

INDIVIDUÁ LIZACE VE VÝUCE

Jana Kargerová
Zuzana Maňourová
Daniel Vychodil



OBSAH

ÚVOD	4
1. INDIVIDUALIZACE VE VZDĚLÁVÁNÍ	5
1.1 Co se rozumí pojmem individualizace.....	5
1.2 Požadavek věkové přiměřenosti – charakteristika dítěte mladšího a středního školního věku	5
1.3 Individualizace a temperament dítěte	8
1.3.1 Prometheovské děti – malí „racionálové“	10
1.3.2 Dionýsovské děti – malí „hráči“	11
1.3.3 Epimetheovské děti – malí „strážci“	12
1.3.4 Apollonské děti – malí „idealisté“	13
1.4 Individualizace a typy učení dítěte.....	14
1.4.1 Vizualní typ.....	15
1.4.2 Komunikativní (auditivní, verbální) typ.....	16
1.4.3 Haptický a kinestetický typ	17
1.5 Individualizace a schopnosti dítěte	19
1.5.1 Teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera	19
1.5.2 Využití teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera pro plánování výuky	20
📌 Ukázka tematického celku pro žáky 5. ročníku.....	22
📖 Doporučená a použitá literatura	30
Učitelský nápadník	
🎯 Jaké jsou kompetence učitelky/učitele pro vytvoření individualizované výuky (Bonus, s 11 na přiloženém CD).....	30
2. PROSTŘEDÍ TŘÍDY VHODNÉ PRO INDIVIDUALIZACI VE VÝUCE	31
2.1 Sociální prostředí a vzájemné vztahy ve třídě	32
2.2 Věcné a materiální prostředí.....	34
2.2.1 Montessori	35
2.2.2 Centra aktivity na 1. stupni ZŠ v programu Začít spolu	36
2.2.3 Centra aktivit podle Daltonského plánu	37
📖 Doporučená a použitá literatura	42
Učitelský nápadník	
🎯 Jaké jsou kompetence učitelky/učitele pro vytvoření individualizovaného prostředí (Bonus, s 12 na přiloženém CD)	42
3. VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE PODPORUJÍCÍ INDIVIDUALIZACI VÝUKY	43
3.1 Konstruktivismus a konstruktivistický přístup ve výuce.....	43
3.1.1 Využití třífázového modelu učení	44
📌 Integrovaný tematický celek „Bělásek zelný“ – Využití „metody práce s celými slovy“ v rámci analyticko-syntetického přístupu	46
3.1.2 Výuka počátečního čtení a psaní z pohledu individualizace – aplikace typologického přístupu...51	
📌 Ukázka práce „metodou práce s celými slovy“ v rámci analyticko-syntetické metody	56
📖 Doporučená a použitá literatura	58
Učitelský nápadník	
🎯 Jaké jsou kompetence učitelky/učitele při využívání výchovných a vzdělávacích strategií podporujících individualizaci výuky (Bonus, s 13 na přiloženém CD)	58
Příloha 7 Rejstřík vybraných metod Kritického myšlení.....	96
Příloha 8 Bloomova taxonomie kognitivních cílů - tvorba otázek a úkolů.....	97

ÚVOD

Otázka individualizace je důležitou součástí vládních vzdělávacích a sociálních politik na celém světě. V nejširším slova smyslu můžeme individualizaci chápat jako jeden z nástrojů, pomocí kterého současná společnost usiluje o zapojení všech svých členů bez rozdílů do svého fungování.

V takové společnosti má každý člověk rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné kultuře a plnohodnotně se podílí na životě dané společnosti. Otázkou ovšem zůstává, jak těmto nárokům dostát v každodenní realitě učitelské praxe. Co je tedy potřeba udělat, aby všechny děti mohly

vašich žáků. Chceme se podělit také o konkrétní náměty a zkušenosti s individualizací ze škol zapojených do projektu Podpora učitelů ve zvyšování kvality pedagogické práce. Každá kapitola přináší teoretická východiska, které můžeme označit jako situační teorii, jež je doprovázená

CO JE TEDY POTŘEBA UDĚLAT, ABY VŠECHNY DĚTI MOHLY ROZVINOUT SVŮJ POTENCIÁL? JAKÉ POSTUPY A PŘÍSTUPY VOLIT, ABY SE NÁM DAŘILO (V RÁMCI ŠKOLNÍ TŘÍDY) USPOKOJOVAT POTŘEBY VŠECH ŽÁKŮ?

rozvinout svůj potenciál? Jaké postupy a přístupy volit, aby se nám dařilo (v rámci školní třídy) uspokojovat potřeby všech žáků? Na tyto otázky nelze odpovědět znalostmi z jedné pedagogické disciplíny. Proto se individualizované vzdělávání stává platformou, která propojuje myšlenky a znalosti z mnoha doposud oddělených a většinou nespolečných disciplín a oborů (speciální pedagogiky, didaktiky, osobnostně-sociální výchovy, školského a třídního managementu a psychologie atd.). Stejně tak i učitelé, kteří chtějí učit více individualizovaně, musí své znalosti, postoje a dovednosti rozvíjet interdisciplinárně. Důležité je celoživotní vzdělávání a reflexe vlastní pedagogické práce.

Strategií vedoucích k individualizaci je samozřejmě celá škála. Cílem této příručky je nabídnout některé teoretické pohledy, které vám, učitelům, pomohou více objasnit, v čem tkví jedinečnost každého z dětí vaší třídy, a následně vám pomohou v hledání vlastní cesty, jak realizovat výuku, která bude více zohledňovat a respektovat potřeby

obrázky, fotografiemi, ale také komentářem učitelů ze škol zapojených do projektu **Podpora učitelů ve zvyšování kvality pedagogické práce**. Jejich smyslem je ilustrovat a dokumentovat dané téma.

V závěru každé kapitoly dále nalezneme seznam doporučené literatury, ale také učitelský nápadník, který nás může inspirovat konkrétními náměty pro výuku. Tento nápadník obsahuje odkazy na příručky a webové stránky, které přináší konkrétní popisy vyučovacích hodin a aktivit vztahující se k danému tématu. Pro vyhodnocení vlastní práce můžeme využít výběr kritérií z dokumentu Kompetentní učitel 21. století v Bonusech, s 10–11 na příloženém CD. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. Tento dokument funguje jako rámec, nástroj a vodítko účinného vykonávání učitelské profese a je používán ve 27 zemích světa. V současné době je tento dokument využíván učiteli základních škol pro reflexi a sebereflexi jejich pedagogické práce.



NAŠE PŘÍRUČKA NABÍZÍ PŘÍLEŽITOST:

- ujasnit si, co znamená pojem individualizace ve vzdělávání
- reflektovat svou práci z pohledu vývojové psychologie
- zamyslet se nad svou výukou z pohledu typologie temperamentu MBTI
- přemýšlet o vztahu typů učení a metod práce, které při výuce žáků převážně uplatňujeme
- získat informace o teorii rozmanitých inteligencí podle H. Gardnera a seznámit se s jednou z variant, jak plánovat tematické celky podle této teorie
- inspirovat se individualizovaným prostředím ve třídách Montessori, Daltonského plánu a programu „Začít spolu“
- představit model třífázového modelu učení v rovině teoretické i praktické
- nastínit možnosti diferenciací přístupu ve výuce počátečního čtení a psaní

INDIVIDUALIZACE VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

1

CO SE ROZUMÍ POJMEM INDIVIDUALIZACE?

1.1

Na začátku považujeme za důležité vysvětlit, co rozumíme pojmem individualizace ve vzdělávání. Individualizace bývá mylně zaměňována s individuální výukou – tedy výukou, která se odehrává mezi učitelem a jedním žákem.

Definice z pedagogického slovníku ale říká: *Individualizace je způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti dětí* (Průcha, Walterová, Mareš 1995).

Jedná se tedy o takový způsob výuky, při němž podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. Tyto rozdíly mezi dětmi respektujeme a reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávací práce.

Pojem „vývojově vhodné (přiměřené) činnosti“ přitom chápeme ve dvou úrovních. Jako činnosti přiměřené s ohledem k věku dítěte (**věková přiměřenost**) a činnosti přiměřené s ohledem k osobním dispozicím a možnostem dítěte (**individuální přiměřenost**).

JEDINEČNOST KAŽDÉHO DÍTĚTE JE URČENA JEHO:

- věkem
- pohlavím
- potřebami
- temperamentem
- schopnostmi (schopnostmi učit se)
- typem učení
- zájmy
- rodinným prostředím
- očekáváními rodiny i širší společnosti a dalšími charakteristikami, jež vytvářejí individuální profil každého člověka.

Naším úkolem je snažit se tyto jedinečné rysy osobnosti každého dítěte rozpoznávat a nabízet mu přiměřené, tzv. vývojově vhodné činnosti.

POŽADAVEK VĚKOVÉ PŘIMĚŘENOSTI – CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO A STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

1.2

Zkoumání lidského vývoje ukazuje, že ve vývoji člověka existují určité předpověditelné změny, označované jako věkové zvláštnosti. Tyto změny se projevují ve všech úrovních vývoje osobnosti, tzn. ve vývoji fyzickém, psychickém (emocionálním, intelektuálním, morálním) i sociálním.

