *„Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce, neustále zvažuje své profesní kompetence, reaguje na požadavky měnícího se světa a potřeby společnosti z toho vyplývající.“*

**Indikátor 7.1.3** *„Učitel se podílí na týmové práci, spolupracuje s kolegy a dalšími osobami, čímž přispívá ke zvyšování celkové kvality výuky i své profesionality.“*

Pro každý indikátor je dále zpracovaný rámec jeho obsahové náplně. Ten přesně popisuje činnosti učitele, které pomáhají konkrétní indikátor naplňovat (např.: učitel se zúčastňuje společných setkání s kolegy). Výše uvedené standardy slouží jako pomůcka pro plánování, realizaci a vyhodnocení výchovně-vzdělávací práce konkrétní školy a učitele. Orientují se na práci učitelů předškolního vzdělávání a primárních škol a soustředí se na ní v celém jejím rozsahu. Standardy pro učitele v programu Začít spolu jsou *„přehledné a uchopitelné, neboť popisně formulují požadavky na práci učitele“*. (Spilková, Tomková a kol., 2010, str. 157).

## 2.5 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

Se souhlasem MŠMT ČR byl v roce 1994 v mateřských školách a v roce 1996 na základních školách v České republice realizován vzdělávací program Začít spolu. Na jeho soustavném sledování, hodnocení a realizaci se podílí organizace STEP BY STEP ČR, o. s. Ta je zároveň držitelem práv pro šíření a rozvoj tohoto programu u nás. (Krejčová, Kargerová, 2011)

Program Začít spolu přinesl přeměnu tradičního výukového procesu. Zdůrazňuje **individuální přístup** k dítěti tím, že respektuje odlišnosti dětí v jejich schopnostech, vývojových možnostech a v úrovni jejich zralosti. Přináší možnost inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Začít spolu nabízí žákům poznávat svět lidí a přírody v kontextu, pomocí integrace vyučovacích předmětů do ucelených bloků. To dětem napomáhá **chápat svět v souvislostech**. Integrované tematické vyučování si vyžádalo změny ve vybavení a uspořádání třídy – hovoříme o **práci v tzv. centrech aktivit**, přičemž centra umožňují skupinovou či individualizovanou práci dětí v jednotlivých oblastech činnosti (Lukavská, 2003). Většinou to bývají centra čtení a psaní, centra matematiky, centra pokusů a objevů, či centra ateliérů. V tomto vzdělávacím programu je také kladen důraz na **partnerství rodiny a školy i širší společnosti** v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu. Hovoříme-li o vzdělávacím programu Začít spolu, hovoříme o humanistickém a demokratickém **přístupu orientovaném na dítě**.

*„Demokratické metody výchovy dětí jsou založeny na principech rovnosti a vzájemného respektu.“ (Dinkmeyer, Gary, 1996, str. 13)*

V programu Začít spolu učitel vytváří společně s dětmi pravidla pro práci a chování v **podnětném učebním prostředí**. Je očekáváno, že děti zde budou spolurozhodovat o záležitostech třídy a budou schopné za své chování nést odpovědnost. Pravidla jsou formulována tak, aby děti dobře rozuměly jejich významu a důležitosti. Případné přestupky proti společně nastaveným pravidlům jsou často děti schopné řešit bez pomoci učitele. Takto stanovená pravidla nahrazují ukázkování dětí a přinášejí tak prostor pro rozvoj jejich sebekázně a sebekontroly. Autorky Krejčová, Kargerová (2011) nabízejí několik podnětů, které mohou pedagogům při vytváření pravidel pomoci.

Chápání práce v podnětném prostředí dále zahrnuje uspořádání center aktivit, jejich materiální vybavení (police, stolky, koberce, učební koutky) a výzdobu třídy. Stěny třídy a chodby jsou využívány k prezentaci výsledků prací dětí, ať už individuálních či skupinových. Díky tomu, je patrné, o čem se děti učí, které téma zpracovávají. Při vstupu do třídy pracující podle programu Začít spolu nacházíme prostor sloužící pro společná setkávání. Ten je většinou v podobě koberce a polštářků.

Učitelé v programu Začít spolu cílevědomě **plánují** a volí takové **metody a organizační formy výuky**, které podporují rozvoj všech dětí. Přitom plánují tak, aby byly naplněné podmínky školy, plánují s ohledem na vzdělávací obsah (zpracovaný do tematických celků) a plánují způsoby, kterými budou vyhodnocovat svoji práci. Učitelé si pomocí toho ověřují naplnění cílů a záměrů ve vyučování. Úspěšnost dětí a jejich učení závisí především na tom, jaké učební aktivity a podmínky učitel připraví. Proto je důležité plánovat výukové metody a organizaci práce. Organizačním celkem je v tomto programu týden, ve kterém se děti střídají v centrech aktivit. Ve stejném čase se zabývají různými činnostmi. Samozřejmě neexistuje obecně platná a jednotná struktura pro organizování dne ve třídě. Pro ilustraci autorky Krejčová, Kargerová (2011) nabízejí konkrétní příklad rozvržení dne ve škole s programem Začít spolu (ranní kruh, společná práce, přestávka, práce v centrech aktivit, hodnotící závěrečný kruh).

Důležité je i zmínit způsob hodnocení v programu Začít spolu. Setkáváme se zde s pojmem **průběžné rozvíjející hodnocení**. Jak už je z názvu patrné, jde o stále probíhající proces, jehož cílem je co nejvíce napomoci k rozvoji každého dítěte. Hodnocení v této podobě má poskytovat informace o kvalitě práce dítěte pro něho samého a pro jeho rodiče. Důležitou roli nese v motivaci dítěte, vytvoření si pozitivního vztahu ke škole a vzdělání. Hodnocení je činnost, během níž učitel shromažďuje informace o dítěti. Na základě těchto informací upravuje vzdělávací postupy tak, aby podporoval rozvoj dítěte. Hovoříme tedy o jedné z důležitých kompetencí učitele. V poslední řadě nesmíme opomenout hodnocení jako dovednost dětí samých, která podporuje jejich samostatnost a nezávislost. (Krejčová, Kargerová, 2011)

### 3 DIDAKTICKÉ KOMPETENCE UČITELE

#### 3.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ DIDAKTICKÉ KOMPETENCE UČITELE

Vzhledem k zaměření této práce nabídneme vymezení **didaktické** a psychodidaktické kompetence podle Spilkové, Tomkové a kol. (2010, str. 41). V případě této kompetence se předpokládá, že učitel 1. stupně základní školy:

- „**ovládá strategie vyučování** a učení na 1. stupni ZŠ ve spojení se znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů;
- dovede **užívat základní metodický repertoár** ve výuce jednotlivých předmětů a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám jednotlivých žáků a požadavkům konkrétní školy;
- má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky;
- má **znalosti o teoriích hodnocení** a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy;
- dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků“

Obdobné vymezení didaktické kompetence přináší také ve své publikaci Vašutová (2007).

Znalost a schopnost učitele orientovat se v oblasti **didaktiky** je základní kompetencí učitele, pro naše potřeby ji zde budeme nazývat kompetencí didaktickou. Z výše uvedeného vyplývá, že zde učitel vychází z odborných znalostí a dovedností z oblasti didaktiky. Proto v dalším textu vymežíme základní didaktické pojmy ve vztahu k didaktické kompetenci učitele.

Na termín „obecná didaktika“ je v odborné literatuře nahlíženo několika různými způsoby. Čábalová chápe obecnou didaktiku jako základ oborových didaktik, jejímž předmětem je proces výuky a vyučování.

Tato vědní disciplína „zkoumá základní didaktické kategorie procesu vyučování a učení žáků, např. kategorie cílů, prostředků a obsahů vzdělávání, proces výuky, organizační formy a metody výuky“ (Čábalová, 2011, str. 23). Výše zmíněná definice pak koresponduje s názory dalších autorů, kteří v této oblasti působí (srov. Janiš, 2007). Pakliže se tedy zabýváme vědním oborem didaktika, nejčastěji se setkáme s těmito termíny: obsah učiva a jeho **cíle**, organizační **formy** a **metody** výuky, **hodnocení** a **vzájemné vztahy** mezi účastníky vyučovacího procesu. Přesto však nelze považovat výčet těchto dílčích okruhů za komplexní, v naší práci se např. zaměříme také na způsob **motivace** žáků a na **plánování a realizaci** výuky.

Zajímavý pohled na didaktiku přináší Lukášová (2010, str. 14), jež ji chápe jako: „*teoretický základ pro profesionální učitelské rozhodování o výuce.*“ (například rozhodování o cílech výuky, o organizačních formách a metodách výuky, o hodnocení výsledků výuky a další)

### 3.1.1 CÍLE VE VYUČOVACÍM PROCESU

Cíl ve vyučovacím procesu chápeme jako očekávaný a zamýšlený výsledek, k němuž učitel a žáci společně směřují (Janiš, 2007). Při formulaci cílů postupujeme od cílů nejobecnějších přes cíle školy, předmětu, tématu až ke konkrétním cílům. Pokud cíle stanovujeme, je třeba zaměřit se především na činnost žáka, podmínky výuky (výběr metody či formy výuky) a normu cíle (kvalitativní i kvantitativní). Samozřejmě je nutné respektovat schopnosti a zkušenosti žáka i učitele (Čábalová, 2011).

Formulujeme-li cíl, je důležité nezapomenout na jeho **konkretizaci**. Jen s přesně stanoveným cílem lze dosáhnout fungující součinnosti učitele a žáků a volit správné cesty k jeho dosažení.

Důležité je také zmínit funkce, které cíl během výukového procesu plní. Čábalová (2011) hovoří o **pěti funkcích**. **Integroující** funkce cíle obnáší spojení všech prvků výuky, tj. prostředků a podmínek výuky, vztahů žáků a učitele, procesu hodnocení. **Usměrňující** funkce cíle spočívá ve volbě podmínek a prostředků. Směr cíle ovlivňuje vztah učitele a žáků a jejich činnost. **Normativní** funkce cíle stanovuje normu a je kritériem evaluace učení žáka, má také vliv na výsledky procesu výuky. **Motivační** funkce cíle je chápána jako znalost a přijetí cíle žákem.

Osvojení si cíle podněcuje žáka v činnosti a napomáhá k jeho efektivnímu dosažení.

**Dynamická** funkce cíle zahrnuje práci s cílem, zabývá se změnami ovlivňující prvky výuky, výsledky výuky, vývoj cíle atd.

Vymezení cílů jsou součástí různých dokumentů. Setkáváme se s nimi ve vzdělávacích programech, v kurikulu, v rámcových a školních vzdělávacích programech, v mezinárodních školských zákonech apod. V těchto dokumentech jsou cíle rozpracovány a formulovány podle různých hledisek (Janiš, 2007):

- časové hledisko (cíle krátkodobé a dlouhodobé)
- hledisko konkrétnosti (obecné a konkrétní cíle)
- hledisko vztahů (skupinové a individuální cíle)
- obsahové hledisko (cíle jednotlivých vyučovacích předmětů)
- hledisko institucí (cíle jednotlivých typů škol), atd.

Učitel pracuje s cílem ve všech etapách výuky. Při samotné přípravě a plánování výuky, při realizaci výuky, ale také během hodnocení a kontroly dosažení cíle. V závislosti na schopnostech žáků lze cíl upravit - reformulovat. Znamená to přizpůsobit ho podmínkám daným časem, prostorem, počtem žáků, apod. Při stanovování cílů je potřeba respektovat některé požadavky. Z nich vyplývá, že učitel by měl žákům sdělovat cíl a volit takové cíle, které jsou **dosažitelné, perspektivní, pochopitelné, smysluplné a kontrolovatelné**. Kladením důrazu na naplnění výše uvedených podmínek učitel napomáhá žákům cíl lépe pochopit a pracovat s ním. (Vališová, Kasíková, 2007)

Z hlediska studia cílů ve vyučování je nutné se zmínit o tzv. **taxonomii cílů**, jež pomáhá učiteli např. uvažovat o jejich náročnosti, návaznosti, komplexnosti a zpřesňování. Výukové cíle se mohou týkat celé osobnosti žáka, proto je učitel formuluje vzhledem k osobnostním oblastem žáka. V oblasti poznávacích procesů jsou to **kognitivní** cíle. V oblasti utváření hodnot a postojů osobnosti jsou to pak cíle **afektivní**. Cíle zabývající se nervosvalovou koordinací se nazývají **psychomotorické**. (Vališová, Kasíková, 2007).

Taxonomie v učitelově činnosti pomáhá cíle vytvářet a klasifikovat. Slouží jako pomůcka pro hodnocení naplnění cílů, je rámcem pro navrhování kurikula apod. Pro představu nabízíme srovnání taxonomie vzdělávacích cílů od vybraných autorů.

<b>Kognitivní oblast (doména)</b> B. Bloom a kol. (1956)	<b>Afektivní oblast (doména)</b> Kratwohl a kol. (1964)	<b>Psychomot. oblast (doména)</b> H. Dave (1968)
<b>hodnotící posouzení</b> ↑		
<b>syntéza</b> ↑	<b>zvnitřňování, začleňování do charakteru</b> ↑	<b>automatizace</b> ↑
<b>analýza</b> ↑	<b>organizování, systematizování</b> ↑	<b>koordinace</b> ↑
<b>aplikace</b> ↑	<b>uznání, ocenění</b> ↑	<b>zpřesňování</b> ↑
<b>pochopení (porozumění)</b> ↑	<b>reakce na podnět</b> ↑	<b>manipulace (praktická cvičení)</b> ↑
<b>zapamatování (znalost) informací</b>	<b>vnímání podnětů</b>	<b>nápodoba (imitace)</b>

Pramen: Upraveno podle Kalous, Obst a kol., 2002, str. 289

### 3.1.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Organizační formy společně s metodami výuky patří do systému vyučovacího procesu a podílejí se na realizaci cílů ve vyučování. Zároveň představují uspořádání všech složek výuky (tj. obsah učiva, metod výuky, komunikace a součinnost učitele a žáků) ve vyučovacím procesu, probíhajících v daných časových a prostorových podmínkách. (Čábalová, 2011) Formy organizace vyučování ve vztahu k učivu tvoří „konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva (tj. soustavy poznatků a činností) do soustavy vědomostí a dovedností žáků.“ (Janiš, 2007, str. 48)

Na organizaci vyučovacího procesu lze nahlížet z různých hledisek. Jedním z těchto hledisek je **časové** a **prostorové** organizování. To spočívá ve volbě časového rozvrhu a rozvržení vyučovacích hodin, dnů, týdnů, školního roku.

Prostorová organizace se týká výběru učebních prostorů (vyučování ve škole, ve specializovaných učebnách, tělocvičnách, apod.) Dalším hlediskem pro organizování vyučování je **způsob řízení učební činnosti** žáků nebo také **součinnost učitele a žáků**, **počet žáků**, se kterými učitel pracuje.

Ty rozdělujeme do několika skupin:

- frontální (hromadné) vyučování
- individuální forma vyučování
- párové vyučování
- skupinové a kooperativní vyučování
- diferencovaná a individualizovaná výuka

Během **frontálního** vyučování přebírá učitel řídicí úlohu a pracuje s celou třídou najednou. Naopak při **individuální** formě vyučování se promítá činnost učitele do práce s jedním žákem. Jak už z názvu vyplývá, **párové** vyučování spočívá ve spolupráci žáků ve dvojicích. Při **skupinové** výuce jsou žáci rozděleni do malých skupin, v rámci kterých spolupracují. Vedle toho se v odborné literatuře (Kasíková, Maňák) setkáváme s pojmem **kooperativní vyučování**, jež se od běžné skupinové výuky liší v několika bodech. Je založeno na vazbě jednoho žáka na druhém, při které všichni plní daný úkol. Prostřednictvím kooperace žáci komunikují tváří v tvář, přičemž utvářejí a formují sociální dovednosti. Zároveň mají individuální odpovědnost za skupinovou práci, kterou po jejím ukončení reflektují (Kasíková, 2010). V **diferencované** výuce dochází k rozdělení žáků podle různých kritérií (schopností, výkonnosti, úspěšnosti, zájmu apod.) Takto rozdělení žáci mají vlastní cíl vyučování a učení. Velmi blízký diferencované výuce je **individualizovaný** přístup k vyučování, umožňující žákovi pracovat vlastním tempem, vzhledem k jeho možnostem a schopnostem.