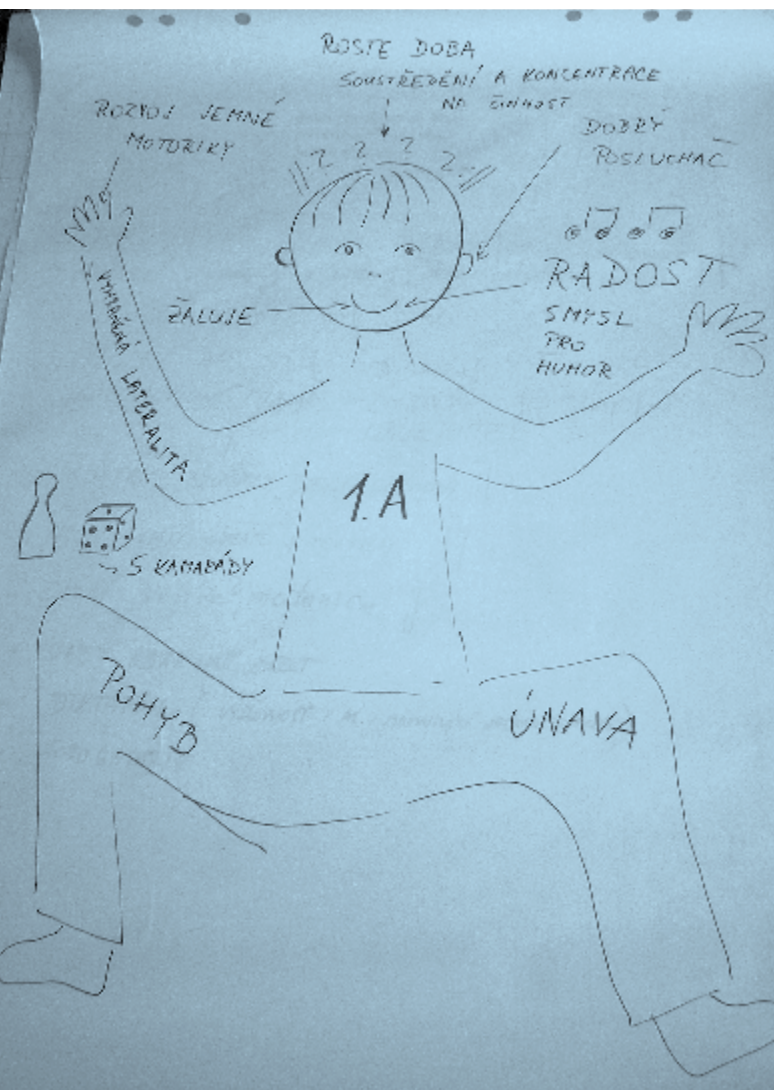
Detailním zkoumáním této problematiky se zabývá vývojová psychologie, která nám zprostředkovává informace o ontogenetických jevech charakteristických pro vývoj dětí v jednotlivých věkových údobích, nezbytné pro naši pedagogickou práci.

Přestože ve vývoji člověka existují určité předpokládané sekvence, máme na paměti, že se u dětí stejného věku neuskutečňují v týž měsíc či dokonce den. To, že Marek nastupuje do první třídy s dovedností číst, Eliška rozpozná jen několik písmen a Lenka ještě nezná písmena

žádná, není důvodem k tvorbě závěrů o jejich schopnostech a budoucích potencích. Na vývoj každého dítěte působí mnoho faktorů, které ovlivňují jeho růst a vývoj. Šestileté dítě může číst na úrovni dítěte třetí třídy a zároveň stále vykazovat znaky typické pro dítě šesti-leté, jako je soutěživost, potřeba být stále první, škádlit a poštuchovat druhé, nekontrolovatelně uvolňovat přebytečnou energii. Naopak některé děti se mohou chovat v sociálních vztazích způsobem, který je typický pro věk starší, zatímco ve svých kognitivních schopnostech se tak projevit nemusí.

Chtěli bychom upozornit na jednu z charakteristik typických pro dítě mladšího školního věku, kterou považujeme pro naše pedagogické působení za velmi důležitou. Týká se **myšlení dítěte**. Myšlení dítěte v mladším školním věku je v porovnání s předchozím vývojovým stupněm (myšlením předškoláka) mnohem rozvinutější, ale ještě stále se nejedná o abstraktní myšlení na úrovni dospělé-

ho člověka. Dítě se nachází (podle J. Piageta) v **období konkrétních myšlenkových operací**. Jeho myšlení již respektuje zákony logiky, dítě dokáže klasifikovat, třídít, řadit, analyzovat, hodnotit. Všechny jeho myšlenkové operace jsou ale stále vázány na názorné poznání a konkrétní předměty, které si na základě své předchozí zkušenosti dokáže představit nebo jež přímo vnímá, manipuluje s nimi, prakticky si je ověřuje při řešení problému. Myšlení dítěte mladšího školního věku i jeho celkový postoj ke skutečnosti by se dal charakterizovat také pojmem **realismus**. Dítě se zajímá o to, jaká je skutečnost, chce ji samo do podrobností a objektivně poznat. V tom je rozdílné od předchozích období i od období následného dospívání, v němž hraje výraznou úlohu snění a fantazie. Okolo devátého roku věku dokáže dítě vnímat jeden problém z různých perspektiv, pracovat na úkolech logicky a systematicky. Toto intelektuální vidění světa přispívá k jeho celkové stabilitě a vyrovnanosti.



NAŠÍM ÚKOLEM JE, ABYCHOM PŘIPRAVILI PRO DĚTI UČEBNÍ PROSTŘEDÍ A AKTIVITY NA ZÁKLADĚ ZNALOSTÍ CHARAKTERISTIK TYPICKÝCH PRO MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.

POKUD ČINNOSTI NEODPOVÍDAJÍ VÝVOJOVÝM FAKTORŮM (JSOU NEPŘIMĚŘENĚ NÁROČNÉ NEBO NAOPAK VELMI JEDNODUCHÉ), VEDOU U DĚTÍ K POCITŮM NEZDARU, FRUSTRACE NEBO NUDY.

V Bonusech, s 1 na příloženém CD najdete stručný přehled některých vývojových charakteristik dětí mladšího školního věku v kategorii fyzických, sociálních, emocionálních, kognitivních a jazykových dovedností.



JAK SLOVO „PRDEL“ SOUVISÍ S HODINOU MATEMATIKY



Pojednání o prdeli v matematice

Nejprve se zamyslíme nad významem slovíčka prdel. Toto slovo je velice libozvučné, což způsobuje ono divné R. Slovo prdel je konkrétní, abstraktní a má hned několik významů. Půjdeme se u nás b příklady. Prdel jako hýždě, aneb nesedí pořádek na prdeli, přidal jako legiáce - viz to je teda prdel. Prdel jako neznámé místo aneb dostali peníze do prdelu a prdel jako nezavízení hodná situace, kupříkladu momentálně jsem v prdeli ják.

Ale opusťme tyto prostory plné vulgarity a pohlédme na matematiku, onu nepo-
střednou vědu, již všichni tak milujeme. Matematika má také několik významů. Matema-
tika jako věda, školní vyučovací hodina nebo zkrátka početní úkony.

Nyní je ale načase se zamyslet nad problémem prdelu v matematice. Ačkoliv, žádnou veličinu [PRDEL] neznám, matematika je odvozena od slova poznání. A poznání, že je zlověk v prdeli, patří k těm nejčastějším. Dále třeba ve třídě, při vyu-
čování matematiky se nachází přes 30 prdelí. A ve vzácných případech jsou i při matematice sranda. Ačkoliv při výčtení onoho slova to moc velká prdel
nebyla.

Závěrem, když se pár souvislostí našlo, tak se souvislosti najdou i mezi King Kongem
a pskobujm dostěm. A proto by se některé věci mohly, pro všeobecné
blaho iměhab.

Text uvedený v ukázce vypracoval žák 4. ročníku vícele-
tého gymnázia (odpovídá 9. ročníku základní školy). Za-
dala mu jej třídní učitelka v reakci na jeho projevy v ho-
dině matematiky, kdy žáci s učitelkou řešili, kam pojedou
na školní výlet. Svým nelichotivým výrokem, že by mohli
jet třeba do „p...“, dával Šimon najevo, jak ho nekonečná
diskuze nudí a že není spokojen, že se odehrává místo
hodiny matematiky, která ho zajímá a baví a která je jed-
nou z disciplín, ve které dosahuje vynikajících výsledků.
Šimon patří mezi nejnadanější žáky třídy, je mimořádně
citlivý, vnímavý. Z hlediska MBTI typologie patří mezi ty-
pického představitele tzv. „Prometheovského typu dítě-
te“ (viz níže). Jeho výrok neměl v žádném případě urazit

učitelku, kterou má rád a váží si jí, ale byl určitým po-
kusem demonstrovat svoji nevoli a dále možná ne pří-
liš povedeným způsobem, jak se ukázat před ostatními
spolužáky a získat jejich obdiv. Spolužáci Šimona sice
uznávají pro jeho inteligenční schopnosti, na druhou
stranu pro některé je jeho chování nečitelné a Šimon se
tak někdy cítí vyčleněn z kolektivu.

Reakce paní učitelky je ukázkou citlivého způsobu „po-
trestání“. Tím, že zadala Šimonovi domácí úkol navíc,
mu dala jasně najevo, že „přestřelil“ a že jeho reakce
byla neadekvátní, porušující pravidla zdvořilé komunika-
ce a slušného chování. Na druhou stranu incident dále

nepitvala, Šimona kázeřsky netrestala, ani ho nepranyřovala před ostatními spolužáky, což by jen prohloubilo vzájemnou propast mezi nimi a jím. Šimon měl za domácí úkol napsat úvahu o tom, jak slovo „prdel“ souvisí s matematikou. Protože o Šimonovi ví, že je velice dobře verbálně vybaven a že píše rád, stal se pro něj mimořádný domácí úkol výzvou, navíc ocenil jeho vtipnost a vypracování věnoval náležitou pozornost. Na druhou stranu dostal na srozuměnou, že takové reakce nebudou přijímány.

Z výpovědi Šimona vyplynulo, že svého činu litoval v okamžiku, kdy větu vypustil z úst, dále že ho nejvíce mrzelo a obával se: 1. že uvedl svým výrokiem svoji oblíbenou učitelku do rozpaků, 2. že by ve stejném duchu zareagovali i ostatní spolužáci a trapná situace by pokračovala, 3. že paní učitelka na něj změní názor a přestane si ho vážit (že ji svým chováním zklame, že v jejích očích „klesne“). Z výpovědi paní učitelky vyplynulo, že Šimonovu reakci nebrala osobně, ale jako souhrn všech faktorů („problematický“ věk, Šimonův osobní charakter, jeho postavení ve třídě, dále důvody, které jí sdělil v okamžiku, kdy se jí přišel omluvit). Z výpovědi dále vyplynulo, že paní učitelka je zvyklá, že na tomto typu školy se setkává s mimořádnými dětmi a osobnostmi a že je lépe podobné situace přejít s humorem, ale na druhou stranu nenechat bez reakce vůči žákovi, kterého se záležitost týká. Zpětnou vazbu řeší individuálně, u Šimona vtipně zadanou úvahou, kterou on dokáže ocenit.

Vysvětlení takové a jí podobných situací ve škole nám může poskytnout typologie MBTI, která patří k nejznámějším typologiím **temperamentu** člověka a získává stále větší popularitu v řízení lidských zdrojů, ale i ve výchově a vzdělávání. Představuje jeden z dalších pohledů na individualizovanou výuku. Může pro nás být prostředkem k zamyšlení nad vlastní výukou – do jaké míry respektujeme přirozenost svých žáků, zda poskytujeme ve výuce dostatek příležitostí k tomu, aby se uplatnili a své vrozené dispozice co nejlépe využili.

Teorii typů, z níž MBTI vychází, vyvinul C. G. Jung. V pojetí Junga se lidé navzájem liší, i když mají totožný soubor instinktů, jež je pohánějí zevnitř. Jeden instinkt není důležitější nebo významnější než jiný. Podstatné jsou naše preference, sklony, to čemu dáváme přednost, čili jak fungujeme. Jung jejich pomocí vytvořil určité „funkcionální typy“ nebo též „psychologické typy“. Uvedl také do psychologie řadu pojmů; nejznámější z nich jsou extroverze a introverze. Vedle této dvojice hovořil ještě

o dalších funkcích vyskytujících se ve vzájemně neslučitelných dvojicích: myšlení a citění, intuice a smysly.

Z učitelského pohledu je zajímavé, že u většiny lidí bývá temperament obvykle úzce spojen se stylem učení a stejně jako styl učení bývá i temperament poměrně stálý, mění se pouze nepatrně.

Americká psychologička Isabela Myersová „oprášila“ letité Jungovo pojetí psychologických typů a spolu se svou matkou Kathryn Briggsovou vytvořily prakticky použitelný empirický nástroj, známý jako Myers-Briggs Type Indicator, čili indikátor osobnostních typů Myersové a Briggsové (MBTI).

Autorky tohoto praktického a citlivého nástroje k odhalování rozdílů mezi lidmi postihují podstatu lidského chování a prožívání ve 4 základních dimenzích, tedy podle toho:

- 1 kam je zaměřeno naše reagování, zda ven (E), nebo dovnitř (I)
- 2 jakým způsobem přijímáme informace, jestli prostřednictvím smyslového vnímání (S), nebo intuice (N)
- 3 co bereme v úvahu při našem rozhodování – fakta a preferujeme myšlení (T), anebo pocity a hodnoty, a naše rozhodování tedy vede citění (F)
- 4 máme-li tendenci věci uzavírat (J), nebo je necháváme otevřené (P)

Vzájemnou kombinací některých těchto „písmenek“ vznikají čtyři základní typy temperamentu, které se od sebe liší hodnotami, které vyznávají, a činnostmi, jež preferují. Tyto čtyři typy se dále větví do šestnácti podtypů, jejichž popisu se ale na tomto místě nebudeme věnovat.

Popis čtyř základních typů a jejich projevů ve škole samozřejmě nemůže být vyčerpávající. Přesto nám může dát podněty k zamyšlení nad situacemi, se kterými se opakovaně ve své učitelské praxi setkáváme. Popisy uvádíme na základě prací autorek Mikové a Stang, které se zabývají využitím typologie MBTI ve školně psychologickém poradenství (Miková, Stang 2010).

PROMETHEOVSKÉ DĚTI – MALÍ RACIONÁLOVÉ (NT)

1.3.1

Klíčová potřeba: „Chci přicházet věcem na kloub, proto se ptám proč.“

V ukázce jsme uvedli konkrétní příklad Šimona, který reprezentuje typ dítěte Promethea. Jak v rodině, tak ve škole jsou tyto děti zpravidla nepřehlédnutelné pro svou neustálou potřebu se něco nového dozvědět, zkoumat, proč a jak věci fungují, proč se některé události dějí. Všechny děti jsou určitým způsobem zvědavé, malí „racionálové“ se však od všech ostatních liší tím, že je „neopijete“ rohlíkem. Na všechny otázky žádají logicky konzistentní odpovědi jdoucí do skutečné podstaty věcí.

Jinak se samozřejmě projevují introvertní a extrovertní „racionálové“. Zatímco introverti si spíše myslí své a pouze z výrazu jejich obličeje poznáte nedůvěru a pohrdání, extroverti přispěchají s nějakou připomínkou či návrhem, jak by se daná věc dala udělat lépe, jindy přímo polemizují s vaším názorem. Nutno dodat, že rozsah jejich vědomostí v některé oblasti může přesáhnout ten váš. Měli byste si před nimi dávat pozor na to, co říkáte – odhalí snadno logickou nekonzistentnost či naopak najdou souvislost tam, kde byste ji nečekali.

šší opakování je rozčiluje. Místo upřesňujících informací a přílišných podrobností budou vyžadovat zdůvodnění, proč mají danou věc dělat. Pokud se bude jednat o instrukci k nějakému úkolu, bude žák polemizovat v případě, že to bude úkol rutinní povahy, bude mu připadat nudný; je to něco, co už jednou dělal, a ví, že to zvládl.

Mezi svými vrstevníky si tito žáci připadají výjimeční, někdy i odmítaní – důvodem je často jejich neschopnost sdělit své myšlenky tak, aby je ostatní pochopili a přitom respektovali jejich názory. Mohou však často imponovat svým spolužákům svými schopnostmi a znalostmi v určitých oblastech.

Přestože navenek dávají najevo, že pro ně nic není problém, že všechno zvládají, a k ostatním se někdy stavějí s přezíravou arogancí, vnitřně jsou velmi zranitelní. Jejich výše zmíněná silná zvědavost je spojena s potřebou učit se nové věci, zdokonalovat sami sebe, stále však mají pocit, že neznají dost, že nejsou v tomto smyslu

ABY VÁS JAKO UČITELE MOHLI RESPEKTOVAT, MUSÍ U VÁS NALÉZAT PODOBNÉ VLASTNOSTI, JAKO MAJÍ ONI SAMI – PŘEDEVŠÍM SNAHU VĚDĚT STÁLE VÍC A OSVOJOVAT SI NOVÉ DOVEDNOSTI. ANIŽ SI TO UVĚDOMUJÍ, DENNĚ VÁS TESTUJÍ.

Aby vás jako učitele mohli respektovat, musí u vás nalézat podobné vlastnosti, jako mají oni sami – především snahu vědět stále víc a osvožovat si nové dovednosti. Aniž si to uvědomují, denně vás testují. Pokud dojdou k závěru, že někdo jen bezduše omílá naučené pořádky dokola, aniž ví proč, neubrání se dát najevo své pohrdání. V podstatě neustále prověřují schopnosti a kvalifikaci pedagogů a současně i svou vlastní kapacitu zvládat nové poznatky.

Jejich přístup ke škole není charakterizován přehnanou pílí, nevyhovují jim rutinní úkoly, podrobné vysvětlování, neustálé opakování, protože většinou napoprvé snadno pochopí, o co jde, a pak se už nudí. Potřebují úkoly, které jsou pro ně intelektuální výzvou, potřebují přicházet věcem na kloub, řešit problémy, nacházet souvislosti. Zadání či náš požadavek chtějí slyšet pouze jednou, dal-

„dost dobrí“. Z toho pak vyplývají jejich pochybnosti o sobě a pro nás dospělé velké riziko při komunikaci s nimi.