### 3.1.3 METODY VÝUKY

Metoda pochází ze slova řeckého původu „methodos“, což znamená postup, návod nebo cestu za něčím. V didaktické oblasti se setkáváme s pojmem vyučovací metoda. Tu dle Skalkové můžeme chápat jako „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“ (Skalková, 2007, str. 181)

Metody výuky si prošly v průběhu času dlouhým historickým vývojem. To souviselo s historicko-společenskými podmínkami, pojetím výuky a školy. Dnešní doba nabízí učitelům řadu moderních výukových (vyučovacích) metod. Z toho vyplývá četnost klasifikací výukových metod, jež někteří autoři (Lerner, Maňák) v odborné literatuře předkládají. Janiš (2007) uvádí pět skupin výukových metod podle I. J. Lerner (1986). Kritériem pro jeho klasifikaci se stal charakter poznávacích činností žáka během osvojování obsahu vzdělávání a charakteristika činností učitele. **Informačně receptivní metoda** spočívá v předávání hotových informací žákům pomocí výkladu, vysvětlování, popisu, apod. Během **reproduktivní metody** učitel koncipuje systém učebních úloh, které žáci plní. Využívá při tom formu rozhovoru čtení a psaní, řešení typových úloh, aj. V **metodě problémového výkladu** žáci řeší učební úlohy na základě osobní aktivity za pomoci učitele. **Heuristická metoda** přináší konstruování učebních úloh učitelem, jež v žákovi při jejich řešení vyvolávají rozpor, obtíže. V případě, že žák tvořivě a komplexně řeší problémové úkoly, jedná se o **metodu výzkumnou**.

Pro srovnání nabízejí Maňák a Švec (2003, str. 4) klasifikaci, kde kritériem jsou stupňující se **složitosti edukačních vazeb**. Autoři třídí výukové metody tímto způsobem:

#### A. klasické výukové metody

1. slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, aj.)
2. názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
3. dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, aj.)

**B. aktivizující metody**

1. diskusní
2. heuristické, řešení problémů
3. situační
4. inscenační
5. didaktické hry

**C. komplexní výukové metody**

frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, apod.

Vzhledem k různorodosti a mnohotvárnosti vyučovacího procesu neexistuje v současné době jednotná a obecně platná klasifikace výukových metod. Metody výuky jsou často vzájemně propojeny a probíhají současně. Volbu metody ovlivňuje hned několik faktorů. Osobnost učitele a jeho zkušenosti, učební možnosti žáků, komunikace a interakce mezi učitelem a žákem, obsah učiva, stanovené cíle, zákonitosti výukového procesu a podmínky školy. Učitel by měl volit takové výukové metody, které pomáhají rozvoji poznávacích procesů žáků, aktivují je k prožitku, působí výchovně a jsou adekvátní ke zkušenostem žáků a učitele. Při práci s výukovými metodami je velice důležité, aby učitel zhodnocoval účinnost zvolených metod a případně je poté korigoval podle potřeby. (Čábalová, 2011)

### 3.1.4 HODNOCENÍ VE VYUČOVACÍM PROCESU

Jednou z významných lidských činností je hodnocení. Člověk ve svém každodenním životě hodnotí, aniž by si to většinou uvědomoval. Ve vyučovacím procesu však hodnocení zaujímá neodmyslitelnou složku, nad níž je nutné se neustále zamýšlet. *Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické* (Pasch, 1998).

S příchodem reformy ve školství vzniká potřeba hledat nové způsoby hodnocení, což i blízce souvisí s celkovou změnou výuky. Někteří autoři hovoří o hodnocení jako o vyučovací metodě, jinde je považováno za součást kontrolní fáze vyučování. Podle J. Skalkové (2007, str. 176) můžeme na hodnocení nahlížet jako na „*zaujímání a vyjadřování kladného či záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování*“. Školní hodnocení má tedy mnoho podob. Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony hned několika způsoby. Slovem, čemuž se říká slovní hodnocení, úsměvem a gestem či číselně (známkou, body). Nehodnotí pouze učitel, ale také žáci sami sebe (sebehodnocení), své spolužáky a učitele.

V odborné literatuře se setkáme hned s několika vymezeními **funkcí hodnocení**. K označení jedné funkce se používá více výrazů. Nejčastěji se mluví o čtyřech základních funkcích: informativní, motivační, diferenciální a prognostické. Autorky Košťálová, Miková a Stang (2008) uvádějí funkci poznávací, korektivně-konativní, motivační a osobnostně vývojovou.

#### KRITÉRIA HODNOCENÍ

Kritérium je „*název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty*.“ (Slavík, 1999, s. 41). Je velice důležité zamyslet se nad hodnotícími kritérii dříve, než začneme se samotným hodnocením. Nutné je v tomto případě také konkrétně si vymezit a tematizovat tato kritéria. Stanovit je tak, aby přinášely účastníkům vyučovacího procesu zřetelné a přehledné informace. Formulovat kritéria takovým způsobem, který poskytuje všem stranám zpětnou vazbu. Učitele informuje o jeho práci, umožňuje mu posoudit, do jaké míry se splnil předem určený cíl a co příště udělat lépe. Pro žáka je hodnocení informací o jeho výkonu, o pokroku či jeho nedostatcích. (Kolář, Šikulová, 2005).

Základním kritériem pro jakékoliv hodnocení ve vyučování je formulovat si cíl. „V hodnocení je lépe uplatnit více kritérií např. gramatická správnost, originalita, přehlednost, pečlivost, slovní zásoba, tvořivost.“ (Slavík, 1999, s. 127)

#### PODOBY HODNOCENÍ

Od počátku devadesátých let dvacátého století se objevuje nový pojem - slovní hodnocení. Tento pojem si vyžádala transformace školského systému. Do té doby nám byla známa spíše forma **kvantitativního hodnocení**, klasifikace, obsahující pět stupňů známek. Učitel při klasifikaci hodnotí hned několik aspektů. Mezi ně se řadí chování žáka, jeho prospěch, vyjadřovací schopnosti, ale také vztah k ostatním. Výčet těchto aspektů, jde velmi obtížně klasifikovat a vyjádřit jednou známkou. Proto se začaly objevovat názory některých autorů, kteří s klasifikací nesouhlasí a uvádí několik jejich nevýhod: známka je abstraktní a zjednodušená forma hodnocení, pomocí známky nelze vyjádřit individuální odlišnosti žáků, známka neplní funkce, které by hodnocení plnit mělo, atd. (Kolář, Šikulová, 2005).

Na opačné straně se objevuje forma **kvalitativního hodnocení** - slovní hodnocení, které konkrétně slovně vyjadřuje a pojmenovává možnosti žáka a jeho úroveň dosažení cesty k danému cíli. Kvalitativní hodnocení posuzuje výkon a chování, ale zejména také poskytuje návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládat přetrvávající nedostatky. Slovní hodnocení je zaměřené na povzbuzení žáka, obsahuje doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu, snižuje riziko diskriminace. Nutné je však také upozornit na možné problémy spojené se slovním hodnocením. Může u něj totiž, stejně tak jako u kvantitativního hodnocení, docházet k chybám. Může se stát, že učitel použije ve svém hodnocení formulace, kterým rodič ani žák nemusejí rozumět. Dalším úskalím je to, že nenabízí možnost porovnání různých žáků, i když je známo, že by se mělo ke každému žáku přistupovat subjektivně, v některých případech vzniká potřeba srovnání. Slovní hodnocení je také poměrně časově náročné. (Kolář, Šikulová, 2005)

Čábalová (2011) dále hovoří také o faktorech, které bychom neměli opomenout pro výběr vhodného hodnocení.

### 3.1.5 VZÁJEMNÝ VZTAH UČITELE A ŽÁKŮ

Hloubku a kvalitu tohoto důležitého vztahu ovlivňuje hned několik faktorů. Jeden z nejdůležitějších je školní hodnocení zahrnující zejména učitelova ocenění žákova chování, jednání a výkonu. Na druhé straně i pokárání či nespokojenost s výsledky ze strany učitele. V tomto hodnocení se také odráží učitelův postoj k žákovi. Především jaké má učitel mínění o sociálním a psychickém rozvoji žáka, do jaké míry je schopen rozvíjet se při výuce, či například jaké má postavení ve třídě, mezi ostatními žáky. Učitel má možnost sledovat vývoj žáka z hlediska času. Sleduje, zda žák naplňuje, či naopak nenaplňuje, jeho představy o žákovi. Tyto představy jsou podmíněné vlastním úsudkem a pojetím, kterým se učitel řídí. Učitelovo vnímání žáka není vždy totožné se skutečností. Je ovlivněné faktory, jež obecně souvisí se zákonitostmi vnímání člověka. Mluvíme o tzv. chybách v sociální percepci, mezi něž se například řadí chyby podlehnutí prvnímu dojmu, chyby podlehnutí „haló-efektu“ či chyby nesprávných úsudků. Je důležité si uvědomit, že každá chyba nese své následky a právě chyba v percepci může ovlivnit učitelovo hodnocení žáka či dokonce celý edukační proces a tím také narušit vztah učitele a žáka. Abychom tomuto narušení zabránili, je potřeba nenechat se ovlivnit vlastním očekáváním a předsudky a pokoušet se ladit hodnocení optimisticky, i v případě, že by nám k tomu žák neposkytl příliš podkladů (Kolář, Šikulová, 2005).

### 3.1.6 MOTIVACE VE VYUČOVACÍM PROCESU

V odborných textech nalezneme několik definic pro pojem - motivace. Homola nahlíží na motivaci jako na souhrn lidských pohnutek vedoucích k určitému jednání či chování (Homola, 1977). Obdobný pohled na motivaci mají Čáp a Mareš, kteří ji vnímají jako „*souhrn hybných momentů v osobnosti a činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje.*“ (Čáp, Mareš, 2007, str. 145)

Zabýváme-li se motivací ve vyučovacím procesu, je nutno ji chápat nejméně ve dvojitým smyslu - jako prostředek zvyšování **efektivitu učební činnosti žáků** (motivace žáků ve vyučování) a také jako jeden z významných **cílů výchovně vzdělávacího působení učitele** (rozvoj žákova potřeb, zájmů, vůle, apod.).

Podle Hrabala a kol. (1989) hrají rozhodující úlohu ve školní motivaci tři skupiny potřeb, jež je třeba neustále aktualizovat: **poznávací** potřeby, **sociální** potřeby a **výkonové potřeby**. V optimálním případě by měla být učební činnost podnětem pro všechny tyto potřeby.

**Poznávací potřeby** řadíme mezi sekundární potřeby, které mohou (ale také nemusejí) být u žáka zcela rozvinuty. Pakliže jsou řádně rozvíjeny, stávají se důležitým zdrojem pro rozvoj osobnosti žáka a motivačním zdrojem jeho učení. Při motivování učebních činností žáků se nejvíce uplatňují dvě potřeby: potřeba **smysluplného receptivního poznávání** (tzn. získávání nových poznatků) a potřeba **vyhledávání a řešení problému**.

Aby byli žáci lépe motivováni, je v případě kognitivních potřeb nutno zvolit takové metody, jež se vyznačují problémovostí, novostí a neurčitostí. Takové vlastnosti shledáme u problémových úloh. Ty přispívají k aktivizaci žákových poznávacích funkcí nejkomplexněji.

Vzhledem k tomu, že se žák neustále nachází v interakci s ostatními lidmi, jsou pro rozvoj motivace žáků k učení důležité také **sociální potřeby**. Nevýznamnějšími sociálními potřebami u žáka jsou **potřeba afiliace** (potřeba pozitivních vztahů) a s tím související obava z odmítnutí a potřeba vlivu, chápána někdy také jako **potřeba prestiže** i moci.

Abychom mohli aktualizovat **sociální potřeby** žáků, je třeba tyto potřeby diagnostikovat. To představuje pro učitele poměrně obtížný úkol, zejména z důvodu značných individuálních rozdílů mezi žáky. Např. Hrabal a kol. (1989) uvádějí dokonce jakousi klasifikaci typů jedinců dle převahy výše zmíněných potřeb. Ve výše zmíněné publikaci nalezneme i nejrůznější dotazníkové metody, měřící potřeby afiliace či vlivu, které mohou být učiteli v této problematice nápomocny.

Dalšími důležitými potřebami v oblasti rozvoje motivace žáka k učení jsou **potřeby výkonové**, jež se formují již v útlém dětství. Mezi tyto potřeby spadají zejména motiv úspěšného výkonu a motiv vyhnutí se neúspěchu. K úspěšnému rozvíjení výkonových potřeb je třeba klást na dítě přiměřené požadavky, povzbuzovat je k samostatnosti, ale zároveň je nepřetěžovat. Dodržování těchto bodů (nejen ve školním prostředí) pomůže dítěti vytvořit si realistickou nárokovou úroveň na sebe.

Učitel může výkonové potřeby svých žáků posilovat a zpevňovat tím, že bude postupně dávkovat a zvyšovat náročnost úkolů. Zároveň může posilovat žákův výkon a jeho sebedůvěru vhodným výběrem hodnocení.

V souvislosti s motivací (v našem případě motivaci k učení žáků) je nezbytné zmínit rozlišení mezi **vnitřní** a **vnější motivací**. Vnitřní motivace bývá považována za účinnější motivaci - z toho důvodu, že žák se učí z vlastního zájmu, touží po vědění a uvědomuje si důležitost vlastního vzdělání. Na straně druhé stojí vnější motivace, jež je případem, kdy se žák učí pod vlivem vnějších motivů, tedy pod vlivem učitele a rodičů, školního hodnocení, odměn a trestů apod. Lokšová, Lokša (1999, str. 15) hovoří o tom, že: *„žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení.“*

S návazností na vnější motivy je třeba také zmínit faktory, které ovlivňují (snižují) žákovu motivaci k učení (např.: nuda, strach, nadměrná zátěž). Učitel by měl na tyto faktory brát zřetel a volit takové přístupy k motivaci žáků, které jsou v souladu s jejich potřebami a ve výsledku vedou k jejich uspokojení. Podle Pavelkové a Hrabala (2010) lze k motivování žáků přistupovat dvojím způsobem, přičemž doporučují kombinaci obou způsobů, a to:

- navodit takové podmínky, které obsahují tak silné podněty pro celou danou skupinu potřeb, že pravděpodobně motivují všechny žáky
- respektovat dominující potřeby žáků a individualizovat prvky vyučování (témata a úlohy vybírat s ohledem na zájmové zaměření jednotlivých žáků, na intenzitu jejich osobní reakce a na úroveň sociálních potřeb) a stanovovat obtížnost a způsoby hodnocení zadaných úkolů s ohledem na úroveň výkonových potřeb.

#### **ODMĚNY A TRESTY**

Za pomoci **vnějších motivačních činitelů** může učitel ovlivnit motivaci žáků k učení. Ve smyslu uspokojení aktualizovaných potřeb hovoříme o tzv. **odměnách**, v opačném případě je tomu v podobě **trestů**, tedy frustraci těchto potřeb.

V učebním procesu by odměny a tresty měly plnit nejen funkci motivační, ale i informační. Motivační funkce v případě odměny přináší radost z úspěchu a chuti pustit se do další práce. V případě trestu přináší například tendenci zanechat nevhodného chování. Informační funkce spravuje o tom, do jaké míry a nakolik, chování či výkony žáka odpovídají požadavkům, jež jsou na ně kladeny. Aby mohly být tyto funkce naplněny, je potřeba dodržovat určitá pravidla a nahlížet na celý kontext situace, ve které chceme odměny a tresty využít (viz Hrabal, Man, Pavelková 1989). Ve školním prostředí se nejčastěji setkáváme s formami odměn a trestů v podobě **pochval** a **pokárání**. Učitelova pochvala za úspěch může žáka informovat o tom, že jeho schopnosti považuje za nízké. Naopak pokárání za neúspěch může žák vnímat tak, že mu učitel přisuzuje vysoké schopnosti. Proto je velice důležité, aby se učitel nad udělováním pochval a pokárání hluboce zamyslel. Měl by se vyhýbat nepřiměřenému (neadekvátnímu) chválení, které může poškozovat sebepojetí žáka a jeho učební motivaci. Avšak není to myšleno ve smyslu, že si učitel žáků nevšímá a neoceňuje jejich výkony. Doporučením tedy bývá kombinace přiměřené pochvaly a vhodné konstruktivní kritiky, která je žákem vnímána spíše jako rada a pomoc. (Pavelková, 2002)

Důležitou úlohou učitele je umět s motivací pracovat a volit vhodné metody a postupy práce tak, aby žák projevoval o výuku zájem. Nevhodně zvolený způsob práce s motivací ve třídě by mohl vést v důsledku k negativnímu dopadu na žákův vztah ke škole a k učení obecně. Existuje několik metod pomáhajících k rozvoji motivace (problémové vyučování, dramatizace činnosti, brainstorming, atd.). Učitel by měl mít z této oblasti osvojené znalosti a dovednosti, jelikož si je vědom, že: *„motivace je účinným prostředkem zvyšování učebních výkonů i řešení mnoha školních obtíží“*. (Lokšová, Lokša, 1999, str. 9)

### 3.1.7 PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE VÝUKY

Jednou ze základních dovedností a zároveň důležitých profesních činností učitele je plánování (projektování) výuky. Pod tímto pojmem rozumíme systém kvalitní přípravy učitele a žáků na edukační proces. Kvalita průběhu vyučovacího procesu spočívá ve správném naplánování činností učitele a žáků. Čábalová (2011) hovoří o osmi fázích, jimiž projektování výuky prochází. Během plánování je potřeba zamyslet se nad **cílovou skupinou žáků**, kteří budou součástí konkrétního vyučovacího procesu.



Důležité je také brát zřetel na počet žáků, jejich pohlaví, věk, schopnosti atd. Na základě příslušných vzdělávacích programů, učebních plánů či osnov **stanovit vzdělávacích potřeby a koncept vzdělávání**. Úkolem učitele v rámci plánování je také provést tzv. **didaktickou analýzu učiva**. Zamýšlet se nad vhodným výběrem učiva, členěním obsahu učiva a jeho významem. Dále **formulovat učební cíle**, od obecných po konkrétní v rovině poznávací, prožitkové i psychomotorické. Volit **výukové metody a organizační formy** výuky, které korespondují se stanovenými cíli. Vymežit **učební atmosféru** (povzbuzovat žáky, oceňovat, pobízet k diskusi, klást otázky, aj.) Mezi poslední dvě fáze autorka zařadila **kontrolu učiva a hodnocení** (jejich kritéria, formu, prostředky) a **reflexi a sebereflexe činností žáků a učitele**, jež probíhají během výukového procesu a po jeho realizaci.

Výše uvedený výčet fází projektování výuky může zároveň sloužit jako „návod“ pro zpracování přípravy na vyučování. Autoři Vališová, Kasíková a kol. (2007) na toto téma nabízejí konkretizaci kroků doporučené metodiky v plánování vyučování a zabývají se též fázemi činnosti učitele pro výuku ve třídě. **Fází přípravy a projektování výuky, fází realizační a fází kontrolní a hodnotící**, v níž má učitel možnost posoudit vlastní výkony a výkony žáků.

Ať už učitel plánuje z hlediska dlouhodobého či krátkodobého časového horizontu, či se zabývá individuálním plánem pro žáka (se speciálními vzdělávacími potřebami či mimořádně nadaného), vždy by měl tuto práci vykonávat zodpovědně s ohledem na vzájemnou propojenost všech komponent výuky (tj. cíle, metody a organizační formy, obsah učiva, ...). To vše totiž tvoří předpoklad pro kvalitní a efektivní výuku.

## 4 EMPIRICKÁ ČÁST

### 4.1 CÍL EMPIRICKÉ ČÁSTI

Cílem empirické části práce je srovnání úrovně rozvinutí didaktických kompetencí učitelů 1. stupně základních škol ve třídách s programem Začít spolu a v běžných třídách. V této části práce se chceme zaměřit na porovnání využití didaktických znalostí a dovedností učitelů obou typů tříd ve vyučování.

### 4.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU

Empirické šetření bylo provedeno v pěti třídách (1. – 5. ročník) základních škol s programem Začít spolu v Plzni a v pěti třídách (1. – 5. ročník) základní školy v Toužimi.

### 4.3 VÝZKUMNÉ METODY

#### **KVALITATIVNÍ VÝZKUM**

V oblasti sociálně-vědního výzkumu najdou své uplatnění dvě základní formy výzkumu. Rozlišujeme na **kvantitativní** a **kvalitativní** přístup. Kvantitativní výzkum předpokládá, že můžeme do jisté míry měřit a předpovídat lidské chování. Tato výzkumná metoda sbírá data pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Získaná data poté zaznamenává statistickými metodami s cílem prozkoumat, popsat či ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných. Podle některých metodologů je doplňkem kvantitativních výzkumných strategií výzkum kvalitativní. Ten však postupně získal v oblasti sociálních věd rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu a dnes zastává vyhraněnou výzkumnou pozici. (Hendl, 2008)

*„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* (Hendl, 2002, str. 48)

## POZOROVÁNÍ

Pozorování je jednou z nejvíce frekventovaných metod kvalitativního výzkumu. Jeho podstatou je **smyslové vnímání** a **analyzování** určité situace. Gavora definuje pozorování jako „*sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení.*“ Přičemž předmětem pozorování jsou osoby, také předměty, se kterými tyto osoby pracují a prostředí, v němž se činnosti uskutečňují. (Gavora, 1996, str. 16)

Prostředí výchovy a vzdělávání dětí poskytuje mnoho možností pro pozorování. Cílem tohoto šetření bylo zmapovat didaktické kompetence jednotlivých učitelů ve třídách se vzdělávacím programem Začít spolu a v běžných třídách. Šetření se zúčastnilo celkem 10 učitelů z pěti ročníků zaměřených na primární vzdělávání žáků. Pět učitelů ze tříd se vzdělávacím programem Začít spolu, od první po pátou třídu, a stejně tak pět učitelů z běžných tříd. Jako pomůcka pro zaznamenávání pozorování byl použit pozorovací protokol, upraven dle Kosíkové, 2006 (viz přílohy A, B).

## INTERVIEW

Interview je slovo anglického původu, které je složeno ze dvou výrazů. V českém překladu tyto výrazy znamenají „mezi“ (inter) a „názor či „pohled“ (view). V případě výzkumné metody interview, jde o **interpersonální kontakt** s respondentem (dotazovaným). Nejčastěji se jedná o kontakt navázaný tváří v tvář. (Gavora, 1996)

Obsahem výzkumné metody interview jsou otázky a odpovědi. Pro účely této práce byl využit polostandardizovaný typ interview. Znamená to, že otázky, jež jsem dotazujícím pokládala, byly jasně vymezené, avšak umožňovaly respondentům volnost pro jejich odpovědi. Pro interview jsem si vybrala jednu učitelku z běžné třídy, kterou jsem měla možnost pozorovat, a stejně tak tomu bylo i v případě učitelky působící ve třídě s programem Začít spolu. Přepisy obou interview byly jazykově upravené tak, aby jim čtenáři této práce lépe porozuměli a aby nebyl pozměněn obsah řečeného. (viz přílohy C, D, E)

## 4.4 VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ UČITELŮ 1. - 5. ROČNÍKU BĚŽNÝCH TŘÍD

### 4.4.1 UČITELKA 1. ROČNÍKU

Tato učitelka působí pátým rokem v Toužimské základní škole. Vystudovala Pedagogickou fakultu v Plzni a poté šla pracovat jako učitelka. Jejím oborem je Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Letošní rok je třídní učitelkou prvňáků, navštívila jsem je během hodiny českého jazyka. Třída byla barevně vyzdobená, všude visely výkresy dětí. Nad tabulí byly pověšené písmena abecedy, kolem oken karty s čísly. Lavice byly postavené do tří oddělení, v každém oddělení pak byly tři lavice za sebou. Za zmíněnými odděleními byly vzadu spojené ještě čtyři lavice vedle sebe pro osm dětí. V zadní části třídy byly po celé délce stěny nízké skříně. Pod skříněmi ležel koberec s malými polštářky.

Učitelka po příchodu do třídy se zvoněním začala: „*Dobré ráno děti, pozdravíme se písničkou.*“ Všichni si společně z lavic zazpívali písničku nesoucí název – Dobré ráno, dobrý den. Učitelka: „*Postavte se děti a zopakujeme si písmenko F.*“ Tím způsobem, že házela dětem plyšový míč. Kdo míč chytil, řekl slovo začínající písmenem F. Po prostřídání několika dětí si všichni společně připomněli písničku – Fujavice. Učitelka: „*Ted' si zahrajeme na mimozemšťana.*“ Děti hlasitě zajásaly. Učitelka držela v ruce balíček s kartičkami. Na každé kartičce bylo napsané slovo. Děti po jednom chodily před tabuli. Tam po písmenkách četly nahlas slova, která jim „mimozemšťan“ na kartičce poslal. Kačka: „*Mimozemšťan nám poslal F-Ů-R-K-A.*“ Ostatní děti sedící v lavicích opakovaly jednohlasně: „*FŮRKA!*“ Poté všichni společně vytleskávali slabiky daného slova. Kačka kartičku ukázala dětem a připevnila ji magnetem na tabuli. Poté ji vystřídala její sousedka. Učitelka: „*Milé děti, dnes k nám připlavalo nové písmenko, jestlipak někdo pozná které.*“ Učitelka začala číst báničku o Gustovi. Během jejího čtení se děti hlásily. Nakonec všichni nahlas řekly, o které písmenko se jedná. Učitelka na přeskáčku děti vyvolávala. Ony říkaly slova, která začínají nebo obsahují písmeno G (gorila, guma, garáž). Učitelka poté odkryla křídlo tabule. Tam už na děti čekal rámeček s vepsanými písmeny (D, f, A, g, G). Děti v nich měly rozpoznávat písmeno G a určovat, zda se jedná o písmeno psací či tiskací/velké či malé. Děti chodily k tabuli a písmena G obtahovaly barevnou křídou. Po této aktivitě následovala práce ve slabikáři. Každý si připravil barevné pastelky, modrou a červenou.

Ve slabikáři se nacházel text, v němž děti kroužkovaly modrou pastelkou malá g, a červenou pastelkou velká G. Učitelka: „*Modrých kroužků máme kolik a kolik jich máme červených?*“ Děti spočítaly barevné kroužky. Poté si děti společně s učitelkou celý text nahlas přečetly. Učitelka pak pokládala otázky vztahující se k textu: „*A copak vlastně, že ta Gita stavěla?*“ Jiřík se přihlásil: „*Gita připojuje vagóny k vláčku.*“ Učitelka: „*Výborně, Jiříku.*“ Děti, jež učitelka vyvolala, odpovídaly na otázky. Učitelka: „*Ted' si všichni jako rybky připlaveme pro tabulky.*“ Děti se tiše odebraly do zadní části třídy, kde ve skříni ležely tabulky na psaní. Vrátily se do lavice a připravily si fix a hadřík. Všichni společně zkoušeli nacvičovat „půlku preclíku“. Učitelka na tabuli kreslila velké G a přitom povídala příběh o ukousnutém preclíku. Potom obešla děti a dívala se, jak píší. Učitelka: „*Zítří si psaní G pořádně procvičíme.*“ A zadala dětem poslední úkol před zvoněním: „*Dejte hlavy dohromady a vymyslete co nejvíce slov na písmeno G.*“ Děti se spojily do čtyř skupin po odděleních (u okna, prostřední, u dveří a zadní spojené lavice) a vymýšlely slova. Jeden zástupce skupiny slova zapisoval do tabulky, další pak hotová slova třídy prezentoval. Vystřídaly se všechny skupiny. Hned na to začalo zvonit. Učitelka: „*Děti, musím vás pochválit za dnešní práci.*“ Dětem začala přestávka.

**VLASTNÍ REFLEXE:** Učitelka vyjadřovala sympatie dětem, nedávala najevo lhostejnost ani antipatie k některým dětem. Všechny děti oslovovala jmény. Děti jí vykaly. Dávala jim možnost se projevovat, když se hlásily. Děti měly možnost pracovat v rámci skupiny a radit se ohledně společného úkolu. Hodina českého jazyka v této třídě mne zaujala. Líbil se mi učitelčin přístup a chování k dětem. Byla pozitivně naladěná a často se usmívala. Na děti mluvila s příjemně posazeným tónem hlasu.

#### 4.4.2 UČITELKA 2. ROČNÍKU

Navštívila jsem učitelku základní školy v Toužimi. Je to zhruba deset let, co vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Od té doby působí v Základní škole ve městě Toužimi.

Náslechy se konaly ve druhé třídě. Právě probíhala hodina českého jazyka. Lavice ve třídě byly uspořádány do oddělení. Oddělení u okna, u dveří a prostřední oddělení. V každém oddělení byly čtyři lavice za sebou. Ty byly vodorovné s katedrou učitele, jež se nacházela naproti oddělení u okna. Přímo před lavicemi dětí byla dvoukřídlová tabule. Na opačné straně třídy ležel velký koberec. Celá třída byla barevně vyzdobena. Vzadu u koberce byly skříně a police, na nichž děti měly pracovní sešity, učebnice a různé školní pomůcky.

Se zvoněním a příchodem učitelky do třídy se děti postavily. Když pominul šum ve třídě, všichni se společně pozdravili. Děti si poté sedly do lavic. Učitelka: *„Jako první si dnes procvičíme měkké a tvrdé souhlásky.“* Načež každému rozdala jednu kartičku, na které bylo napsané slovo se záměrně vynechanými i/í či y/ý (sn\_daně, pampelišk\_). Děti si kartičku přečetly a přemýšlely, jaké písmeno do slova doplní. Každý roh byl opatřen kartou s jedním z písmen (i, í, y, ý). Podle toho se děti rozhodly, kam se zařadí. Všichni postupně četli slovo z kartičky a ostatní děti ověřovaly správnost řešení. Poté se děti vrátily zpátky do lavic, kde na ně čekaly nové kartičky. Tentokrát s jinými slovy (Jan, ryba, židle). Učitelka: *„Už umíme určit, zda se u slova jedná o osobu, zvíře či věc.“* Následovala aktivita, během které děti reagovaly na jednotlivá slova pohybem (signálem). Anička přečetla nahlas slovo z kartičky: *„Jan.“* Ostatní děti tleskly. Anička vzala svoji kartičku a připevnila ji na magnetickou tabuli pod sloupec - OSOBA. Ondra: *„Ryba.“* Děti duply do podlahy. Načež Ondra magnetem přichytil kartičku do sloupce - ZVÍŘE. Petr: *„Židle.“* Děti tleskly dlaněmi o kolena a Petr šel k tabuli zařadit svoji kartičku. Takto se vystřídaly všechny děti ve třídě. Po zařazení všech karet do příslušných sloupců se učitelka obracela na děti: *„Jaká může být ryba?“* Učitelka si vybírala z dětí, které se hlásily. Lukáš: *„Zlatá.“* Učitelka: *„Výborně Luky a jaká ještě?“* Lucie: *„Šupinatá.“* Učitelka: *„Ano, moc hezké.“* Děti vymýšlely různá přídavná jména. Během toho jim služba do lavic rozdala učebnice českého jazyka. Učitelka: *„Děti my jsme si včera říkali, kde všude píšeme velká písmena.“*

Klára: „Na začátku věty, nebo když je to nějaký název.“ Učitelka: „Ano, tak se pojďme na ta velká písmena podívat.“ Děti pracovaly s textem v učebnici. Ten obsahoval slova, která předtím přiřazovaly do sloupců. (Strýc Jan si vzal tetičku, a teď s ní bydlí v Jevíčku.) Nejprve si celý článek společně přečetly. Potom učitelka dětem pokládala otázky vztahující se k textu: „V jakém městě bydlí tetička?“ Děti dohledávaly informace v textu a reagovaly na učitelčiny otázky. Další aktivita v učebnici spočívala v určování velkých písmen. Děti doplňovali velká či malá písmena do mezer ve cvičení. Poté následovala společná kontrola. Do konce hodiny zbývalo posledních deset minut. V těch měly za úkol napsat osm slovních spojení z předešlého cvičení do svého sešitu a poté práci odevzdat. Některým dětem to zabralo méně času, ty potom dostaly „úkol pro rychlíky“. Učitelka jim dala sáček s kartičkami. Přesunuly se s ním dozadu na koberec, kde vysypaly jeho obsah. V sáčku byla různá slova, ve kterých chyběl kroužek nebo čárka nad písmenem U (sluně, utes, dum, učes). Děti roztřídily kartičky na dvě hromádky. Na slova, ve kterých se píše kroužek a slova, ve kterých je čárka. Učitelka jim práci zkontrolovala. Děti, které měly úkol celý bez chyby, obdarovala nálepkou do speciálního sešitu „na pochvaly“. Se zvoněním i ostatní děti odevzdávaly své sešity s přepisem slovních spojení. Děti na koberci uklízely kartičky zpět do sáčků a nosily je učitelce do krabice na stůl.

**VLASTNÍ REFLEXE:** Děti učitelce vykaly, ona je oslovovala jménem. Byla k dětem zdvořilá a reagovala na jejich názory a odpovědi. Podporovala jejich zvědavost a tvořivost. Pokládala divergentní otázky, na které děti mohly odpovídat více způsoby (zlatá ryba, šupinatá ryba). Zajímavý byl moment, kdy se děti samy přihlásily o úkol pro rychlíky. Učitelka obdarovala děti za odvedenou práci samolepkou. Tato skutečnost na mě působila dojmem, že jsou děti zvyklé dostat další práci, za níž mohou dostat ohodnocení.

#### 4.4.3 UČITELKA 3. ROČNÍKU

Tato učitelka po ukončení středního pedagogického vzdělání nastoupila do Základní školy v Toužimi. Dnes už je to téměř dvacet let. Na této škole se učitelé řídí podle školního vzdělávacího programu, který nenesou prvky Začít spolu.

Náslechy jsem absolvovala ve třetí třídě, během hodiny českého jazyka. Ve třídě byly uspořádané lavice do tří oddělení po pěti lavicích v každém z nich. V ten den sedělo v lavicích dvacet dětí. Většina dětí seděla po dvojicích. V zadní části třídy se nacházely skříně a police, v nichž měly děti různé materiály (kufříky, knihy, pracovní sešity).