Naši snahu pomoci jim při odstraňování chyb berou jako nemístnou kritiku a přijímají ji s jakousi nadřazenou nelibostí, o svých chybách dobře vědí, ale nechtějí je veřejně přiznat, protože tím v očích ostatních – a především svých vlastních – bloudí na cestě k dokonalosti. Mimořádně urážlivé a ponižující jsou pro ně psychické i fyzické tresty, neboť porušují jejich svrchovanost a integritu – na takový akt reagují s přehnanou citlivostí. Podobně těžce snášejí posměch a znevažování jejich schopností, protože důstojnost je pro ně nesmírně důležitá.

UČEBNÍ STYL PROMETHEŮ:

- Děti Prometheové se vrhají do úkolů, které dávají příležitost k uplatnění originality a vynalézavosti, potřebují se něco nového dozvědět, aktivně zkoumat a nalézat odpovědi. Pídí se po zákonitostech, hledají souvislosti, kladou otázky jdoucí k podstatě věci a nespokojí se s povrchními odpověďmi. Vyžadují logická a konzistentní vysvětlení. Zdá se, jako by nasávaly vědomosti, a to i ty, které nemají aktuálně praktický význam.
- Vyhovuje jim, je-li prezentované učivo opřeno o fakta a logická zdůvodnění, milují intelektuální debaty a spory, mají schopnost nazírat vše z různých hledisek, zvažují pro a proti.
- Nemají rády příliš mnoho podrobných pokynů, nebo když se učivo rozměňuje a zbytečně „omílá“. Učivo dobře zvládají, ale v typicky „školských úkolech“, jako je úprava sešitů, plnění domácích úkolů, neprojevují přílišnou pílí. Někdy raději pátrají po nových informacích, než aby si zapisovali poznatky z výuky.

DIONÝSOVSKÉ DĚTI – MALÍ „HRÁČI“ (SP)

1.3.2

Klíčová potřeba: „Chci něco dělat a to hned!“

Děti tohoto typu jsou popoháněni vnitřními impulzy, a dělají tedy nejraději to, co je právě napadne. Rádi řeší věci „teď a tady“, nikoli to, co bylo, a příliš se ani nezabývají tím, co bude. Pokud ano, tak na úrovni představ, které se mohou velmi rychle měnit. „Hráči“ působí jako nepořádní a chaotičtí, v jejich lavicích je vše v neustálém procesu. Přestože se snaží přizpůsobit našim požadavkům na úklid, výsledek neodpovídá našemu očekávání nebo mu velmi rychle odpovídat přestane. Chtít po nich, aby to, co právě použili, uklidili dřív, než začnou dělat něco jiného, je zcela v rozporu s jejich přirozeností. Běžně používaný způsob výuky „výklad – procvičení – zkoušení“ jde zcela proti jejich vrozeným dispozicím.

Potřebují totiž nejprve „něco dělat“ předtím, než mají celou věc teoreticky zvládnout. Teorie jako takové jim nic neříkají, považují je za suché, nezábavné a nedůležité. Chtějí vědět, k čemu jim „to“ je a co se „s tím“ dá dělat. Pokud se tedy mají k teorii propracovat a pochopit ji, pak nejlépe přes praktické činnosti. Většinou pookřejí tam, kde si mohou něco „naostro“ vyzkoušet. Vykládat jim v chemii, jaké jsou vlastnosti látek, není právě efektivní způsob. Zkuste jim dát krabici plnou různých chemických látek, kádinky, zkumavky, přidejte kahan i zápalky a nechte je experimentovat. Pro svůj klid předtím zkontrolujte funkčnost hasicího přístroje a svou dovednost jej ovládat, vaše obavy se však pravděpodobně neaplní. A kdyby přece jen, můžete se spolehnout, že vše dopadne dobře. Dionýsové jsou totiž mimo jiné mistři krizových situací a velmi rádi a pohotově se obsluhy hasicího přístroje zhostí místo vás.

Poměrně dobře snášejí kritiku, především proto, že si z ní nic nedělají. Nemají sklon se nad sebou hluboce zamýšlet, reflektovat své činy, chybu berou jako náhodné selhání, oklepou se a jdou dál. Ve škole mají často kázeň-

ské problémy, protože se nechovají tak, jak to od nich učitelé (většinou typu SJ) očekávají. Neodevzdávají úkoly včas, nepracují podle návodů, prostě nejedou v těch „správných“ kolejích. Tresty však na ně nemají zásadnější vliv a učitelé se o nich vyjadřují slovy: „Už jsem to vyzkoušel po dobrém i po zlém, nic nefunguje.“ Klasická výuka nebývá zrovna plná akce a oni chtějí, aby se „něco dělo“. Pokud se nic neděje, rádi k tomu přispějí sami. Mají vtipné poznámky, na všechno mají pohotovou odpověď či připravují učitelům legrácky a drobné nástrahy (ve stylu napínáčku na židli apod.). Nejedna paní učitelka díky nim skončila s pláčem na chodbě. Pokud je za to trestáme, neuspějeme. Naše vytočení a jejich tresty jsou pro ně výhrou. O nic jiného jim totiž ani nešlo. Pomůžte humorný nadhled a to, když vyjádříme, že jsme jejich záměr prokoukli a že u nás nepadne na úrodnou půdu, jinými slovy, že „nás nedostanou“.

NEJEDNA PANÍ UČITELKA DÍKY NIM SKONČILA S PLÁČEM NA CHODBĚ. POKUD JE ZA TO TRESTÁME, NEUSPĚJEME. NAŠE VYTOČENÍ A JEJICH TRESTY JSOU PRO NĚ VÝHROU.

Při poskytování zpětné vazby těmto dětem bychom neměli chválit výsledek jejich práce, ale jejich přístup, tedy s jakým odhodláním se do práce pustily, jak vytrvalé byly, jak aktivně překonávaly překážky a nenechaly se odradit a nebály se riskovat. Při neúspěchu potřebují podporu a povzbuzení zdůrazňující, že selhání mohou napravit.

UČEBNÍ STYL DIONÝSŮ:

- Dionýsové potřebují při učení více než jiní žáci oporu názorného materiálu, proto jim na prvním stupni základní školy většinou déle trvá, než si určité dovednosti zautomatizují – např. určité početní operace bez opory o prsty či počítadlo nebo jiné pomůcky, které vyžadují manipulaci. Jsou spokojeni, pokud se mohou učit na konkrétních příkladech a praxi, pracovat s předměty a přímo vidět, jak co funguje. Mají-li pochopit nějakou teorii, musí nejdříve vidět, jak se projevuje v realitě.
- Pasivní poslouchání výkladu je v jejich případě nutno omezit na minimum, protože potřebují prostor pro vlastní aktivitu, extroverti i pro verbální projevy. Je pro to dobré střídání činností v menších a větších skupinkách. Klidné aktivity by měly být propojeny s pohybovými (např. diktát, při kterém děti musí chodit či běhat po třídě). Protože se Dionýsové (s výjimkou některých introvertních) rádi předvádějí, je dobré zařazovat dramatizaci, scénky, nácvik modelových situací apod.
- Získané informace si tyto děti musí znázornit kresbou, modelem. Například i v dějepise je vhodné vyjít vstříc jejich zvýšené potřebě akce a smyslových zážitků – mají rádi filmy či historické komiksy, ve kterých je málo textu a jsou navíc podány příběhovým způsobem, zaujmou je historky ze života daného historického období.

EPIMETHEOVSKÉ DĚTI – MALÍ „STRÁŽCI“ (SJ)

1.3.3

Klíčová potřeba: „Chci mít jistotu, že se nic nemění.“

Ve škole mají nejméně problémů s chováním, protože se snadno přizpůsobují požadavkům, jež na ně kladou učitelé. Mají většinou připravené pomůcky, tužky v penále ořezané, kružítko nepolámané, i v třípatrovém penálu je vše na svém místě. Učitelé s nimi rádi pracují a dávají je za vzor ostatním, protože většinou nezlobí a neodmlouvají. To ovšem neznamená, že udělají okamžitě vše, co se jim řekne. Naopak, „strážci“ mají sklon reptat nad úkoly a povinnostmi, které přicházejí neočekávaně zvenčí, a oni je zatím nestihli zabudovat do svého plánu. Toto hudrování bychom si neměli vykládat jako projev odporu, ale odraz potřeby získat čas na adaptaci a vyrovnání se se změnou. Podobně jako na změny reagují citlivě také na jakoukoli nestabilitu – ať už v rodině (např. když každý z rodičů říká a chce něco jiného), či ve škole (když se např. ze dne na den změní jejich učitelka). Vyhovuje jim, když požadavky na ně kladené jsou jasné, předvídatelné a stálé.

Nejlépe se učí, je-li jim nová látka předkládána postupně, mohou ji zvládat po jednotlivých krocích. Navíc se potřebují neustále ujišťovat, zda daný krok dobře zvládli, odpovídá-li zadání či požadavkům učitele. Jsou to ty děti, které se o správnosti svého počínání ujišťují slovy: „A mám to dobře, paní učitelko?“

Naše ujištění potřebují pro pocit jistoty a bezpečí, že jdou správnou cestou a zodpovědně plní úkol správným způsobem. Souhlas, přijetí a pochvalu potřebují více než

ostatní. Pokud těmito prostředky pozitivní zpětné vazby šetříme, mohou dokonce časem vymizet jejich přednosti, jako je sklon ke spořádanosti, dodržování pravidel. Rádi slyší, že jejich práce je precizní, přesně odpovídá zadání a byla dokončena včas. Zejména introvertní typy však radost z takové chvály neumějí dát najevo.