Při příchodu učitelky do třídy se děti postavily a společně s ní se nahlas pozdravily. Učitelka začala pokládat otázky: „*Co bylo včera za den?*“ Děti nahlas najednou odpověděly. „*Copak je dnes za den děti?*“ Opět děti reagovaly svou odpovědí. „*Jak v českém jazyce píšeme datum?*“ Začaly se hlásit všechny děti, až na dva chlapce, kteří věnovali pozornost něčemu jinému. Poté se zeptala: „*A jak píšeme datum v matematice?*“ I přesto, že se ani jeden z chlapců nehlásili, vybrala si jednoho z nich, který na otázku správně odpověděl. Poté následovalo sdělení cíle hodiny žákům. „*Tak jako každý den děti, se teď podíváme na vyjmenovaná slova a zopakujeme si je. Poté si napíšeme malý diktát.*“ Učitelka odkryla tabuli, na které byly různé slabiky. Úkolem dětí bylo složit slabiky tak, aby vznikla vyjmenovaná či příbuzná slova. Učitelka děti vyvolávala jednotlivě k tabuli. Ty poté barevně slabiky kroužkovaly a poskládáním vznikla slova. Následovala další aktivita. Na tabuli byla napsána slova například pyl/pil, mýt/mít, být/bít apod. Děti měly vymýšlet věty, ve kterých budou obsažena tyto slova. Svůj výběr měly odůvodnit. Ondra: „*Nesmíme bít psa - tam napíše měkké, protože to není vyjmenované slovo.*“ Učitelka: „*Výborně Ondro, a uměl bys ještě vymyslet větu, kde píšeme tvrdé y po b?*“ Ondra chvíli přemýšlel, poté řekl: „*V pět hodin tam musíme být.*“ Učitelka: „*Ano, tady je to vyjmenované slovo, tedy tvrdé y.*“ Na řadu se dostaly i jiné děti. Jedno s dětí potom na požádání učitelky rozdalo každému jednu kartičku. Ta obsahovala příbuzná slova, například přežvykovat. Děti měly přiřazovat a magnetem připnout své karty k vyjmenovaným slovům, jež učitelka na tabuli předem připravila. Tuto aktivitu doprovázely různé otázky. Např.: „*Děti, o kom se říká, že přežvykuje?*“ Děti: „*Kráva.*“



Po této činnosti se děti společně protáhly vedle lavic a pomocí jarní říkanky provedly pár cviků. Seděly na bobku a zvedaly se do „rozkvětu“. Protáhly si záda, ruce a napily se. Po tomto krátkém odpočinku se vrátily do lavic, kde samostatně pracovaly v pracovním sešitě, v němž byl článek o jarním větru. Text článku obsahoval řadu vyjmenovaných slov. Děti do mezer doplňovaly y/i. Poté si všichni společně zkontrolovali správnost řešení. Děti četly každý jednu větu, střídaly se po lavicích. Poslední aktivitou byl slibovaný diktát. Děti zavřely pracovní sešity, k ruce si připravily sešity, napsaly datum a učitelka z předešlého článku diktovala celé třídě vybrané věty z textu o větru. Když děti dopsaly poslední větu, dostaly pár minut na vlastní kontrolu. Po uplynutí času sešity odevzdaly na učitelčin stůl. Těsně před zvoněním a koncem hodiny českého jazyka se učitelka zeptala dětí: *„Co se nám dnes podařilo, při čem se nám vedlo?“* Pár dětí zvedlo ruku, přičemž učitelka vyvolala jednu dívku. *„Hodně nám šlo přiřazovat příbuzná slova k vyjmenovaným.“* Učitelka: *„S tím souhlasím, dobře už se orientujete ve vyjmenovaných slovech a rozpoznáte, kdy se jedná o slova příbuzná.“* Hodina českého jazyka skončila.

**VLASTNÍ REFLEXE:** Učitelka pozitivním způsobem ocenila žáka, i když odpovídal nesprávně. David: *„Ve slově omítka se píše tvrdé y.“* Učitelka: *„Davidku a proč myslíš?“* David: *„Protože je to společné s vodou, jako mýt.“* Učitelka: *„To je zajímavá myšlenka a víš Davidku, co je to omítka?“* Ostatní děti začaly chlapci vysvětlovat, co slovo znamená. Načež chlapec změnil své rozhodnutí ohledně y ve slově omítka. Podobná situace nastala v době, kdy se učitelka dětí ptala, co je to mlýn. Přihlásil se chlapec, který neuměl zformulovat své myšlenky. Učitelka: *„Ty víš, Kubo, jen to teď rychle neumíš vysvětlit, vid.“* Položila jinou otázku směřující k ostatním dětem a poté se ke Kubovi vrátila. Ten vysvětlil, k čemu slouží mlýn. Učitelka za každé situace děti oslovuje jménem. Děti jí vykají. Celé dění ve třídě na mne osobně působilo dojmem pozitivní a přirozené atmosféry. Učitelka měla příjemný hlas a na děti se usmívala.

#### 4.4.4 UČITELKA 4. ROČNÍKU

Tuto učitelku jsme navštívili na Základní škole v Toužimi. Více jak 15 let učí v běžné třídě, bez vzdělávacího programu Začít spolu.

Náslechy se konaly ve čtvrtém ročníku Základní školy při hodině českého jazyka. Ve třídě bylo dvanáct lavic, každá pro dvě děti. Lavice byly rozdělené do dvou oddělení. U okna se nacházely dvě spojené lavice do tří řad. Tyto řady byly vodorovně uspořádané se stolem učitele. Druhých dvanáct míst bylo v oddělení u dveří, ve kterém taktéž seděly čtyři děti vedle sebe ve třech rovnoběžných řadách. Avšak rozdíl oproti místům u okna, byl v natočení lavic. Tyto lavice byly šikmo nasměřované ke katedře učitele. Mezi odděleními byla vytvořena ulička. Mezi jednotlivými řadami lavic byl prostor, jež učitelka během hodiny používala. U katedry učitele byla uprostřed tabule a na opačné straně třídy, u vchodu do třídy, byl na zemi koberec. Ten sloužil jako prostor pro společná sezení třídy a řešení úkolů na interaktivní tabuli. U tabule byl také stolní počítač, jehož prostřednictvím učitelka tabuli ovládala.

Hodina začala pozdravem. Poté učitelka obeznámila žáky s cílem hodiny. *„Dnes budeme opakovat podstatná jména. Podíváme se na druhy a vzory podstatných jmen, a také zopakujeme slovesný způsob. Víím, že takové opakování zvládnete a bude to pro vás hračka.“* První aktivitou byla práce s rozbořem věty, kterou měla učitelka předem přichystanou na tabuli. Jednotlivě děti vyvolávala z lavic a ty potom chodily doplňovat na tabuli. Děti určovaly větné členy a mluvnické kategorie. Počítaly slovesa a zjišťovaly, o jaký druh věty se jedná. Během tohoto úkolu děti správně odpovídaly. Před následující činností rozdala učitelka každému žákovi kartičku. Ta obsahovala jedno podstatné jméno. Úkolem dětí bylo provádět různá rozdělení do skupin. Učitelka zadala kritéria, podle kterých se děti rozdělovaly. Například: *“U okna se sejdou ta slova, která obsahují jen jednu slabiku. U dveří dvojslabičná slova a na koberci tříslabičná.“* Jiné rozdělení bylo například podle vzorů podstatných jmen (hrad, pán, žena). Během této aktivity děti spolupracovaly. Každá skupina vždy kontrolovala, zda všichni členové skupiny plní kritéria. Děti se různě po třídě pohybovaly a musely se zamyslet nad tím, do jaké skupiny patří. Vše probíhalo bez hluku, děti se tiše ve skupinách domlouvaly. Po této činnosti se odebraly zpátky do lavic, kde na ně čekala práce ve dvojicích.

Každá dvojice obdržela list papíru, na němž bylo natištěno několik vět. Jednotlivé věty obsahovaly neživotné a životné mužské rody. Děti měly za úkol rozpoznat, o jaký druh mužského rodu se jedná. Poté jeden ze dvojice prezentoval výsledky celé třídě, která je měla možnost kontrolovat. Na závěr hodiny učitelka přichystala práci na interaktivní tabuli. Děti se přesunuly na koberec. Na tabuli se postupně objevovala slovní spojení, ve kterých děti poznávaly slovesné způsoby. Každý způsob měl svoji „přihrádku“. Děti pomocí dotykového monitoru slovní spojení do přihrádek přesouvaly. V případě výběru nesprávné možnosti je upozornil zvukový signál. Všichni interaktivní tabuli uměli ovládat. Poté, co se vystřídali, zazvonilo a učitelka ohlásila konec hodiny.

**VLASTNÍ REFLEXE:** Vztah této učitelky k dětem na mě působí velice kladně. Veškeré dění ve třídě napovídalo tomu, že je oblíbená. Děti jsou pod vedením učitelky zvyklé pracovat svižně a aktivně, bez toho, aby se navzájem vyrušovaly. Z učitelky číší přirozený respekt. Během hodiny téměř nezasahovala dětem do práce. Její instrukce k aktivitám byly stručné a výstižné. Na konci výuky učitelka shrnula hodinu českého jazyka, závěrečnou reflexí (zhodnocením) pomocí formulací otázek směřujících k dětem: *„Kdo vůbec neví, co je to slovesný způsob? Kdo zvládl většinu úkolu, jen tak s malou chybičkou? Kdo už jistojistě pozná, kdy se jedná o slovesný způsob?“* Děti během těchto otázek zvedaly ruce, podle vlastního úsudku. Každý měl možnost uvažovat o úrovni svých vědomostí. Nakonec učitelka poskytla dětem, které si v opakované látce nebyly jisté, doporučení na procvičení látky v pracovním sešitě.

#### 4.4.5 UČITELKA 5. ROČNÍKU

Tato učitelka před 17 lety vystudovala Pedagogickou fakultu obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Poté nastoupila do Základní školy v Toužimi, kde učí do dnešních dnů.

Náslechy probíhaly v páté třídě. Tuto třídu jsem navštívila druhou vyučovací hodinu, a to konkrétně během hodiny českého jazyka. Lavice ve třídě byly uspořádané do tří oddělení po čtyřech. Každá lavice byla pro dvě děti. V době náslechu učitelka pracovala s devatenácti dětmi. Před lavicemi se nacházela velká tabule a u okna stál učitelský stůl. V zadní části třídy byly skříně a velké police. Na policích byly různé knihy a šanony se jmény dětí.

Se zvoněním začala hodina českého jazyka. Děti se postavily a pozdravily se s učitelkou. Poté si sedly zpět na svá místa. Učitelka dětem sdělila, co je v této hodině čeká. „*Dnes si zopakujeme psaní předpon s a z, a také procvičíme tvrdá a měkká i.*“ Učitelka si pro každého připravila předtištěný list. Ten byl rozdělený na dvě části. V levé části bylo pod sebou napsaných deset slov či slovních spojení, ve kterých chybělo doplnit y/i (léčivé b\_l\_ny, p\_sničku, fůru p\_sku na zem). Pravá část byla od levé oddělená čarou. Ta později sloužila pro rozstříhnutí. V pravé části byl sloupec deseti sloves, ve kterých chyběla předpona s či z (\_bírat, \_pívat, \_hodit). Učitelka zadala instrukce dětem. Nejdříve měly doplnit do levého sloupce y/i, poté spojení rozstříhat a nakonec nalepit na čistý papír. A to do pravé části papíru, tak aby vlevo zbylo místo na dolepení sloves. To vše dohromady, mělo po správném přiřazení dávat smysluplné sdělení (sbírat léčivé byliny, zpívat písničku, shodit fůru písku na zem). Učitelka: „*Děti, samozřejmě je to ode mě jen doporučení, postup práce si můžete zvolit každý sám.*“ Před tím, než děti dostaly časové vymezení patnácti minut na tento úkol, učitelka ještě podotkla: „*Budu to brát jako samostatnou práci a kdo bude šikovný, může dostat razítko.*“ Poté děti pracovaly samostatně každý na svém úkolu. Během práce panovalo třídou ticho, děti se soustředily na vlastní práci. Tyto všechny aktivity (doplňování, stříhání, lepení) dětem zabraly více času, než který jim učitelka přidělila. Nakonec se všichni společně domluvili na pětiminutovém prodloužení této činnosti. Následovala společná kontrola. Děti se střídaly po lavicích a odůvodňovaly vlastní výběr. Lucie: „*Sbírat, je směr dohromady a tudíž píšeme předponu s.*“ Učitelka: „*Správně Lucko, na řadě je Martin.*“

Martin: *„Byliny je vyjmenované slovo, proto tvrdé.“* Takto se vystřídaly všechny děti ve třídě. Ty děti, které měly cvičení správně, obdržely předem slíbené razítko. Ostatní děti vyvěšovaly svou práci na magnetickou tabuli, jež visela vedle dveří třídy na stěně. Učitelka: *„Pokud máte všichni pověšeno, vezměte si oranžový pracovní sešit.“* Děti se střídaly ve čtení a práci s textem v pracovním sešitě. Součástí textu byly věty, ve kterých byla tučně zvýrazněná větná spojení (temných postavách). U spojení děti určovali pád, číslo a rod. Tato aktivita byla poslední před zvoněním a ohlášením konce hodiny. Učitelka: *„Jsem ráda, že jsem rozdala tolik razítek a že jste všichni tak pilně pracovali.“*

**VLASTNÍ REFLEXE:** Učitelka během této hodiny s dětmi stihla dvě aktivity, přičemž první z nich zabrala poměrnou část vyučovací hodiny. Oceňuji, jakým způsobem zadala dětem instrukce k první aktivitě, vše bylo jasně a výstižně formulované. Líbilo se mi také, že nevnucovala žákům postup. Poskytla jim pouze doporučení, kterého někteří z dětí využily. Učitelka děti oslovovala jmény, ony jí vykaly. Po celou dobu panovala třídou příjemná a klidná atmosféra, díky níž se děti mohly soustředit na svou práci.

## 4.5 VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ UČITELŮ 1. - 5. ROČNÍKU TŘÍD S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU

### 4.5.1 UČITELKA 1. ROČNÍKU

Tato učitelka se po ukončení studií Pedagogické fakulty dostala do základní školy v Plzni. Dnes má dvacetiletou praxi v oboru. Před šestnácti lety se v této škole ujal alternativní program Začít spolu, z něhož dnes vychází místní školní vzdělávací program. Učitelka se podílela na zavádění programu v této škole.

Náslechy probíhaly v první třídě. Navštívila jsem hodinu českého jazyka. Ve třídě byla tři oddělení lavic po čtyřech pro dvě děti. V této třídě je celkem 20 dětí. V pozorovaný den jich bylo přítomných 16. Třída byla vybavená barevnými materiály, vyzdobená výtvy dětí. Nechyběla vlastní knihovna, dva počítače a koberec.

Na této škole je zvykem putování po ostrovech. Jména těchto ostrovů vymyslí samy děti na začátku školního roku. Každý týden se potom objevují na jiném ostrově, kde poznávají nové věci. Prvňáci jsou v této škole námořníci. Já jsem navštívila školu v týdnu, kdy se námořníci pohybovali na ostrově Princezen. Děvčata měla na sobě šaty princezen a chlapci byli oděni do výbroje rytířů. Hned v úvodu hodiny se děti s učitelem pozdravily námořnickou písničkou. Poté se všichni přesunuli k ranní zprávě, jejíž součástí byla informace ohledně cílu hodiny. Princezny a rytíři se seznámí s novým písmenem abecedy. Ranní zprávu četli všichni společně nahlas. Po přečtení zprávy učitelka požádala děti, aby si v kruhu udělaly pohodlí. Slovo dala žákovi, který měl představit svého hosta. Nela: *„Tohle je moje maminka Renáta a bude nám tu dnes číst. Pracuje jako zdravotní sestra a mám jí hrozně moc ráda.“* Jednou týdně do školy dochází rodič, který čte dětem pohádku. V průběhu čtení děti ležely na koberci a poslouchaly. Učitelka vstupovala do čtení a vyptávala se na různé otázky. *„Co má asi rytíř v pohádce za úkol?“* Děti v textu poznaly pohádkovou postavu - Bajaju. Po dočtení pohádky všichni poděkovali mamince a nabídli jí, zda chce zůstat na zbytek hodiny. Rodič nabídku přijal. Po pohádce se děti přemístily do lavic. Tam na ně čekal pracovní list. Děti v něm četly samostatně jednoduchá větná spojení, učitel a rodič obcházeli děti a naslouchali jim. Na druhé straně pracovního listu byl obrázek velkého tiskacího písmene M, které bylo poskládané ze čtyř křížících se mečů. Každý měl za úkol písmeno vybarvit. Meče obsahovaly různé ozdobné kameny.

Po „vyšperkování“ mečů se děti společně s pracovními listy přesunuly na koberec. Všichni do středu kruhu položili své výtvary. Učitel si je s dětmi prohlížel a ptal se dětí, který meč se jim líbí nejvíce a proč. Děti se navzájem chválily za odvedenou práci. Tom: *„Líbí se mi Terezky meč, hlavně ty drahokamy barevné.“* Martinka: *„Mě se nejvíce líbí Lucinky meč, má ho zlatě vybarvený.“* Některé děti pochválily vlastní obrázek. Popsaly, co konkrétně se jim na něm povedlo. Poté přišlo na řadu představování mečů. Rytíři přinesli meče do kruhu a představovali je princeznám. Uprostřed koberce se objevilo několik mečů, které chlapci popořadě popisovali ostatním. Zejména kdy si s ním nejraději hrají a z jakého materiálu je vyroben. Po prezentaci mečů učitelka navázala na cíl hodiny. A tedy seznámení se s novým písmenem abecedy. Některé děti nahlas vykřikovaly, o jaké písmeno se jedná. Učitelka složila prostřednictvím mečů, které měla od chlapců k dispozici, uprostřed koberce velké písmeno M. Poté se děti vrátily zpět do lavic, kde pokračovaly v dodělávání pracovního listu. Učitelka nechala děti pár minut pracovat a potom zazvonila zvonečkem, který dětem ohlásil přestávku.

**VLASTNÍ REFLEXE:** Učitelka jednala přirozeně, velice hezky pracovala se svým hlasem a také bylo milé poslouchat její zpěv. Zdálo se, že samy děti mají pozitivní přístup ke zpívání. Učitelka prokázala nabyté zkušenosti v programu Začít spolu. Využívala podnětného prostředí, měla individuální přístup k dětem, používala zajímavé formy práce a mnoho dalšího. Vše na mě působilo dojmem, že mají děti k učitelce kladný vztah. S učitelkou si tykají. Ve třídě kolovala pozitivní nálada. Náplň hodiny byla zábavná, děti pracovaly aktivně se zájmem, čemuž napomohl i vhodně zvolený způsob motivace.

#### 4.5.2 UČITELKA 2. ROČNÍKU

Tato učitelka, kterou jsem měla možnost pozorovat a zaměřit se na její práci s dětmi, byla mladá začínající učitelka. Po ukončení vysokoškolského studia nastoupila do 1. Základní školy v Plzni. Má za sebou první rok a půl praxe. Během svých studií na škole působila v rámci záskoků za chybějící učitele. O program Začít spolu se začala zajímat již během studií. Byla velice potěšena možností v tomto programu dále působit a rozvíjet tak své schopnosti a dovednosti, jak sama zmínila.

Tyto náslechy se konaly ve druhé třídě, během hodiny českého jazyka. Uspořádání lavic ve třídě bylo uzpůsobeno pro práci v centrech aktivit. Lavice byly rozprostřeny po třídě tak, aby se učitel mezi nimi mohl pohybovat. Byly seskupené po dvou lavicích, k sobě sražených. Těchto seskupení bylo ve třídě pět. V zadní části místnosti ležel koberec, kolem něhož se nacházely skříně a police, kde měly děti své materiály (portfolia výkresů, čítanky, školní pomůcky, apod.).

Po pozdravení se s dětmi následovala formulace cíle hodiny. *„Dnes si procvičíme to, co už z českého jazyka umíme a možná se něco dozvíme o zvířátkách.“* Děti hlasitě zajásaly. Hodina začala na koberci v ranním kruhu. Všechny děti se společně pozdravily a kdo chtěl, sdělil jednou větou, jak se mu od rána daří a jak se cítí. Slovo v kruhu měl ten, který zrovna v ruce držel plyšového medvěda – Ranička. Poté, co děti dostaly možnost sdělit své pocity, následoval rozbor ranního dopisu. Děti společně nahlas četly jeho obsah. Text na tabuli u koberce byl psán formou básničky. Prvním úkolem bylo odhalení slov, která zůstala v básničce zakrytá kusem papíru. Učitel přečetl část básničky a děti samy měly domyslet rým. Když se dětem podařilo zjistit, o jaké slovo se jednalo, otočil učitel papír v textu, který pak obsahoval obrázek (např. koňskou hřívu), poté ještě pro kontrolu otočil papír pod textem, kde bylo slovo zaznamenané v písemné podobě. Během práce s textem děti vznášely různé otázky. Jaruška: *„A jaký je rozdíl mezi kopytem a podkovou?“* Učitelka se obrátila na děti a ty Jarušce odpověděly. V textu se dále rozebíral počet slov v mužském a ženském rodě, počet sloves atd. Další aktivitou byly „kartičky se zvířaty“. Učitelka si vzala kartičku, na níž bylo napsané jedno zvíře. Poté řekla: *„Má to čtyři nohy a dva rohy.“* Děti hádaly. Když zvíře uhádly, rozdala každému jednu kartičku. Každý měl za úkol poskytnout ostatním nápovědu tak, jako předtím učitelka.



Během této aktivity nastal moment, kdy jedna z dívek nahlas reagovala: *„Jedno upozornění, nehlaste se prosím ten, který viděl mojí kartičku a ví, co je na ní za zvíře.“* Děti v jejím blízkém okolí ruku položily zpět. Když se děti prostřídaly, navázala učitelka další aktivitou. Každý člen v kruhu obdržel kartičku se zvířetem. Tu si sám přečetl a přitiskl na hrud'. Zvíře si měl zapamatovat a pomocí pantomimy ho znázornit při pohybu na koberci. Ve třídě byly vždy dva zástupci jednoho zvířete a tak každý hledal svého zvířecího partnera. Poté se děti přesunuly do lavic. Tam v rámci skupin vymýšlely popis domácího zvířete. Informace zaznamenávaly na arch papíru. Každá skupina měla přiřazené jedno zvíře. Učitelka dala dětem na práci s kartou deset minut. Některé děti kartu nestihly dokončit. Na závěr hodiny učitelka sdělila, kdy se bude možné k dokončení karet vrátit. Než zazvonila zvonkem a ohlásila přestávku, podotkla: *„Chtěla bych vás pochválit za pěkné rýmy, které jste u ranního dopisu dnes vymýšlely.“*

**VLASTNÍ REFLEXE:** Učitelka má velmi příjemný projev. A to nejen ve chvílích, kdy hodnotí děti. Působí velice pozitivně a laskavě i mimo vyučování. Má velkou schopnost empatie. V případech, kdy děti nebyly soustředěné, uměla vyjádřit svůj nesouhlas se spoluprací konkrétní formulací: *„Děti, necítím se teď dobře, protože se nesoustředíte na sběr informací o domácích zvířatech.“* Ve třídě panuje důvěra a vzájemný respekt. Děti učitelku oslovují jménem, stejně tak jako ona je. V rámci třídy na mne toto vzájemné tykání působilo jako zcela přirozená věc.

### 4.5.3 UČITELKA 3. ROČNÍKU

Učitelku jsem navštívila v Tyršově základní škole v Plzni. Na této škole se v roce 1996 ujal program Začít spolu. Od této doby učitelka na škole působí. Společně s vedením školy a svými kolegy se podílela na zavedení programu v této škole.

Náslechy probíhaly ve třetí třídě během českého jazyka. Na stěnách třídy visely různé plakáty a karty. Většinou obsahovaly učivo daného ročníku (pádové otázky, slovní druhy, vyjmenovaná slova, číselné řady), přičemž sloužily jako výzdoba a pomůcka pro děti zároveň. Lavice byly rozdělené do tří oddělení, v každé byly čtyři lavice pro dva žáky. Za posledními lavicemi ležel velký koberec, u kterého byla magnetická tabule a při okraji dva stolní počítače. Na opačné straně u okna vedle stolu učitele byla dvoukřídlá tabule. Při stěnách třídy byly police a skříně, obsahující různé školní materiály.

Učitelka vešla do třídy a použila zvoneček. Děti si usedly na svá místa. Všichni si společně popřáli dobré ráno. Učitelka: „*Četli jste zprávu?*“ Děti kývly hlavou. Zpráva na přední tabuli obsahovala sdělení o tom, že je čeká český jazyk. Poté se všichni na žádost učitelky přesunuli dozadu na koberec, kde utvořili kruh. Učitelka: „*Copak právě probíráme v češtině?*“ Slova se ujal chlapec z kruhu: „*Právě teď vyjmenovaná slova po V.*“ Učitelka: „*Ukažte na teploměru, jak na tom s vyjmenovanými slovy po V jste.*“ Každý zvedl paži do jiné výše (stupnice). Některé děti měly ruku upaženou téměř u koberce, jiné děti měly předpaženo. Učitelka: „*Vidím, že se někteří cítí, že jim to nejde. Co pro to tedy musíme udělat?*“ Děti odpověděly nahlas: „*Procvičovat!*“ Učitelka na tabuli u koberce připevnila papír, který obsahoval osnovu. Ta obsahovala tři body. Všichni společně se natočili směrem k tabuli a popořadě si pročtli body osnovy. První bod osnovy se týkal předpon vy/vý. Druhým bodem byla práce s didaktickou pomůckou Logico (karty vyjmenovaná slova). Třetí bod obsahoval samostatnou práci žáků a úkol pro „rychlíky“. Učitelka: „*Uvidíme, jestli na konci hodiny budeme mít pocit, že nám to jde lépe.*“ Děti se rozdělily na dvě skupiny A/B. Skupina A zůstala na koberci, skupina B se přesunula do předních lavic k tabuli. Některé děti si sedly na zem pod tabuli. Děti pracovaly samostatně s „Logicem“, v němž doplňovaly vyjmenovaná slova po V. Na tabuli byla na papíře vyvěšená tabulka se jmény dětí. Do tabulky děti fixem zaznamenávaly, kolik úkolů z Logica vypracovaly.

Na opačné straně pracovala učitelka s dětmi. Každému rozdala papírky s natištěnými předponami (u-, pro-, za-). Děti vymýšlely slova, která obsahovala konkrétní předponu. Učitelka do práce vstoupila: „*A co například umění děti – je tam předpona u?*“ Jedno z dětí reagovalo: „*Když odtrhneme u, zbyde nám mění a to nic neznamená.*“ Učitelka: „*Správně, takže se v tomto slově nejedná o předponu.*“ Když se děti po kruhu vystřídaly, obdržely od učitelky nové lístečky. Na nich byl seznam slov pod sebou natištěných (vyhlodat, vyčerpaný, výcvik, výsledek). Každý obdržel jiná slova. Děti měly za úkol přemýšlet o slovech a jejich smyslu, po odtržení přepon vy/vý. Děti se střídaly po kruhu. Každý řekl slovo, které bylo na jeho seznamu jako první. Petr: „*Vyhlodat, odtrhnu vy a zbyde hlodat.*“ Učitelka: „*Děti, víme co je hlodat?*“ Petr: „*Třeba bobr hlodá do dřeva.*“ Učitelka: „*Přesně tak, a proto je to hlodavec.*“ Ostatní děti pokyvovaly. Na řadu se dostala druhá slova ze seznamu. Když se všichni vystřídali, učitelka lístečky vybrala a pozvala na koberec druhou skupinu (B). Skupina A se přesunula do lavic, nebo na zem pod tabuli. Tam pracovaly na úkolech s Logicem. Učitelka: „*Dodržujte šeptání, je to samostatná práce.*“ Děti pracovaly samostatně a tiše. Občas se někdo zvedl k tabulce připevněné na tabuli. Fixem v ní vybarvil políčko u cvičení, které právě dokončil. Učitelka rozdala dětem na koberci předpony a pracovala s nimi jako u předešlé skupiny. Poté pobídla členy „áčkové“ skupiny, aby se přesunuli zpět na koberec za ostatními dětmi. Všichni si sedli tak, aby viděli na tabuli. Učitelka na ní připevnila seznam slov, u kterých si nebyla jistá, zda je děti znají (v\_ola, v\_sačka, v\_jímka, zav\_novačka). Společně s nimi si slova vysvětlila a doplnila do nich chybějící písmena. Tyto slova se poté objevily v pracovním sešitě. Děti se přesunuly do lavic, kde samostatně pracovaly. Učitelka: „*Ve třičtvrtě se všichni sejdeme na koberci. Teď pokračujte v samostatné práci.*“ Děti, které stihly práci dříve, dostaly úkol pro rychlíky. V dohodnutý čas se všichni sešli v kruhu na koberci. Učitelka na tabuli zpátky připevnila osnovu. Ptala se postupně, zda se v této hodině podařilo splnit všechny úkoly (body) osnovy. Na závěr se dětí zeptala: „*Je tu někdo, komu tato hodina pomohla k procvičení?*“ Děti ukázaly nové hodnoty na stupnici „teploměru“.

**VLASTNÍ REFLEXE:** Učitelka byla k dětem zdvořilá. Poslouchala jejich názory a odpovědi. Dívala se jim do očí, když s nimi hovořila. Měla příjemný/klidný tón hlasu, který se po celou dobu neměnil. Děti věděly, co, kdy a jak bude během hodiny probíhat.

Nikdo nikomu nevstupoval do řeči, vždy hovořil jen jeden. Hodina českého jazyka v této třídě byla pro mne velkou inspirací.

#### 4.5.4 UČITELKA 4. ROČNÍKU

Učitelka se po skončení svého pedagogického vzdělání dostala do Tyršovy základní školy, nyní zde působí téměř pět let. Od začátku učitelské praxe pracovala v programu Začít spolu.

Náslechy jsem absolvovala ve čtvrté třídě při vyučovacím bloku, českého jazyka (slohu). Stěny třídy byly vybaveny plakáty a pracemi dětí. Lavice byly uspořádané do tří oddělení. V každém oddělení byly čtyři lavice pro dvě děti. Ve přední části třídy byla dvoukřídlová tabule, přesně naproti na opačném konci třídy ležel koberec a u něj na stěně visela bílá magnetická tabule. Děti mají ve třídě dva stolky s počítači, vedle koberce. Učitelka má u katedry vlastní počítač. Okolo lavic dětí byl nábytek, který obsahoval různé materiály a školní pomůcky (portfolia, kufříky dětí, psací potřeby).

Učitelka zazvonila malým zvonečkem a zavřela dveře do třídy. Všichni se postavili a společně se pozdravili. Děti se posadily a koukaly směrem k tabuli, jež obsahovala ranní zprávu. V té se dozvěděly informaci ohledně toho, co je tuto hodinu čeká. Dnes začnou výuku slohem. Učitelka: *„Pojďme se přesunout dozadu na koberec.“* Uprostřed koberce všichni vytvořili kruh. Učitelka vzala hadrový míček do ruky a řekla: *„Pravidla znáte, jednu informaci. Kdo bude chtít, poví nám, co o víkendu hezkého zažil.“* Poté předala míček do rukou dětem, které si ho předávaly a podělily se o svůj zážitek s ostatními. Anička: *„Já jsem u babi odpočívala na dubu.“* Když doběhl kruh, učitelka dala dětem prostor, aby se v případě potřeby na něco doptaly. Kája: *„Aničko, jak si seděla na dubu? To tam máš nějaký důlek?“* Anička: *„Já se spletla, nebyl to dub, ale ořešák. Sedím tam na větvích a koukám do koruny.“* Učitelka: *„Dobře děti, já jsem si pro vás tady něco připravila.“* Na koberci ležel arch bílého papíru, na kterém byl uprostřed velký nápis – NOC NA KARLŠTĚJNĚ. Učitelka se zeptala dětí, jestli vědí, k čemu arch papíru slouží. Děti poznaly, že se bude pracovat s mapou mysli. Učitelka: *„Jak se vám film Noc na Karlštejně líbil, co konkrétně?“* Tonda: *„Že tam byly písničky.“* Jirka: *„Že to bylo točený ve středověku a takový zamotaný příběh se tam odehrával.“* Děti poté vymýšlely různé body, které pokládaly za důležité.

Učitelka myšlenky dětí sepisovala do mapy v podobě „paprsků“ sbíhajících se kolem nápisu. V mapě se jich objevilo několik: ženy na hradě, muži na hradě, zbraně/móda, záchrana královny a další. Učitelka: *„Děti, zkuste říct, co je stěžejní motiv tohoto filmu. Jaký paprsek považujete za nejdůležitější?“* Petr: *„To, že na hrad ženy nesměly. A chlapy tak dělali ženskou práci.“* Jitka: *„Alespoň se to taky naučí.“* Ostatní děti se zasmály. Učitelka: *„Kdo z vás by chtěl někdy takový příběh zažít?“* Téměř všechny děti zvedly ruku, dva chlapci nereagovali. Učitelka: *„ Já vám teď alespoň v myslí pomůžu příběh zažít.“* Děti si lehly po prostoru koberce a udělaly si pohodlí. Učitelka na bílou tabuli spustila prezentaci, která obsahovala obrázky hradu Karlštejn. Děti zavřely oči a představovaly si věci, které jim učitelka předávala: *„Představte si, že stojíte na nádvoří hradu. Vidíte kolem sebe lidi. Koukáte, jak jsou oblečení. Posloucháte, o čem se baví, co dělají.“* Učitelka zadala dětem dvě varianty úkolu: *„Doufám, že se vám povedlo rozehrát ve své myslí příběh. Teď máte za úkol ho dokončit. Můžete ho napsat nebo o něm nakreslit komiks.“* Učitelka zadala dětem 30minut na práci. Čtyři děti ze třídy se rozhodly příběh napsat. Došly si pro sešity slohu. Ostatní děti, které rozhodly nakreslit komiks, dostaly čtvrtku. Učitelka nechala děti samostatně pracovat. Obcházela je a přihlížela, jak se jim daří. Dva z chlapců si během práce odskočili k počítači. Tam na internetu vyhledávali obrázky hradu. Ve třídě bylo ticho a klid, každý pracoval na svém příběhu. Učitelka: *„Tak, máme posledních šest minutek. Nemusíte se stresovat, tenhle úkol můžeme dodělat doma. Pomalu dokončujte a sejdeme se všichni se svými příběhy na koberci.“* Na koberci učitelka vzala míček a podala ho dětem. Jirka si ho vzal a ukázal svůj obrázek ostatním: *„Můj příběh je o obléhání hradu.“* Jirka podal míček Elišce, ta se slova zdržela. Kristýna: *„Můj příběh se odehrává ve snu.“* Děti mají možnost se doptávat, tak jako u ranního kruhu. Učitelka řekla dětem, kdy mají dokončený příběh přinést a řekla jim, že jí jejich práce na příbězích líbila. Po devadesáti minutách byl tento blok u konce a děti se chystaly na přestávku.