**NAŠE UJIŠTĚNÍ POTŘEBUJÍ
PRO POCIT JISTOTY A BEZPEČÍ,
ŽE JDOU SPRÁVNOU CESTOU.
SOUHLAS, PŘIJETÍ A POCHVALU
POTŘEBUJÍ VÍCE NEŽ OSTATNÍ.**

Když jim zadáváme nějaký úkol, měli bychom myslet na to, že širší zadání vyžadující jejich invenci a hledání vlastních způsobů řešení je znejišťuje. Dožadují se konkretizace, přesného vyjasnění podmínek. Výše uvedený příklad z chemie by epimetheovské děti vyvedl z míry – chtěly by přesný návod, jak mají postupovat, obávaly by se možných nepříjemných následků („Karle, neblázni, nelij to tam, co když to bouchne!“ – netušice, že právě o toto vzrušení malému Dionýsovi-Karlovi jde...). Abychom je nevystavovali přílišné frustraci, dejme jim zodpovědný úkol – zapisovat zjištěná fakta zodpovědně a systematicky do předem připravené tabulky.

UČEBNÍ STYL EPIMETHEŮ:

- Lépe se učí, když mají před sebou jasný plán a cíl. Musí přesně rozumět záměrům učitele. Pokud je naše instrukce příliš volná či nesrozumitelná, dožadují se podrobností a upřesnění.
- Preferují úkoly, při nichž mohou použít osvědčené postupy, vyjít z minulých zkušeností. Pokud po nich chceme, aby hledaly vlastní cestu k řešení problému, vystavujeme je velké nejistotě. Nerady experimentují, před novými a neznámými věcmi mnohdy couvnou, a chceme-li, aby se do nich pustily, musíme je zřetelně podpořit.
- Nejlépe se jim pracuje, mohou-li ukončit jeden ucelený úkol – a teprve pak pokračovat na něčem jiném. Nesvědčí jim „honit několik zajíců najednou“. Jejich síla spočívá v konkrétní představivosti, mají výborný pozorovací talent a věnují velkou pozornost detailům (např. trvají na tom, že na obrázku stromu musí dokončit všechny listy apod.).
- Zajímají se o faktografické vědy (např. dějepis, zeměpis), rády pracují s informacemi, přitom používají osvědčené postupy. Mívají potíže se zvládnutím teorií a s abstraktním učivem – v úkolu, jenž vychází z reality, kterou znají, dokážou docela dobře využívat logické myšlení, jde-li však o něco zcela abstraktního, nastává problém. Získané znalosti a dovednosti potřebují opakovaně procvičovat a ihned spojit s praktickým využitím a realitou okolního světa, vítají práci s manipulativy a hmotnými pomůckami.
- Jde jim aritmetika, mívají však potíže ve slovních úlohách, protože jim není vždy jasné, „co se má vlastně počítat“. Pokud jim někdo pomůže s rozbořením zadání, jsou pak většinou schopné použít naučené postupy řešení, ale je pro ně obtížné samostatně něco odvodit či vymyslet vlastní postup.

APOLLONSKÉ DĚTI – MALÍ „IDEALISTÉ“ (NF)

1.3.4

Klíčová potřeba: „Chci být sám sebou a přitom nebýt sám.“

Od útlého dětství mají tyto děti blízko ke slovům. Jako jedny z prvních začínají mluvit a v jejich mluvě se brzy začínou objevovat i obrazná a metaforická vyjádření. Kromě velké obrazotvornosti a schopnosti vyjádřit si slovy mají tyto děti rovněž i další rys – srdečnost, ohled na ostatní, snahu jim porozumět a sblížit se s nimi. Ostatním přejí jen to nejlepší a mají starost o jejich spokojenost. Totéž zároveň očekávají od ostatních a podobně jako malí Epimetheové bývají i apollonské děti citlivé na to, jak se s nimi zachází. Zatímco u Epimetheů se to týká spíše stability prostředí a požadavků, které jsou na ně kladeny, u Apollonů jde především o vztahy s dru-

UŽ ODMALA JE JIM VLASTNÍ
TENDENCE K SEBEPOCHYBOVÁNÍ
A ROZVAŽOVÁNÍ, ZDA TO,
CO JSEM UDĚLAL, BYLO SPRÁVNÉ
A PRO OSTATNÍ PŘIJATELNÉ.

hými lidmi. Na konflikty, emocionální odmítnutí, výkyvy v přízni či náladě ostatních reagují s velkou citlivostí. Už odmala je jim totiž vlastní tendence k sebepochybování a rozvažování, zda to, co jsem udělal, bylo správné a pro ostatní přijatelné. Na své cestě životem tedy potřebují mnoho povzbuzení a podpory, protože jinak trpí jejich sebeúcta a sebedůvěra, což může v budoucnu negativně ovlivnit jejich schopnost navazovat a udržovat trvalé vztahy.

Ve škole uvítají, budeme-li praktikovat osobní přístup, který bere ohled na jedinečnost každého žáka, projevený třeba tím, že jej zásadně oslovujeme jménem či kromě známky připojíme na okraj sešitu drobnou povzbuzující poznámku. Ačkoli tyto děti nemívají ve škole potíže – snaží se totiž vyhovět a maximálně přizpůsobit požadavkům okolí –, nejhůře ze všech snášejí testy, které mají jedinou správnou odpověď. Více jim vyhovují komplexní zadání, kde mohou své znalosti propojit do většího obrazu, popř. zapojit svou představivost či umělecké nadání. Nevítají také další z oblíbených školních činností – nejruznější soutěže a soupeření. Ačkoli ve známé ma-

tematické soutěži „Na zmrzlíka“ jsou zpravidla těmi prvními, kdo se po vyřčení správného výsledku mohou posadit, příliš je to netěší. Mají totiž soucit s těmi, kteří stojí a trpí v důsledku neschopnosti rychle reagovat na další učitelovy požadavky. Jediné soutěži se oddávají dobrovolně a často – boji se svými slabostmi a nedokonalostmi.

Jak už bylo řečeno, většinou snadno dosahují výborného prospěchu, a mají tedy otevřenou cestu k dalšímu

vzdělání. Mohou se však zcela minout ve výběru studijního oboru, tj. vybrat si obor, který není příbuzný jejich naturelu, a to jen proto, že chtějí vyhovět očekávání okolí – tatínkovi, který je středoškolským profesorem matematiky, či mamince, která pracuje jako vedoucí ekonomického oddělení. Paradoxní je, že studium samotné jim nebude dělat potíže, možná někdy v budoucnu ale zjistí, že je daná práce nenaplňuje, že vlastně celý život chtějí dělat něco jiného.

UČEBNÍ STYL APOLLONŮ:

- Preferují spolupráci před soutěžením, nerady vidí někoho prohrávat. V souboji se sebou se chtějí zlepšovat a vítězit nad svými slabostmi, s ostatními se dělit o radost ze svých pokroků.
- Vyhovuje jim demokratická výuka, ve které učitel respektuje názory všech a dává jim hodně prostoru k diskuzi, a to jak ve dvojicích či malých skupinkách, tak v celé třídě.
- Preferují kooperativní metody práce, záleží jim na tom, aby se všichni zapojili a přispěli svým dílem k výsledku. Extrovertní typy přitom bývají při skupinové práci často mluvčími – pro tyto dovednosti mají velmi dobré verbální předpoklady (bohatou slovní zásobu a formulační dovednosti), dokáží ostatní nadchnout a strhnout. Introverti preferují práci ve dvojicích či menších skupinkách, k projevům před třídou potřebují trvalé povzbuzování, které jim pomáhá překonávat jejich ostýchavost, za níž se skrývá strach ze selhání a odmítnutí.
- Protože se na vše rády dívají komplexně a z různých úhlů pohledu, odmítají úkoly, které vyžadují pouhé memorování toho, co jim učitel nadiktoval nebo co si přečetli v učebnici. Nejhůře ze všech typů snášejí zkoušky a testy, které mají jedinou správnou odpověď, vyvolávají v nich strach, i když látku dobře ovládají. Více jim vyhovuje psaní úvah (esejů) na různá témata, ve kterých mohou propojit intuici s faktickými znalostmi do širšího obrazu, či dlouhodobější projekty, kde uplatní svou originalitu a tvořivost.

INDIVIDUALIZACE A TYPY UČENÍ DÍTĚTE

1.4

V souvislosti s individualizací mluvíme ještě o tzv. „typech učení“, které jsou úzce vázány na způsoby, jimiž přijímáme a zpracováváme podněty ze svého okolí, a souvisí také se způsoby, které užíváme k záměrnému studiu. Je zřejmé, že v životě používáme všech typů učení.

Každý z nás však upřednostňuje některé z nich více (v závislosti na dominantním typu svojí inteligence) a jiné naopak využívá okrajově. Je důležité si uvědomit, že preferovaný typ učení se netýká pouze osoby žáka, ale že také učitel používá při výuce hojněji (a často podvědomě) metody a formy práce typické pro svůj preferovaný typ učení, který však nemusí vyhovovat všem dětem ve třídě. Této skutečnosti si musíme být jako učitelé vědomi a zohledňovat ji při volbě vyučovacích přístupů a následném hodnocení.