**VLASTNÍ REFLEXE:** Učitelka jednala velice přirozeně. Ve třídě panovalo ticho a klid. Vše na mě působilo dojmem, že jsou děti zvyklé mluvit a projevovat se před ostatními. Všichni společně respektují pravidla třídy a tím si i dávají najevo vzájemnou úctu. Učitelka podporovala v rámci této hodiny tvořivost dětí. Během práce s komiksy byly děti nesmírně nápadité, což jejich učitelka neváhala pozitivně ohodnotit slovním komentářem.

#### 4.5.5 UČITELKA 5. ROČNÍKU

Tato pozorovaná učitelka má více než dvacet let praxe v oboru. Od začátku svého působení v učitelské profesi neměnila místo tohoto působení, a to konkrétně 1. Základní školu v Plzni. Ve škole je realizován od roku 1996 školní vzdělávací program Začít spolu. V této době už učitelka pár let ve škole pracovala. Se způsobem práce v tomto programu se postupně seznamovala.

Navštívila jsem hodinu českého jazyka v pátém ročníku základní školy. Ve třídě bylo přítomno 20 dětí, které seděly po čtveřicích ve dvou spojených lavicích – rozmístěných po prostoru v místnosti. Těchto lavic bylo ve třídě pět. V zadní části třídy se nacházel jeden stůl s počítačem u zdi pod oknem. Značnou část plochy třídy zabíral velký koberec, sloužící pro společná setkání a komunikační kruhy s dětmi.

Hned v úvodu hodiny učitel děti obeznámil s cílem vyučování. Čekala je opakovací hodina a fixace vědomostí nabytých během předešlých hodin. Probíraná látka se vztahovala ke skloňování přídavných jmen a určování druhů podstatných jmen. Cíl hodiny uvedla větou: „*Tak co nás dnes čeká a nemine?*“ Děti se začaly hlásit. „*Copak se v poslední době učíme?*“ Děti odpovídaly a učitelka navázala úvodní činností. Učitelka: „*Tak se pojďme na ta jména podívat.*“ Na tabuli před dětmi se objevily věty, v nichž měly rozpoznávat podstatná a přídavná jména. Poté určovaly jejich druhy. Učitel zvolil metodu, při které jednotlivé děti sám vyvolal, a ony přitom seděly ve svých lavicích. Po tomto rozboru následovala další činnost. Děti si k ruce připravily předem vyrobené kartičky, na kterých bylo znázorněné tvrdé a měkké i. Učitel je rozdělil do tří skupin (oddělení), ve kterých pracovaly jako tým. Učitel stál před tabulí a nahlas četl slova, v nichž se objevovalo tvrdé, nebo měkké i. Každý podle vlastního uvážení zvedal kartičku v době, kdy si od učitele vyslechl dané slovo. Skupina se poté podívala a zkontrolovala, zda všichni členové uvažovali správně. V případě, že někdo zvolil opačnou volbu než ostatní, objasnil výběr a vlastní úsudek. Další práce dětí spočívala v samostatné aktivitě. Děti si rozdaly pracovní sešity, do kterých každý jednotlivě vyplňoval cvičení. Ve cvičení určovaly druhy přídavných jmen. Během této činnosti ve třídě panovalo ticho a klid. Učitelka řekla dětem, kolik času mají k dispozici na dokončení tohoto úkolu. Po práci děti sešity odevzdaly a všichni se vzadu na koberci společně protáhli.

Učitelka použila uvolňovací cviky zaměřené na páteř. Poslední aktivitou této jedné vyučovací jednotky byla skupinová práce. Každá skupina si zvolila svého zástupce. Ten došel pro arch papíru a vyslechl si zadání úkolu. Ostatní skupiny o obsahu zadání dalších skupin nevěděly. Ve třídě pracovaly celkem čtyři skupiny. Každá měla vymyslet na zadané téma deset slov. Témata byla: přídavná jména tvrdá, přídavná jména měkká, podstatná jména podle vzoru růže, podstatná jména soudce. Učitelka zadala časový limit na společnou práci. Po uplynutí limitu probíhalo vyhodnocení. Každá skupina prezentovala deset vlastních vymyšlených slov. Ostatní skupiny poslouchaly a snažily se přijít na klíč k zadání. V rámci skupin se domlouvaly a přemýšlely o možnostech řešení. Některé skupiny si slova zapisovaly a rozebíraly je. Nakonec se skupinám podařilo přijít na klíč k zadání úkolu. Před tím, než učitelka použila zvonek, poprosila děti o vyjádření se k práci v hodině. Děti používaly konkrétní příklady, popisovaly, co se jim během hodiny dařilo a naopak nedařilo. Zhodnocovaly, co se jim líbilo/nelíbilo. Maruška: *“Líbilo se mi, jak Lukyho (zástupce) skupina, vymyslela opravdu zajímavá slova na vzor soudce, i když to bylo hodně těžký.”*

**VLASTNÍ REFLEXE:** Podle mého dojmu má učitelka přirozenou autoritu, děti ji respektují, a měla jsem pocit, že je to vzájemné. Během hodiny učitelka velmi často komentovala a hodnotila činnost dětí. Chválila je za správně zodpovězenou odpověď, pozitivně je povzbuzovala: *„Čteš velmi krásně, jen se nestyd' více nahlas. Je škoda, když by to všichni neslyšeli.“* Nikoho nekárala, když neznal odpověď, spíše mu pomohla si vzpomenout. Děti znají učitelku od první třídy, a tudíž je spojují společné zážitky. Působí dojmem, že si ji oblíbily a mají ji rády. Po celou dobu třídou plynula pozitivní atmosféra.

## 4.6 SHRNUTÍ DIDAKTICKÉ KOMPETENCE UČITELŮ BĚŽNÝCH TŘÍD

### ORGANIZAČNÍ FORMY, METODY A CÍLE

Uspořádání lavic učitelek běžných tříd se od sebe na první pohled nelišilo. Čtyři učitelky měly lavice ve třech odděleních, jen učitelka čtvrté třídy měla oddělení pouze dvě. U tří učitelek ležel v zadní části třídy koberec, sloužící na společná setkání. Každá třída byla vyzdobená výrobky dětí a v každé se nacházely skříně či police na potřebné učební materiály. Třídám, které jsem měla možnost navštívit, oznamoval začátek a konec vyučování zvonek. Ten ohlašoval konec hodiny celé škole najednou, platilo to tedy i pro jiné ročníky ve stejný čas. Ve třídách visely hodiny a tak učitelka i děti věděly, kolik času zbývá do konce či začátku vyučovací hodiny. Všechny hodiny českého jazyka, ve kterých jsem byla přítomná, trvaly v těchto třídách čtyřicet pět minut. U všech učitelek nejvíce času zabral frontální typ výuky, učitelky předávaly informace všem dětem najednou, ve stejnou chvíli. Téměř v každé třídě se objevila metoda dialogu. Učitelky pokládaly otázky, na něž děti reagovaly. Učitelky také využívaly samostatné práce dětí. Ve dvou třídách bylo využito párové výuky. Ve čtvrté třídě a první třídě se děti rozdělily do skupin podle různých kritérií, ve kterých poté společně pracovaly. Kooperativní výuku žádný učitel v hodině českého jazyka nevyužil. Práci dětí s interaktivní tabulí jsem sledovala u učitelky čtvrtého ročníku. V úvodní části hodiny každá učitelka dětem sdělila, co budou konkrétní hodinu dělat. Obeznamenala děti s cílem hodiny. Ve třetí a čtvrté třídě se učitelky na konci hodiny vrátily k formulovanému cíli a zhodnotily s dětmi jeho naplnění.

### VZÁJEMNÝ VZTAH A HODNOCENÍ

Všechny učitelky běžných tříd oslovovaly děti vlastním jménem a děti učitelkám vykaly. Každá učitelka dala dětem možnost se projevit. Většinou tomu tak bylo, když děti reagovaly na jejich otázky. Žádná z učitelek nedávala najevo antipatie k některým dětem, naopak svým chováním vyjadřovaly, že jim děti nejsou lhostejné. Na konci hodiny čtyři učitelky zhodnotily práci dětí. Pochválily je a popsaly, co se jim v hodině dařilo. Některé děti hodnotily samy vlastní práci. U všech učitelek se v průběhu hodiny objevila pozitivní forma hodnocení. Buďto v podobě milého oslovení, nebo obdarováním samolepkou či razítkem.



## 4.7 SHRNUTÍ DIDAKTICKÉ KOMPETENCE UČITELŮ TŘÍD S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU

### ORGANIZAČNÍ FORMY, METODY A CÍLE

Uspořádání lavic ve třídách s programem Začít spolu bylo dvojího způsobu. Tři učitelky měly „klasické“ uspořádání, stejné jako jsem viděla u učitelek běžných tříd. Tedy tři oddělení po několika lavicích, sloužících pro dvě děti. Učitelky druhé a páté třídy, měly třídu připravenou pro práci v Centrech aktivit. Ostatní učitelky mi sdělily, že lavice podle potřeby přemísťují, když s dětmi centra naplánují. Třídy byly bohatě vyzdobené různými policemi a skříněmi. V žádné třídě nechyběla portfolia dětí. Tato portfolia obsahovala jejich výkresy, čtenářské deníky, vypracované pracovní listy apod. Každá učitelka měla ve své třídě mimo lavic koberec. Ten sloužil pro společná setkání, komunikační kruhy. Oznámení začátku a konce hodiny přišlo vždy ze strany učitelek. Buďto se s dětmi dohodly, kolik času ještě na práci potřebují, nebo oznámily konec hodiny malým zvonečkem. Stalo se tak, že hodiny netrvaly všechny stejně dlouho. Některé trvaly padesát minut, některé hodiny českého jazyka, například sloh ve čtvrté třídě trval kolem devadesáti minut. Učitelky využívají spíše výuku v blocích, nežli ve čtyřiceti pěti minutových vyučovacích jednotkách. Vyjma jedné začaly všechny učitelky hodinu s dětmi na koberci s ranním dopisem či zprávou. Měla jsem možnost ve třídách vidět samostatnou práci dětí v lavicích, párovou výuku, ale i skupinovou práci u dětí ve třetí a páté třídě. V první třídě jsem viděla spolupráci rodiče. Děti ve druhé třídě předvedly metodu dramatizace. Ve čtvrté třídě učitelka využila projektoru pro spuštění prezentace dětem a ukázala mi práci s pojmovou mapou. Její děti využily možnosti práce s počítačem, kde vyhledávaly potřebné informace na internetu. Každá z učitelek obeznámila děti s cílem vyučovacího bloku. Učitelka třetí třídy se na konci bloku informovala od dětí, zda se jim podařilo látku procvičit.

### VZÁJEMNÝ VZTAH A HODNOCENÍ

Až na učitelku páté třídy všem učitelkám děti tykaly. Oslovovaly je vlastním jménem, stejně tak jako ony je. Učitelky dávaly dětem možnost se projevat. Děti slovně hodnotily nejen výsledky svých spolužáků, ale i samy sebe. Učitelky i děti mi ukázaly práci se zaběhlými třídními pravidly.

Učitelky podporovaly tvořivost dětí, např. ve čtvrté třídě prací s komiksem, ve druhé třídě dramatickým ztvárněním zvířat. Všechny učitelky pozitivně hodnotily děti. Oceňovaly jejich práci a povzbuzovaly je k další činnosti.

#### 4.8 SROVNÁNÍ DIDAKTICKÝCH KOMPETENCÍ UČITELŮ VE TŘÍDÁCH S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU A V BĚŽNÝCH TŘÍDÁCH

Učitelé v obou typech tříd (škol) mají možnost uspořádat si třídu, školní vybavení a lavice podle toho, jak jim to nejlépe vyhovuje. To vše samozřejmě provádí s ohledem na prostředky, které jim škola, ve které pracují, poskytuje. Ve třídách s programem Začít spolu se často setkáváme s uspořádáním lavic do uskupení takového typu, aby umožňovalo práci v Centrech aktivit. Učitelé běžných tříd spíše využívají rozdělení lavic do oddělení, přičemž spolu většinou susedí dvě děti. Výzdoba obou tříd se závratným způsobem nelišila. Všichni učitelé měli bohatě vyzdobené třídy různými didaktickými materiály a výrobky dětí.

Rozdíl však můžeme zaznamenat v délce trvání jednotlivých hodin (bloků). V pěti běžných třídách, jež jsem navštívila, hodina vždy trvala čtyřicet pět minut. Ve třídách s programem Začít spolu učitel společně s dětmi rozhodoval o délce trvání daného bloku. V případě potřeby obou stran (učitele i žáka) prodloužili blok o potřebné minuty.

Během pozorování deseti učitelů ve dvou typech tříd jsem viděla několik vyučovacích metod. V dnešní době se učitelům naskýtají velké možnosti využití moderních metod, a to například za použití informační technologie. Během mých náslechnů zástupci obou typů tříd práce s touto technikou využili. Učitelé běžných tříd spíše využívali způsob frontálního vyučování, v němž pracovali hromadně se všemi žáky najednou se stejným obsahem jejich činnosti. Žáci většinou seděli během těchto činností v lavicích či chodili k tabuli. Ve třídách s programem Začít spolu učitelé střídali činnosti žáků na koberci ve společném kruhu a v lavici. V obou případech jsem u učitelů zhlédla párovou výuku, během které žáci pracovali ve dvojicích a společně řešili nějaký úkol.

Všech deset učitelů obou typů tříd cítilo důležitost ve sdělení cíle vyučovací hodiny žákům. Někteří z učitelů se na konci hodiny vrátili ke zhodnocení naplnění předem stanovených cílů.

O všech učitelích zároveň mohu říci, že používali pozitivní hodnocení a žáky ve své třídě za odvedenou práci chválili. Během náslechu jsem u obou typů tříd, nezpůsobovala udělování trestů žákům. V oblasti školního hodnocení jsem vnímala i sebehodnocení žáků. V programu Začít spolu jsou žáci vedeni k tomu, aby hodnotili vlastní práci, ale i práci svých spolužáků. Navzájem se oceňují. Nesmím však opomenout, že prostor k sebehodnocení dostali žáci i u učitele působícího v běžné třídě.

V obou typech tříd žáci dostávali prostor pro vlastní vyjádření. Všichni učitelé byli k žákům zdvořilí a projevovali jim svou náklonnost tím, že jim naslouchali a vždy oslovili jejich jménem. V běžných třídách žáci učitelkám vykali. Jinak tomu bylo v případě učitelů a žáků ve třídách s programem Začít spolu. Žáci tam oslovovali učitele jeho křestním jménem a všichni si navzájem tykali.

Ať už se učitel působí v běžné třídě, nebo učí ve třídě s programem Začít spolu, nemůžeme jednoznačně tvrdit, kteří učitelé jsou více vybavení didaktickými kompetencemi a jaká je úroveň jejich rozvinutí. Vždy je jeho práce ovlivněna několika často navzájem působícími faktory. Jedním z nich je například osobnost učitele. Ta se promítá do celého jeho působení. To, jaký je jeho charakter a druh temperamentu. Důležitý je i jeho aktuální psychický a fyzický stav (nálada, pocity, únava), nebo například učitelův výukový styl. Samozřejmě, jako u všech povolání, svou váhu nese i skutečnost, jak se člověk cítí v prostředí, ve kterém pracuje. Zda zapadá do kolektivu a má pozitivní vztah ke svému oboru.

Z obsahu výše uvedeného odstavce vyplývá, že mé postřehy z pozorování nelze zobecnit, a to i v závislosti na délce a způsobu mého pozorování a též počtu sledovaných osob. Přesto však vnímám přínos svého šetření. Poukázalo na možné rozdíly mezi školními vzdělávacími programy a přineslo různé přístupy a metody práce se žáky první až páté třídy 1. stupně základní školy, což přinejmenším pokládám za obohacení do mé budoucí praxe.

## 4.9 VYHODNOCENÍ INTERVIEW

### 4.9.1 INTERVIEW S UČITELKOU Z BĚŽNÉ ZŠ

Za nejosvědčenější způsob **motivace** učitelka považuje, když žáci vědí, proč si mají konkrétní učivo osvojit a k čemu jim to bude v životě užitečné. Podle ní je důležité, když žáci znají smysl svojí práce. A proto také tato učitelka pokládá za nezbytné, dětem sdělit na začátku vyučování, nebo před nějakou aktivitou, co je jeho/jejím cílem. Na konci pak **cíl** s dětmi zhodnocuje. V případě, že se nepodařilo konkrétní cíl naplnit, k dané aktivitě se s dětmi později vrátí.

Základní **metody**, které tato učitelka používá, jsou ve frontální podobě. Nejvíce času pracuje se všemi dětmi najednou, v rámci společné činnosti. Hned za tím ráda využívá práce ve dvojicích nebo skupinové práce. V tom případě se snaží děti rozdělovat, tak, aby slabším žákům mohli ti zdatnější pomáhat. Učitelka se také ráda zabývá projekty, přičemž využívá aktivity žáků. Ti mají za úkol sehnat potřebné informace, zpracovat je a pak prezentovat ostatním. V tomto případě jsou to žáci, kteří nesou největší zodpovědnost za projekty. Zaváděním těchto projektů se učitelce podařilo dovést děti ke **spolupráci**.

Na škole, v níž učitelka působí, se využívá kvantitativní způsob **hodnocení**. Žáci jsou hodnoceni prostřednictvím známek. Učitelka využívá různé soutěže, během kterých mohou žáci získat nálepky či body. Jednou za čtvrt roku se děti hodnotí písemně do svých žákovských knih, kam mohou zaznamenat své pokroky. Do knížek se vyjadřuje i sama učitelka nebo rodiče žáků.

Učitelka svoji výuku plánuje na celý rok, poté na jednotlivé měsíce, týdny a konkrétní dny. Jako přínosné při **plánování** výuky považuje využití mezipředmětových vztahů. Existují i momenty, kdy se se žáky domluví a podle potřeby společně výuku přepřelánují.

#### 4.9.2 INTERVIEW S UČITELKOU ZE TŘÍDY S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU

Za osvědčený způsob motivace učitelka považuje případ, kdy děti chápou smysluplnost konkrétní vzdělávací aktivity. Nejlepší je situace, kdy se do vyučování prolíná potřeba dítěte poznávat a pracovat sobě. Učitelka cítí důležitost v aktivizaci vnitřních potřeb dítěte. **Motivace** se prolíná během celé hodiny i díky metodě, která je typická pro plánování výuky ve třídách se vzdělávacím programem Začít spolu, model E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe).

Děti by měly vědět, k čemu aktivity směřují, znát **cíl**. S tím také souvisí skutečnost obeznámit děti s kritériem hodnocení naplnění stanoveného cíle. To vše s ohledem na jejich věk. V případě, že jsou si děti vědomy cílem, učitelka cíl neopakuje před jednotlivými aktivitami.

Existuje několik **metod**, jež napomáhají k aktivizaci žáků. Učitelka využívá například metod brainstormingu, myšlenkových map, volného psaní, problémového úkolu. Metodu výkladu nepovažuje za příliš efektivní pro žáky mladšího školního věku, proto se jí snaží nepoužívat.

Ke **spolupráci** učitelka přivedla děti pomocí aktivit, které spolupráci vyžadují. S dětmi se domluví na pravidlech spolupráce a poté zhodnotí jejich dodržování. Během spolupráce se pojmenovávají jednotlivé role ve skupině a vymezí se úkoly každého tak, aby tomu děti rozuměly.

Tak, jak je ve třídách s programem Začít spolu zvykem, hodnotí učitelka žáky pomocí slovního **hodnocení**. Učí se také pracovat s klasifikací, která je podložena kritérii. Od první třídy vede děti k sebehodnocení i hodnocení práce spolužáků. V oblasti hodnocení cítí svou slabinu v práci s portfoliem.

Nejosvědčenější způsob vlastního **plánování** učitelka vidí v tom, že ví, kam má její práce směřovat a plánuje s ohledem na vymezený cíl. Také dětem možnost podílet se na plánování. Například tím, že jim dá vybrat z více aktivit, nebo mají možnost vybrat si pořadí jejich plnění.

### 4.9.3 SHRnutí VÝSLEDKŮ INTERVIEW OBOU UČITELEK

Obě učitelky se shodly v otázce motivace. Za efektivní způsob motivace pokládají, skutečnost, když děti znají smysluplnost jejich činností. Stejně tak jsou na tom s názorem, že by děti měly znát cíle výuky. Učitelka ze třídy s programem Začít spolu navíc ještě hovoří o kritériích, sloužících pro zhodnocení naplnění stanovených cílů, se kterými děti také seznamuje.

Rozdíl můžeme vnímat ve volbě vyučovacích metod. Učitelka běžné třídy nejvíce času používá metod frontální výuky, přičemž děti dostávají stejné zadání úkolu a samostatně na něm poté pracují. Ráda ale také využívá metod párové a skupinové výuky, například během tvorby školních projektů, které podle ní dovedly děti ke spolupráci. Učitelka pracující s programem Začít spolu využívá metody, během nichž se děti společně podílejí na plnění úkolů a spolupracují. Jsou to například: brainstorming, myšlenkové mapy, problémové úkoly.

Odlišnost shledáváme také v oblasti školního hodnocení. Učitelka běžné třídy využívá kvantitativní formu hodnocení a hodnotí známkou. Prostor k sebehodnocení děti oficiálně dostávají čtyřikrát během školního roku, kdy písemně zaznamenávají své pokroky do žákovské knížky, zde je také mohou ohodnotit jejich rodiče. Odlišný způsob hodnocení využívá učitelka ze třídy s programem Začít spolu, kde se využívá kvalitativního způsobu hodnocení. Učitelka hodnotí děti slovně a pracuje s podloženou klasifikací. Již v první třídě vede děti k tomu, aby se naučily hodnotit vlastní práci, ale i práci svých spolužáků.

V oblasti plánování učitelka běžné třídy ráda využívá mezipředmětových vztahů. Například tím, že výtvarné náměty promítne do prvouky nebo vlastivědy. Učitelce z programu Začít spolu se nejvíce osvědčilo plánování s ohledem na cíl. Nejdříve si jasně vymezí cíl a poté vytváří plán výuky.

## 5 SHRNUTÍ PRÁCE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

### OBSAHOVÝ ZÁVĚR

Při přípravě tématu diplomové práce mě velmi zaujala oblast didaktické kompetence učitele. Proto jsem začala pátrat po vymezení tohoto pojmu při studiu odborných pramenů. Na trhu dosud neexistuje odborná publikace, která by přesně vymezovala a popisovala profesní kompetence učitele a souhrn schopností, dovedností, vlastností, hodnot a postojů, jakými by měl učitel v případě didaktické kompetence disponovat. Stejně tak jako já i několik autorů, jak jsem v teoretické části naznačila, vidí problém s příliš obecným definováním kompetencí učitelů a cítí potřebu rozpracování a dokončení Profesních standardů pro učitelské povolání tak, jak je tomu v případě řady evropských zemí a škol řídících se podle vzdělávacího programu Začít spolu. Druhá nepříjemnost tedy nastala v době, kdy jsem měla vybrat „prvky“, které pod oblast didaktické kompetence učitelů spadají. Snažila jsem se tyto prvky zpracovat s oporou o autory (Vašutová, Kantůrková, Spilková), kteří některé z prvků ve svých publikacích nabízejí. Avšak nemohla jsem se vyhnout skutečnosti, že se do výběru prvků didaktické kompetence učitele promítly mé osobní potřeby a pohledy na věc.

Profesní standardy mají pomoci školám a učitelům při plánování, realizaci a vyhodnocování jejich výchovně-vzdělávací činnosti. Je tedy žádoucí, aby ti, kdo se zamýšlí nad standardy, byli právě oni. Pro mne jako studentku oboru Učitelství 1. stupně ZŠ bylo obtížné „popisovat“ a srovnávat kompetence učitelů, již mají několikaletou praxi a mnoho zkušeností ve svém oboru. Některým učitelům se tak mohlo zdát, že jsem přišla do jejich třídy, abych hodnotila jejich práci, což nebylo mým cílem.

### METODOLOGICKÝ ZÁVĚR

Empirická část této práce byla zpracována pomocí dvou výzkumných metod. Zvolila jsem metodu pozorování a metodu interview.

I přesto, že jsem výsledky svého pozorování zaznamenávala bezprostředně po zhlédnutí vyučovací jednotky vybraných učitelů, mnoho věcí mohlo mým smyslům a mé pozornosti uniknout.

Proto vidím, jako příhodné pořídít audio či videozáznam, který umožňuje opakované zhlédnutí. Samozřejmě však za předpokladu informovaného souhlasu pozorovaných osob. Naším záměrem bylo zanalyzovat rozvoj didaktické kompetence u učitelů 1. – 5. ročníku učitelů běžných ZŠ a ZŠ s programem Začít spolu. Výzkumného šetření provedeného metodou pozorování se tedy zúčastnilo celkem deset učitelů. Toto šetření bylo časově náročné, nicméně přineslo velmi zajímavé a porovnatelné výsledky. Pokračování a inovací tohoto výzkumu můžeme navrhnout dlouhodobé pozorování jednoho učitele běžné třídy a jednoho učitele ze třídy s programem Začít spolu (např. vyučujících žáky stejného ročníku) po dobu minimálně jednoho pololetí. Takto vysledované jevy by mohly přinést zobecnitelné a přesnější informace.

Druhou výzkumnou metodou bylo interview. Předností této metody je blízké navázání kontaktu s respondentem. V mém případě jsem zvolila interview s jednou učitelkou z běžné třídy a jednou učitelkou ze třídy s programem Začít spolu, které jsem měla možnost předtím pozorovat. Díky interview jsem si upřesnila a potvrdila výsledky mého pozorování, výběr této metody mi pomohl přinést hlubší představu o způsobu jejich práce a rozsahu didaktické kompetence učitele.

#### **PRAKTICKÝ ZÁVĚR**

Vzhledem k délce mého působení u učitelů běžných tříd a tříd s programem Začít spolu vidím jako zajímavý námět budoucí dlouhodobou spolupráci mezi učiteli. Například s těmi, kteří cítí potřebu se rozvíjet v nějaké oblasti kompetencí a těmi, kteří již těmito kompetencemi disponují. Učitelé se zaměří na danou oblast (dovedností, zkušeností, vedení vyučování, způsobu hodnocení, užití metod, atd.), kterou budou analyzovat pomocí jasně vymezených kritérií. Společně se poté zkusí vymyslet varianty a způsoby podporující rozvoj konkrétní kompetence daného učitele. Tento výzkum je dle mého názoru přínosný a obohacující pro oba zúčastněné, jak jsem zmínila v obsahovém závěru.



## 6 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo srovnání úrovně rozvinutí didaktických kompetencí učitelů 1. stupně základních škol ve třídách s programem Začít spolu a v běžných třídách. Základním obsahem teoretické části je vymezení profesních standardů a didaktických kompetencí učitelů s oporou o odbornou literaturu. V empirické části této práce jsou zaznamenány výsledky mého pozorování a rozhovorů s učitelkami působících v běžných třídách a ve třídách se vzdělávacím programem Začít spolu. Výzkumné metody přinesly zajímavé poznatky o způsobech práce učitelů a jejich přístupech k dětem ve dvou typech tříd a poukázaly na možné rozdíly mezi různými vzdělávacími programy. Avšak všichni učitelé, běžných tříd i tříd se vzdělávacím programem Začít spolu, v průběhu mého pozorování prokázali své dovednosti a znalosti s ohledem na didaktickou kompetenci. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé ovládají strategie vyučování, čerpají z metodického repertoáru a mají znalosti v oblasti hodnocení a dále se v těchto oblastech rozvíjejí a vzdělávají.

Ačkoli si to mnozí neuvědomují, učitelské povolání s sebou nese velkou zodpovědnost. Pro to, aby mohl být jedinec (s ohledem na jeho celostní rozvoj) kvalitně vzděláván a vychováván ve školním prostředí, je důležité, aby učitel co nejlépe odváděl svoji práci. Tím mám na mysli, aby přenášel odborné poznatky z oblasti didaktiky do své profese a efektivně tak rozhodoval o základních kategoriích vyučovacího procesu, pod čímž si představuji skutečnost, že učitel přemýšlí o cílech a obsahu vzdělávání o metodách a organizačních formách výuky, o vztazích mezi ním a žáky, o hodnocení výsledků výuky, umí je aplikovat a pracuje s nimi ve vyučování. Proto považuji za důležité, aby se učitel zamýšlel nad vlastní prací a průběžně ji hodnotil a reflektoval.

Právě profesní standardy mohou posloužit učitelům k evaluaci výchovně-vzdělávací činnosti a kvality jejich práce. To je možné v případě jasně vymezených a podrobně formulovaných kritérií s konkrétními ukazateli, jež charakterizují klíčové kompetence učitele. S takto vymezenými profesními standardy se pracuje již v řadě evropských zemí. V České republice s ním pracuje například alternativní program Začít spolu.

Věřím však, že díky našim expertům a odborníkům, kteří se touto otázkou zabývají, se i do rukou učitelů běžných tříd brzo dostanou propracované profesní standardy, které jim pomohou zkvalitnit jejich práci.

## 7 RESUMÉ

Předložená diplomová práce se zabývá didaktickými kompetencemi učitelů, zaměřenými na primární vzdělávání žáků. Hlavním záměrem této práce je zmapovat a následně porovnat tyto kompetence u učitelů běžných tříd a učitelů, kteří působí ve třídách se vzdělávacím programem Začít spolu. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické.

Teoretická část pojednává o profesních standardech a didaktických kompetencích učitelského povolání a popisuje také základní charakteristiku vzdělávacího programu Začít spolu pro základní školy. Cílem empirické části práce je porovnat didaktické kompetence učitelů, u nichž výzkumné šetření probíhalo. Pozorování se účastnilo pět učitelů ze tříd z programu Začít spolu a pět učitelů z běžných tříd. Práce obsahuje několik příloh, které byly podkladem pro výzkumnou část.

### SUMMARY

The presented diploma thesis deals with didactic competencies of teacher focusing on Primary education. The main aim of this thesis is to map and to compare the skills of teachers in common classes with teachers working in classes that use Step by Step. The diploma thesis consists of theoretical and empirical section.

The theoretical section deals with the professional standards and competencies of teaching profession and describes the basic characteristic of Step by Step education programme as well as. The aim of empirical section of this thesis is to compare didactic competencies of observed teachers. There are chosen five teachers of common classes and five teachers working in classes that use Step by Step. This diploma thesis contains several attachments which were basis for empirical section.

## 8 SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY

### MONOGRAFIE

COUFALOVÁ, J. (ed.). *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 204 s. ISBN 978-80-7043-869-5.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4729-930.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

DINKMEYER, Don. *Step: Efektivní výchova krok za krokem*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996, 143 s. ISBN 80-852-8292-5.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, 130 s. ISBN 80-859-3115-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4

HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. 360 s. ISBN 14-478-77.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-807-3677-558.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, 232 s. ISBN 80-042-3487-9.

JANÍK, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 119 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 15. ISBN 978-807-3151-867.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005, 171 s. ISBN 80-731-5080-8.

JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 108 s. ISBN 978-807-0412-978.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-807-3677-121.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 157 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Úvod do humanistické pedagogiky: filosofické, psychologické a pedagogické hledisko*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2001, 45 s. ISBN 80-708-2784-X.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 978-807-3673-147.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011, 228 s. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 202 s. ISBN 978-807-3677-848.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. Vyd. 1. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003, 305 s. ISBN 80-704-2272-6.

LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: (didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003, 197 s. ISBN 80-864-7352-X.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MICHALÍK, Petr, Zdeněk ROUB a Václav VRBÍK. *Zpracování diplomové a bakalářské práce na počítači*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006, 67 s. ISBN 80-704-3458-9.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Vyd. 1. Překlad Milan Koldinský. Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN 80-717-8127-4

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 248 s. ISBN 80-729-0092-7.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-718-4569-8.

PODROUŽEK, Ladislav a Gabriela BALADOVÁ. *Pedagogická praxe v primární škole: [metodické pokyny]*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2007, 163 s. ISBN 978-80-7043-591-5.

*Pravidla českého pravopisu: [správně česky]*. 2. vyd. V Brně: Lingea, 2010, 895 s. ISBN 978-80-87062-88-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 126, 92 s. ISBN 80-870-0002-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8262-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-807-2904-969.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

STEP BY STEP, Česká republika, o. s. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Česká republika. Praha, 2011.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-807-2903-252.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.

#### **SBORNÍK**

*Dítě, škola, učitel: sborník k životnímu jubileu prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* Editor Zuzana Hadj-Moussová, Stanislav Štech. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 96 s. ISBN 80-729-0057-9.