Preferované typy učení můžeme u dětí vypořádat, můžeme se také dětí doptávat, jaké způsoby jim nejlépe vyhovují, reflektovat jejich vlastní zkušenost. Jejich poznání je velmi užitečné pro individualizované zásahy do průběhu učení, pro volbu adekvátních vzdělávacích strategií, výběr vhodných podmínek, prostředí a pomůcek pro učení dětí. V následujícím textu uvádíme charakteristiky jednotlivých typů učení, které ilustrujeme metodami a aktivitami, jež daný typ učení podporují a rozvíjejí.

- vyhovuje mu přijímat informace v obrazové podobě
- rád si podtrhává, kreslí schémata, prohlíží obrázky
- má problémy, pokud je odkázán pouze na poslech, proto sleduje neverbální projevy učitele
- má problémy s dlouhým povídáním učitele, neilustrovanými a nečleněnými texty, dlouhými slovními zadáními
- nestačí mu výpis z učiva např. promítnout na dataprojektoru, ale je nutné jej vizuálně stimulovat (např. symbol či obrázek k určitým částem učiva)

MYŠLENKOVÉ MAPY

PROČ JE MYŠLENKOVÁ MAPA DŮLEŽITÁ?

- umožňuje dětem učit se aktivně
- poskytuje dětem vizuální oporu pro další učení
- umožňuje dětem uplatnit dosavadní zkušenosti, ukazuje dětem i učitel, že toho děti hodně vědí, ukazuje ale i to, co nevědí, povzbuzuje zájem učit se a ptát se
- prohlubuje poznání světa i sebe, pojmů a vztahů mezi nimi, rozvíjí a využívá potřebné dovednosti, tj. číst, psát, srovnávat, přiřazovat, rozebírat, vyhodnocovat apod., vede k přemýšlení a rozvoji myšlení
- umožňuje individuální přístup a diferenciaci ve výuce, dává šanci dětem, kterým vyhovuje pracovat s informacemi v nelineární podobě, vyhovuje dětem se širokým rozhledem a dětem bystrým, umožňuje pracovat a zapojit se dětem se specifickými potřebami, např. dětem nesoustředěným, dyslektikům, dysgrafikům

Příklad metody pro podporu vizualizace ve výuce: Myšlenkové mapy (viz též příloha 7).

JAK S MYŠLENKOVOU MAPOU PRACOVAT?

První myšlenkové mapy mají zpočátku podobu brainstormingu (viz příloha 7), jen v upravené podobě – pojmy se postupně nabalují okolo ústředního, uprostřed umístěného pojmu. Vznikají „vlasatice“, kdy každý pojem je propojen samostatným vlasem přímo k temeni hlavy, tj. k ústřednímu heslu, vlasy a pojmy se nepropojují, děti nestačí souvislosti hledat a umísťovat pojmy tam, kam by lépe patřily. Na možnosti zaplňování prostoru papíru nebo tabule si zvykají. Mapy u nejmenších dětí jsou **obrázkové**, pokud děti pracují genetickou metodou výuky čtení, rychle začínají používat tiskací písmo, pak psací. Závažným krokem vpřed jsou otázky učitele („Máme tu už něco podobného?“ „K čemu to patří?“ „Není to tu už napsáno jinými slovy?“ „Jak se říká kvádru, krychli a válci dohromady?“ apod.). Hledání souvislostí, spojování a třídění pojmů a přiřazování ke kategoriím je další významnou etapou ve zvládnutí tvorby myšlenkových map. Ve chvíli, kdy vědomě začínáme hledat souvislosti a vazby, je potřeba, aby se pojmy daly snadno mazat, přidávat a přemísťovat. Zde se osvědčily lepicí kartičky nebo kartičky s magnety, které tuto manipulaci snadno umožňují. Na kartičkách mohou být nejen pojmy, ale i vzniklé a zatím nezodpovězené otázky. Protože mapy přímo vybízejí k další práci a k návratům, je důležité, aby mapa třeba i na konci hodiny nebo za týden mohla být stále k dispozici. Vedle tabulí se zde proto uplatní flipy a balicí papíry, pro jednotlivce mazací tabulky, sešity a volné papíry.

Myšlenkové procesy a zkušenost jednotlivců jsou velmi individuální a často velmi odlišné. Proto je dobré neopominout výchozí individuální fázi – tvoření individuálních myšlenkových map. Právě u nejmenších dětí půjde více o brainstorming než o důkladné zachycení kategorií a vazeb mezi pojmy. Možnost konfrontace s touto výchozí podobou myšlenkové mapy nejlépe ukáže dítěti v dalších fázích jeho individuální pokrok v učení. Pro možnost skupinové nebo společné práce je však nutné se také sjednotit na společné úrovni chápání a poznání problému. V těchto chvílích je účinná především diskuze, vyjasňování si pojmů, vztahů, hledání kategorií, kladení a zodpovídání otázek. Tehdy se uplatní učitelova příprava, jeho předběžné zpracování látky, vymezení nejdůležitějších pojmů, vazeb a generalizací, které by nemělo pomítnout žádné dítě.

Pokud si učitel i žáci myšlenkové mapy oblíbí, začnou se postupně hromadit, tak jak zpracovávají jednotlivá témata a problémy. Abychom z této metody vytěžili co nejvíce, nemělo by jít pouze a především o tvorbu map. Podstatnou součástí je i interpretace myšlenkové mapy. Myšlenky je třeba z klíčových slov a jejich vazeb zase rekonstruovat, vyložit, vysvětlit – nyní už souvisle v celých větách. I tady dítěti mohou pomoci dobře formulované učitelovy otázky. Nadále se rozvíjí myšlení dětí, slovní zásoba, schopnost vyjadřování.



KDY S MYŠLENKOVÝMI MAPAMI PRACOVAT?

S dětmi od 1. ročníku, nejprve pomocí obrázků a za pomoci učitelky. Ve 2. ročníku už myšlenková mapa může být běžným způsobem práce. V této době také nastává kvalitativní posun v tvorbě a podobě myšlenkové mapy. Děti pracují s kategoriemi a začínají pracovat se vztahy.

Z hlediska fází vyučovací hodiny se myšlenková mapa uplatní nejčastěji na začátku lekce (nové téma – nové učivo, navázání na rozpracované téma během týdne, roku ale i třeba dvou navazujících ročníků), také v průběhu (učitel má kategorie a pojmy k tématu předem připravené a děti je dle úkolů třídí; častěji pojmy nabídne odborný

text nebo vyprávění učitele), často na konci lekce (závěrečné skupinové nebo individuální myšlenkové mapy určené k prezentaci, zápisu do sešitu, k hodnocení).

V JAKÝCH PŘEDMĚTECH?

Myšlenkovou mapu lze smysluplně využít prakticky ve všech předmětech (matematika, čtení, psaní, sloh, prvouka, vlastivěda, přírodověda, hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova). Nejvíce vhodných témat ale nabízí asi prvouka, vlastivěda a přírodověda. Myšlenkové mapy lze aplikovat na nejrůznějších tématech, např. čáp, jaro, ježek, zuby.

SITUACE ZE TŘÍDY

Téma „Zuby“ zpracovávala učitelka se svými druháky v rámci prvouky. Tematickému bloku předcházelo několik hodin věnovaných tématu člověk. Několik dní měly děti také na to, aby si samy sháněly k tématu zuby informace. Jednotlivci začali myšlenkovou mapou na toto téma – Co vím o zubech? Po poradě se sousedem se tématu věnovali všichni společně. Podstatné v této fázi byly otázky, kterými učitelka posouvala poznání vpřed, vedla děti k hledání vazeb mezi pojmy, k pojmenování kategorií i k formulaci dalších otázek: Které slovo vám připadá důležité? Které další slovo s ním souvisí? Z čeho dalšího se skládá zub? Kam patří sklovina? Vidíte nějakou další skupinu souvisejících slov? Jak bychom tuto skupinu nazvali? K čemu ještě zuby potřebujeme? apod.

Během této lekce učitelka nepoužila svůj připravený odborný text, protože zjistila, že děti splnily zadaný domácí úkol tak dokonale, že by jim připravený text už nepřinesl žádnou novou důležitou informaci. Další činnost proto soustředila do práce ve skupinkách – na vyhledávání odpovědí na sporné informace a nezodpovězené otázky a na hledání zajímavostí o zubech. O svých zjištěních děti informovaly ostatní, společně se snažily nové informace zařadit do původní myšlenkové mapy na tabuli. V závěru lekce se opět jednotlivě vrátily ke svým myšlenkovým mapám. Tvořily mapu novou, utříděnou dle základních kategorií, ke kterým dospěly společně s učitelkou během činnorodé práce. Závěrečná myšlenková mapa se stala i formou zápisu do sešitu.

KOMUNIKATIVNÍ (AUDITIVNÍ, VERBÁLNÍ) TYP

- raději naslouchá a hovoří, než čte a píše
- pochopit a zapamatovat si psaný text mu může činit problémy
- vyhovuje mu vyprávění, výklad, poslech audionahrávky, diskuze; dobře si pamatuje příběhy a vtipy
- pamatuje si lépe to, co slyší; učí se nahlas (např. symbol či obrázek k určitým částem učiva)

ARGUMENTACE

PROČ JE ARGUMENTACE DŮLEŽITÁ?