#### **INFORMAČNÍ ZDROJE**

KOSÍKOVÁ, Věra. *Evaluace ŠVP pro střední odborné školy*. [online]. 1. vydání. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, srpen 2006 [cit. 18.6.2012]. Dostupné z: [http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5795\\_EVALUACE\\_SVP\\_pro\\_SOS.pdf](http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5795_EVALUACE_SVP_pro_SOS.pdf)

## 9 PŘÍLOHY

Příloha A: Vzor pozorovacího protokolu

Příloha B: Ukázka vyplněného pozorovacího protokolu

Příloha C: Otázky pro rozhovor s učitelkami

Příloha D: Doslovný přepis rozhovoru s učitelkou z běžné třídy

Příloha E: Doslovný přepis rozhovoru s učitelkou ze třídy s programem Začít spolu



**PŘÍLOHA A****Pozorovací protokol**

Škola:.....

Třída:.....

Předmět:.....

Učitel:..... počet let praxe.....

Datum:.....

- 1) Jakým způsobem učitel motivuje žáky?

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

- 2) Sděluje učitel cíl vyučovací hodiny žákům, a jak s ním dále pracuje?

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

- 3) Jaké vyučovací organizační formy a vyučovací metody učitel užívá?

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

4) Dostávají žáci prostor pro spolupráci a komunikaci?

a. Vede učitel se žáky dialog ve vyučování?

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

b. Využíval učitel ve vyučování spolupráci žáků?

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

5) Jaký je vztah učitele a žáků při výuce, můžeme hovořit o partnerském pojetí a vzájemném respektování? Jakou má učitel ve třídě autoritu?

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

6) Hodnotící aktivity – jsou i žáci při hodnocení aktivní?

c. Používalo se ve vyučování sebehodnocení žáků?

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

d. Jakými činnostmi se projevuje účast žáků na procesu hodnocení?

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

7) Co je obsahem hodnocení? Převládá pozitivní hodnocení? Jak učitel pracuje s chybou žáka?

.....

.....

.....

## PŘÍLOHA B

Pozorovací protokol

Škola: ..... TYRŠOVA ZŠ A MŠ PLEŠŇ

Třída: ..... 3.A

Předmět: ..... ČESKÝ JAZYK

Učitel: ..... počet let praxe .....

Datum: ..... 3.5.2012

1) Jakým způsobem učitel motivuje žáky?

- (na žobulí into ohledně ule) - zpráva. U: "Četli jste zprávu?"  
 U: "Pojďte se přesunout na koberec, tam se dozvíte více informací  
 "ohledně programu!"  
 .....  
 - D jsou nadšené a zvědavé na obsah hodiny. Přesouvají  
 se na koberec, kde je čeka slíbená OSNOVA bloku.  
 .....

2) Sděluje učitel vyučovací cíl hodiny žákům, a jak s ním dále pracuje?

- učitelka protírá společně s dětmi na koberec (BODOVÁ OSNOVA)  
 U: "Co teď bývá o čistě?" U: "Uvidíme na konci hodiny."  
 .....  
 - učitelka reflektuje na plnění na konci bloku.  
 U: "Splnili jsme úkol č. 1?" atd.  
 .....

3) Jaké organizační formy a vyučovací metody učitel využívá?

DF: PROSTOR:

- 12 lavic, 3x4, koberec PE, plakáty didaktické, bohatá výzdoba  
 .....  
 skříň a police; portfolio dětí .....  
 .....  
 čas (+) 60 min blok; zahájení i ukončení ZVONKEM

M: skupinová práce (A,B); samostatná práce dětí (LOGICO)  
 společný kruh na koberec

## 4) Dostávají děti prostor pro spolupráci a komunikaci?

a. Vede učitel se žáky dialog ve vyučování? ANO

U: „Co pro to musíme udělat?“ „Aby nám to šlo lépe?“

D: „Proučovat!“

U: „Děti, máme co je to hledat?“ CH: „Bobr hledá do dřeva.“

U: „Je tu někdo, komu tato hodina pomohla k procvičení?“  
=> D ukazovaly na stupnici ( „teploměr“ )

v příběhu uličko bloku; častý per - DIALOG

b. Využívá učitel ve vyučování spolupráci žáků?

AKTIVITA, BĚHEM KTERÉ MAJÍ DĚTI PRACOVAT SAHOITATNĚ

- u tabule stupnice, která pracuje na logiku se baví

reakce učitelky: „Dodržujte septační, je to samostatná práce.“

=&gt; učitelka apeluje na jedno z pravidel ( KRÁTKÝ HLAS )

- děti poté tiše pracovaly

## 5) Jaký je vztah učitele a žáků při výuce, můžeme hovořit o partnerském pojetí a vzájemném respektování? Jakou má učitel ve třídě autoritu?

- děti a učitelka pracují s třídními pravidly:

MLUVÍ JEN JEDEN, CHOVAEME SE K SOBĚ UCTIVĚ, NESKAČEME SI DO ŘEČI,  
RESPEKTUJEME NÁZORY DRUHÝCH

- během hodiny se učitelka i děti mohly na pravidla odkázat, v případě jejich porušení

## 6) Hodnotící aktivity – jsou i žáci při hodnocení aktivní?

## c. Používalo se ve vyučování sebehodnocení žáků?

U: „Ukažte na teploměru, jak jste na tom s vyjmenovanými slovy po V.“

D: „vedají v kruhu práce podle vlastního usuzení! (pocitu)“

U: „Vidím, že se někteří uctí, že jim to nepde.“

## d. Jakými činnostmi se projevuje účast žáků na procesu hodnocení?

- děti ukazovaly na stupnici (TEPLOMĚR)

- děti zhodnocují naplnění stanovených cílů

U: „Podarilo se nám splnit úkol č. 1?“ D: „Ano.“

## 7) Co je obsahem hodnocení? Převládá pozitivní hodnocení? Jak pracuje učitel s chybou žáka?

- učitelka se hodně dětí ptá, proč je něco tak nebo tak

př: „A co <sup>slovo</sup> umění, děti?“ jedná se o předponu?“

D: „Když odtrheme u, zbyde mění a to nic neznamena!“

U: „Správně, takže se nejedná o předponu.“

⇒ Učitelka povzbudí (pochválí) a sáhne „výrok“.

**PŘÍLOHA C****Otázky pro rozhovor s učitelkami:**

- Jaký způsob motivace se Vám ve vyučování osvědčil? Ve které části hodiny ho používáte?
- Pracujete v hodině s cílem vyučování? Hodnotíte jeho naplnění na konci hodiny? Sdělujete cíl žákům? Můžete uvést příklad formulace cíle?
- Které vyučovací metody se Vám osvědčily k aktivizaci žáků? Jak pracujete s metodou výkladu? Doplnujete ho další metodou - ukázkou, pokusem, diskusí? Uveďte příklad.
- Jakým způsobem jste dovedla žáky ke spolupráci?
- Jakou formu hodnocení využíváte a jakým způsobem vyjadřujete výsledky hodnocení žáků? Vedete žáky k sebehodnocení?
- Co se Vám při plánování výuky osvědčilo?

**PŘÍLOHA D****Přepis rozhovoru s učitelkou z běžné třídy:**

**Tazatelka:** Tak jestli se můžu zeptat, jaký způsob motivace se Vám ve vyučování osvědčil a třeba ve které části hodiny ho používáte?

**Respondentka:** Určitě. Ze všeho se mi nejvíc osvědčilo, když jsem žákům na začátku vysvětlila, co se mají učit, proč se to mají vlastně učit, aby žáci věděli. Měli tu motivaci, z jakého důvodu se to učí a proč. A když by se to nenaučili, tak co by jim v tom životě potom chybělo. A používám to ve všech částech hodiny, záleží na tématu, na předmětu a na metodách, které právě používám. Jestli je to výklad, nebo jestli motivuji ke zjištění znalostí. Či jestli je motivuji pro nějakou soutěž nebo individuálně.

**T:** A pracujete tedy v hodině s cílem vyučování? Hodnotíte jeho naplnění na konci hodiny? Sdělujete cíl žákům? Zkuste uvést nějaký příklad.

**R:** S cílem hodiny pracuji vlastně vždycky, jak jsem to říkala už v té první části. Děti prostě potřebují mít nějakou motivaci, aby věděly, proč to dělají. Takže cíl ví vždycky. A samozřejmě na konci nebo v té části hodiny, to potom zhodnotíme, jestli jsme ten cíl splnili nebo nesplnili. A záleží, jestli ten cíl je na celou hodinu, nebo na část hodiny. Hodnotím také, jak žáci pracovali, nebo pokud se to nesplnilo, tak si to naplánujeme do další hodiny.

**T:** Rozumím, takže na to navážete.

**R:** Například když se učíme násobilku, tak jim ukážu písemné násobení jednociferným činitelem a na tom jim na příkladu ukážu, proč se musí naučit násobilku, aby potom uměli počítat ty velké příklady.

**T:** Dobře, děkuji. Které vyučovací metody se Vám osvědčily, aby byli žáci aktivní? Jak pracujete s metodou výkladu? Doplnujte ho i jinou metodou, nějakou ukázkou, pokusem, diskuzí? Můžete uvést nějaký příklad.

**R:** Tak ty metody jsou různé. Základem je frontální práce, ale hodně využívám práci ve skupinách či ve dvojicích. Využívám také metodu toho, že ti zdatnější žáci pomáhají těm slabším v rámci skupiny nebo ve dvojicích. Takže oni se to vlastně společně naučí, jeden pomáhá druhému a potom třeba si to samé uděláme jako kontrolní práci



na známky. Využíváme taky práci na projektech, zase v rámci skupiny. Žáci si sami zjišťují nějaké informace z internetu a využíváme také interaktivní tabuli. A exkurzy pokud je nějaké dané téma a návštěvy různých výstav. Pokud řešíme nějaké problémy, tak i diskuze třeba. Nebo žáci dostanou z českého jazyka nebo z matematiky napsat celé cvičení, napíše ho a odevzdají a druhý den dostanou známku. Tato zpětná vazba, kde žáci chybovali/nechybovali už je druhý den ani tak nezajímá. Takže pokud žáci dostanou zadání třeba z matematiky deset příkladů, tak je nepíše všechny najednou, ale nosí je po jednom příkladu. Já jim to opravuji. Vždycky, když to mají správně, dostanou jedničku. Pokud to mají špatně, vrátí se zpátky do lavice a počítají ten příklad tak dlouho, dokud to neudělají správně a nedostanou jedničku. Takže vlastně v tomhle případě nikdo nedostane pětku, všichni dostanou jen jedničky a motivace je ta, že za pět malých jedniček dostanou jednu velkou jedničku do žákovské knížky. A ti žáci, kteří mají čtyři jedničky, jsou motivovaní a chtějí sami pro sebe tu poslední dostat. I když se je snažím učit, aby se neučili pro známky, ale aby se učili pro život. Což máme také jako motto školy - učíme se pro život.

**T:** Ještě se chci zeptat, jakým způsobem jste dovedla žáky, aby spolupracovali? Říkala jste, že pracujete ve skupinách, jak jste je k tomu dovedla?

**R:** Zejména pomocí projektů. Poté komunikací s nimi a individuálním přístupem. Různými didaktickými hrami, vysvětlováním, tak aby to opravdu pochopili a chtěli těm dětem pomáhat. Nikoho do toho nenutím, pokud někdo někomu pomáhat nechce, tak je nenutím. Ale postupně během roku si ti žáci opravdu pomáhají. Když jsem předávala děti z páté třídy do šesté, tak vyučující na dětech poznali, že uměly spolupracovat, chtěly si pomáhat, chtěly se učit. A to je vlastně celé motivace. Vždycky musím vědět, proč to dělám a pak to udělám.

**T:** Dobře, a jakou formu hodnocení vy sama využíváte? Jakým způsobem výsledky hodnocení vyjadřujete žákům?

**R:** Forma hodnocení je různá. Buď je písemná či ústní. Buďto známkami, bodováním, nebo různé soutěže nebo na konci hodiny. Zase záleží potom kdy, co a v jaké části hodiny potřebuji hodnotit. Někdy je slovní hodnocení, někdy sbírají samolepky

a soutěží mezi sebou. Je důležité při tom soutěžení rozdělit ty žáky do sobě rovných skupin, aby někoho ta soutěž nedemotivovala.

**T:** A jsou zvyklé se Vaše děti hodnotit se navzájem?

**R:** Jsou zvyklé se hodnotit průběžně, tak jak to vyplývá z vyučování. A také pravidelně, jednou za čtvrt roku máme sebehodnocení v žákovské knížce. Tam se žáci hodnotí sami. Zaškrtávají tam různé možnosti a plus je hodnotím já nebo rodiče tam něco napíší. To hodnocení spočívá, v čem jsem se zlepšil, čeho chci dosáhnout, co mi jde, co se mi podařilo/nepodařilo.

**T:** A poslední otázka prosím. Co se Vám při plánování výuky osvědčilo? Když plánujete na hodinu, na druhý den. Co Vám nejvíce vyhovuje?

**R:** Samozřejmě začíná to plánováním na celý rok, pak to rozložit na jednotlivé měsíce, týdny, do jednotlivých hodin. Určitě význam má ten, že při začátečním plánování se dají využít mezipředmětové vztahy. Takže naplánovat si výtvarná témata v rámci vlastivědy a prvouky, tak, aby to spolu nějakým způsobem souviselo. Pokud se něco nestihne podle plánu, tak využívám toho, že to přeplánujeme. Protože každá třída není stejná, většinou po půl roce zhodnotíme, kam až jsme došli/nedošli a kde je třeba zrychlit. Něčemu se věnujeme déle, něčemu kratší dobu. Takže i ten plán v průběhu roku upravujeme. Podle potřeby a schopností žáků.

**T:** Děkuji Vám za rozhovor.

**R:** Prosím, nemáte zač.

**PŘÍLOHA E****Přepis rozhovoru s učitelkou ze třídy se vzdělávacím programem Začít spolu**

**Tazatelka:** Mohu se zeptat, jaký způsob motivace se Vám ve vyučování osvědčil a ve které části hodiny ho používáte?

**Respondentka:** Samozřejmě. Když se chce dítě účastnit vzdělávací aktivity, je důležité, aby chápal její smysluplnost. Čím větší částí vyučování se prolíná vlastní potřeba dítěte poznávat a pracovat na sobě, tím lépe. Mělo by se podařit zaktivizovat jeho vnitřní motivaci k činnosti. Motivace se tedy prolíná celou hodinu, evokací, uvědoměním i reflexí.

**T:** Pracujete v hodině s cílem vyučování? Hodnotíte jeho naplnění na konci hodiny, sdělujete cíl žákům? Zkuste uvést nějaký příklad.

**R:** Žáci by měli vědět, k čemu aktivity směřují. Jaký je jejich výstup a jak vypadá určitá míra jeho naplnění, mluvím o znalosti kritérii hodnocení, samozřejmě s ohledem na věk dětí. Většinou jde o dlouhodobý cíl. Před jednotlivými aktivitami ve vyučovací hodině cíl neopakuji, pokud jsou si jej žáci už vědomi. Pokud chci naplnění cíle hodnotit, měly by děti vědět, jak bude hodnocení probíhat, co se bude hodnotit a jaká jsou kritéria.

**T:** Které vyučovací metody se Vám osvědčily, aby byli žáci aktivní? Jak pracujete s metodou výkladu? Doplníte ho i jinou metodou? Můžete uvést nějaký příklad.

**R:** Pracuji a využívám různé metody. Jakou jsou brainstorming, myšlenková mapa, volné psaní, problémový úkol. Využívám i metod, kdy se děti se podílejí na plánování. Dávám dětem možnost výběru z více aktivit nebo mají možnost si vybrat pořadí, v jakém budou řešit zadané úkoly. Využívám okamžitou zpětnou vazbu, společné sdílení, měním aktivity. Výklad považuji za metodu ne příliš efektivní pro žáky prvního stupně, snažím se jej nepoužívat.

**T:** Zajímalo by mě, jakým způsobem jste dovedla žáky ke spolupráci?

**R:** Dovedla jsem je ke spolupráci pomocí zařazení aktivit, které ji vyžadují. Ale také vyjasněním pravidel, hodnocením a sebehodnocením jejich dodržování. Pojmenováním jednotlivých rolí ve skupině a vymezením jejich úkolů, tak aby tomu žáci rozuměli.

**T:** To zní dobře. A jakou formu hodnocení vy sama využíváte? Jakým způsobem výsledky hodnocení vyjadřujete žákům? A jsou děti zvyklé hodnotit se navzájem?

**R:** Snažím se o hodnocení slovní a učím se pracovat s klasifikací podloženou kritérii. Děti vedu od první třídy k sebehodnocení i hodnocení práce spolužáků. Svoji slabinu cítím v práci s portfoliem.

**T:** Děkuji, a můj poslední dotaz. Co se Vám při plánování výuky osvědčilo? Když plánujete na hodinu, na druhý den. Co Vám nejvíce vyhovuje?

**R:** Pomáhá mi vědomí toho, kam směřuji, co je mým cílem. Využívám i spolupráce mých kolegů, během plánování.

**T:** Děkuji za rozhovor.

**R:** Rádo se stalo.