Největším přínosem této aktivity je pomoc při vytváření osobního postoje žáků k probíranému tématu. Aktivita je přínosná i pro rozvoj schopností argumentace a efektivního vedení diskuze. Žáci mají možnost formulovat své názory a slyšet názory ostatních. Vědomě se učí diskutovat, opírat se o fakta a zpětně vyhodnocovat průběh diskuze i účinnost svých strategií. Do diskuze ve skupině, navíc s předešlou týmovou přípravou, se často zapojí i žáci, kteří se ostýchají vyjadřovat veřejně své osobní názory. Proto je aktivita vhodná nejen pro žáky **preferující auditivní a prožitkové učení**.



1.4.2



Tato metoda nabízí žákům postupné kroky k hledání hlubších odpovědí na otázky. Zahrnuje úvodní vlastní vyjádření názoru na problém, hledání a vyslechnutí dalších názorů a argumentů pro a proti, diskuzi o problému s druhými, opětovné formulování svého konečného stanoviska s argumenty. Poskytuje žákům prostor pro obhajobu názoru na určité téma. Není důležité, zda se s názorem, který budou za svou skupinu obhajovat, ztotožňují, či jsou dokonce vnitřně proti. Důležité je najít vhodné argumenty a ve společné diskuzi se snažit názor úspěšně obhájit. Žáky rozdělíte do dvou stejně početných skupin. Sdělíte téma, které by jim nemělo být zcela neznámé. Poté si zástupci skupin vylosují znění názoru, který budou obhajovat. Důležité je zvolit nejednoznačné téma, případně krajní teze pro obhajobu. Ve vymezeném čase (většinou stačí pět minut) mají žáci za úkol prodiskutovat téma ve skupině, připravit si strategii a argumenty. Poté si obě skupiny sednou odděleně do dvou řad tak, že žáci sedí v řadách čelem proti sobě. Upozorněte všechny na dodržování pravidel diskuze (např. časový rozsah příspěvků, nutnost hovořit k tématu, neskákání si do řeči, užívání vhodných výrazových prostředků aj.) a vymezený čas (např. patnáct minut). Napsaná pravidla je také možné vyvěsit ve třídě po dobu trvání diskuze. Poté diskuzi moderujte, dbejte na dodržování pravidel, vytváření časového prostoru pro všech-

ny diskutující. Máte také možnost přidělovat i odnímat slovo diskutujícím. Žáci se v diskuzi libovolně střídají do vypršení vyhrazeného času či vyčerpání argumentů. Důležitou součástí aktivity je po ukončení diskuze její reflexe. Žáci v ní dostanou prostor odpovědět na otázky, zda se jejich vlastní názor shodoval s obhajovaným tvrzením, a pokud ne, jaké případné problémy jim to působilo. Zajímavé je reflektovat případný posun v uvažování žáků o tématu během diskuze. Skupiny by měly také vyhodnotit, zda zvolená strategie byla účinná, které konkrétní argumenty je oslovily.

KDY S ARGUMENTACÍ PRACOVAT?

Aktivitu je možné využít jako vstup do nového tématu, ke zvýraznění nejednoznačnosti určité teorie, pro zdůraznění etické stránky problému či v jiných případech. Chcete-li, aby žáci měli do diskuze více informací, je vhodné zařadit aktivitu na závěr vyučovaného tématu, nebo jim připravit materiály k nastudování. Na prvním stupni lze „cvičit“ argumentaci např. prostřednictvím metody **Ano / Ne**. Při ní žáci sepisují argumenty pro souhlas i nesouhlas s určitým výrokem; např.: Lesy je – není potřeba chránit.

HAPTICKÝ A KINESTETICKÝ TYP

- vyhovuje mu „něco s informacemi dělat“ – dotýkat se předmětů, manipulovat s nimi, prakticky si ověřovat, potřebuje kontakt s realitou, dobře si pamatuje situace a události, které se skutečně odehrály a jichž se aktivně zúčastnil, učí se prostřednictvím osobní zkušenosti, ukázek, simulací
- je pro něj obtížné sedět a poslouchat, číst a psát delší dobu
- upřednostňuje manipulaci s předměty, pohyb, vymyšlení úkolů, her apod. pro druhé, hledání na internetu, výzkum, projektové učení, exkurze, pokusy
- učí se v pohybu, činností, vše si musí „osahat“, sleduje, jak se co dělá

PRACOVNÍ KARTY S KONTROLOU CHYBY

PROČ JE PRÁCE S PRACOVNÍMI KARTAMI S KONTROLOU CHYBY DŮLEŽITÁ?

Pracovní karty s kontrolou chyby umožní kinesteticky orientovaným žákům manipulaci s kartami při hledání správné odpovědi. Vizuálně zaměřeni žáci budou zřejmě preferovat kontrolu pohledem. Všichni žáci pak ocení možnost okamžité samostatné kontroly své práce. Pracovní karty jsou mimořádně vhodné pro dyslektiky, dyskalkuliky a děti se specifickými poruchami učení. Na trhu jsou k dostání např. pracovní karty od nakladatelství Mutabene (učební systém Logico).

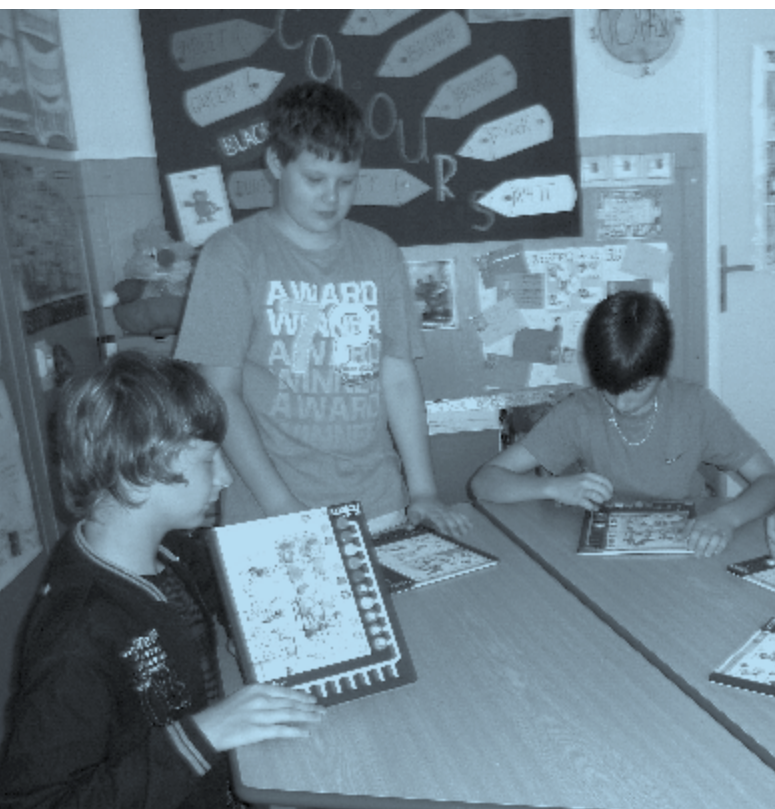
1.4.3



KDY A V JAKÝCH PŘEDMĚTECH S PRACOVNÍMI KARTAMI S KONTROLOU CHYB PRACOVAT?

Tato pomůcka se skládá z rámečku, jehož součástí je deset barevných, pohyblivých knoflíků a různých souborů pracovních listů. V každém je 16 karet ze silného kartonu, každá obsahuje deset úkolů označených barevnými puntíky, přičemž barevnost těchto puntíků je shodná s barevností knoflíků v rámečku. Žák pracuje tak, že zasune kartu do rámečku a barevné knoflíky přisouává ke správné odpovědi; po vyřešení všech deseti úkolů kartu otočí a porovná barvy a správné vyřešení úkolů. Vzhledem k tomu, že učební systém Logico zahrnuje různé sady souborů již od předškolního věku (odlišené nejen tematicky, ale i podle stupně obtížnosti), je pro učitele snadné vytvořit pro děti s jeho pomocí nabíd-

ku s ohledem na jejich individuální potřeby a možnosti, včetně potřeb specifických. Práce s kartami je motivující zejména pro mladší žáky, kterým umožňuje samostatně, bez vedení ze strany učitele pracovat s informací a najít řešení. Práce s kartami je vhodná pro skupinovou činnost zejména jako vstup do tématu, kdy žáci ještě neznají všechny pojmy na kartách. Ve fázi opakování mohou žáci pracovat s kartami samostatně. Karty jsou také vítanou a pohotově připravenou pomůckou pro „rychlíky“, představují ideální možnost nadstavbových úkolů. Práce s kartami jsou zaměřené k vytváření (chápaní) pojmů a osvojování poznatků z oblasti matematiky (číselná řada, číslice, základní geometrické tvary, množství; nabízí cvičení zaměřené na smysluplnou praktickou aplikaci), českého jazyka (rozšiřování slovní zásoby, čtení s porozuměním, procvičování vyjmenovaných slov) angličtiny a prvouky.



ZKUŠENOST Z VÝUKY ANGLIČTINY NA ZŠ LITVÍNŮV:



Pracovní karty s kontrolou chyb velmi často využíváme v hodinách angličtiny, protože umožňují práci jednotlivce, práci ve dvojicích, ale i ve skupinách. V hodinách angličtiny pomáhají aktivizovat a rozšiřovat slovní zásobu a vedou ke zvyšování čtenářské gramotnosti. Tato pomůcka upevňuje logické spoje a vede k porozumění textu, protože jednotlivé úkoly na pracovních listech jsou zaměřeny k procvičování anglické gramatiky nenásilnou hravou formou. Velkou výhodou je, že jsou zapojeny ruce, žáci při práci s pomůckou pohybují barevnými knoflíky, což je velmi vhodné pro žáky s SPU. Velká přednost také je, že je okamžitě vidět správné řešení (otočením karty na druhou stranu) a chybu lze rychle najít a pak následně opravit. Zjistili jsme také, že pomůcka podporuje koncentraci, pozornost a trpělivost.

Je potřeba, abychom kombinovali a promýšleli různé metody práce, vybírali takové aktivity a volili takové techniky, aby si každý žák mohl i podvědomě vybírat takové podněty, které nejvíce vyhovují jeho typu učení, ale i jeho osobnostním a emočním charakteristikám.

V odborné literatuře se setkáváme s mnoha teoriemi struktury lidské inteligence. Jedna z nich, tzv. teorie rozmanitých inteligencí (označovaná také jako teorie mnohočetných nebo multičetných inteligencí), zaznamenala v posledních letech velké uplatnění v pedagogické praxi a jeví se jako velmi podnětná pro školní vzdělávání dětí.

Její autor, americký výzkumník H. Gardner, říká, že každý člověk má minimálně osm typů inteligencí (schopností). Samotná inteligence je souborem mnoha schopností,

kteří uplatňujeme při řešení situací každodenního života (viz tabulka).

TEORIE ROZMANITÝCH INTELIGENCÍ H. GARDNERA

TYP INTELIGENCE	CHARAKTERISTIKA	POTŘEBY A ZÁLIBY
VERBÁLNÍ	Schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka	Čtení, psaní, vyprávění příběhů, slovní hry, rozhovory
MATEMATICKO-LOGICKÁ	Schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky	Manipulace s předměty, bádání, pokusy, řešení logických skládanek, hlavolamů, technické zájmy
PROSTOROVÁ	Schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary, uspořádání předmětů v prostoru; orientace v prostoru	Modelářství, návrhářství, vizuální znázorňování, skládačky, ilustrované knihy, návštěvy muzeí výtvarného umění
HUDEBNÍ	Schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků, schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě	Zpívání, pískání, broukání, vytukávání rytmu, prozpěvování během dne, poslech hudby, hra na hudební nástroj
TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ	Schopnost velice obratně používat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k určitému cíli (sport, herectví); schopnost dovedně zacházet s předměty	Tanec, běhání, skákání, hraní rolí, dramatické umění, aktivní fyzické zapojení do činností, dotykové zkušenosti, sportovní hry
INTERPERSONÁLNÍ	Schopnost všimnout si chování a pocitů jiných lidí, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, pohnutkách a náladách	Vedení, organizování, shromažďování, návštěva společenských akcí, kolektivní hry, týmová práce, přátelské rozhovory
INTRAPERSONÁLNÍ	Schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky, porozumění svému vlastnímu JÁ	Meditování, snění, klid na samostatné uvažování a plánování, nezávislost, vyhraněnost názorů
PŘÍRODNÍ	Schopnost vnímat změny v přírodě, zvýšená citlivost k percepce přírodních jevů a schopnost učit se z nich	Pobyt v přírodě, chov zvířat a pěstování rostlin, sledování literatury a filmů s přírodovědnou tematikou

Vyzkoušejte si vlastní rozložení inteligencí v Bonusech, s 3 na příloženém CD



VYUŽITÍ TEORIE ROZMANITÝCH INTELIGENCÍ H. GARDNERA PRO PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

Úkolem základního (obecného) vzdělání je nechat pro dítě otevřené všechny cesty a žádnou z nich předčasně neuzavírat. Jednou z možností, jak tuto myšlenku prakticky zrealizovat, je **umožnit žákům volbu z rozmanitých činností**.

Rozmanitost můžeme spatřovat např. v tom, že činnosti, které žákům nabízíme, odrážejí různé typy inteligencí (schopnosti) a umožňují jim tak pracovat dle jejich dominantního učebního stylu. Zažití úspěchu při činnosti, která odpovídá schopnostem žáka, je velmi důležité. Prostředí, v němž se žák cítí oceňován, posiluje jeho sebevědomí a později jej vybídne i k činnostem, které by si zpočátku nevybral, třeba právě proto, že se mu zdály obtížné.

URČITĚ NEUDĚLÁME CHYBU,
POKUD PŘI PLÁNOVÁNÍ
JAKÉHOKOLIV TÉMATU BUDEME
DBÁT NA TO, ABY ÚKOLY
A ČINNOSTI, KTERÉ PRO ŽÁKY
PŘIPRAVUJEME, ROZVÍJELY
RŮZNÉ TYPY INTELIGENCÍ.

Určitě tedy neuděláme chybu, pokud při plánování jakéhokoliv tématu budeme dbát na to, aby úkoly a činnosti, které pro žáky připravujeme, rozvíjely **různé typy inteligencí**. Vznikne tak nabídka, v níž si žák **může vybrat činnost, která ho zajímá**, tedy takovou, která odpovídá jeho schopnostem a možnostem. **Možnost volby z několika předem připravených činností** (vztahujících se ke společnému tématu, na němž jako třída pracujeme) plní zároveň funkci motivace.

Možná, že vás v této souvislosti napadá, že je třeba rozvíjet žáky po všech stránkách (komplexně). Když jim dáme na výběr, může se stát, že si někteří žáci budou vybírat stále jeden a týž typ aktivit. Odborník na otázky vztahu mezi fungováním lidského mozku a chováním člověka MUDr. František Koukolík však říká: „*Cílem učitele by mělo být rozvíjení těch druhů inteligence, které dítě má, nikoli nátlak ve směru, kde dítěti talent chybí. Pak může dítě přijít i o to, co má.*“

Není nutné, abychom v roli učitele dokázali všechny činnosti žákům předvést. Naše úloha spočívá v tom, že pro tyto činnosti **zajistíme podmínky** (materiály, pomůcky, prostředí). Připraveným prostředím **nepřímo řídíme a ovlivňujeme** učení žáků. **Samotnou realizaci činností pak už ale necháme na dětech**. V takovou chvíli **ustupujeme do pozadí** a fungujeme **v roli pozorovatele a pomocníka**. Je-li nabídka aktivit pestrá a odpovídá-li svým zaměřením celé paletě schopností (všem inteligencím), pak je zajištěna jedna ze základních podmínek individualizace.

TAKTO PŘIPRAVENÉ ČINNOSTI UMOŽŇUJÍ ŽÁKŮM:

- vybrat si aktivitu, která odpovídá jejich schopnostem a zájmům
- zažít úspěch
- pracovat svým vlastním tempem a uplatnit vlastní styl při řešení problému
- pracovat samostatně, rozhodovat se, být zodpovědný za svou práci
- spolupracovat ve skupině a osvojovat si tak sociální dovednosti

UKÁZKA TEMATICKÉHO CELKU PRO ŽÁKY 5. ROČNÍKU

Příkladem plánování aktivit podle teorie mnohočetné inteligence v rámci integrovaného tematického celku je následující ukázka tematického celku, který byl zrealizován v 5. ročníku základní školy.

TÉMA: ŽIVOT A DÍLO JANA NERUDY



POUŽITÁ LITERATURA: Jan Neruda: Povídky malostranské, Odeon 1979. Ilustrace: Radomír Kolář

PROPOJENÍ PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA, VLASTIVĚDA A VÝTVARNÁ VÝCHOVA

VZDĚLÁVACÍ OBLAST: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Umění a kultura

HODINOVÁ DOTACE: 10 vyučovacích hodin (jednotek)

Jan Neruda jako představitel kulturního života 2. poloviny 19. století byl vybrán záměrně, protože žáci ještě před zahájením práce na celém tématu disponovali určitými znalostmi a povědomím (v předcházejícím roce navštívili v rámci školního výletu Prahu, prošli si část Malé Strany a prohlédli si dům Jana Nerudy). Jana Nerudu vybrala učitelka také pro žánrovou pestrost jeho tvorby a pro možnost přiblížit některé z jeho vybraných básnických i prozaických děl již žákům 2. vzdělávacího období 1. stupně základní školy.

Celé téma bylo pojato jako integrovaný tematický celek (propojení českého jazyka a literatury, vlastivědy a výtvarné výchovy), přičemž jedním ze stěžejních cílů bylo zevrubné poznání osobnosti Jana Nerudy a proniknutí do doby, ve které žil. Při plánování jednotlivých aktivit (v rámci konkrétních předmětů) bylo postupováno podle teorie mnohočetné inteligence, kdy se učitelka sna-

žila vytvořit co nejpestřejší škálu různých úkolů tak, aby dané činnosti reflektovaly různé typy inteligencí.

Úkoly žáci plnili chronologicky, přičemž každý z žáků „prošel“ postupně všemi úkoly. Tento model slouží jako ukázka, jak využívat poznatky o mnohočetných inteligencích v praxi. Smyslem takto pojaté práce není žáky „tlačit“ do aktivit, které jim nejsou blízké, ale to, aby si žák vyzkoušel všechny činnosti. Práce byla často organizována jako společná, párová či skupinová, což je také jeden ze způsobů, jak žáka podpořit v činnostech, ve kterých si tolik nevěří. Navíc práce ve dvojici nebo ve skupině zajišťuje bezpečné prostředí pro všechny žáky (žáci se tak, ve spolupráci s ostatními, mohou pustit i do pro ně náročnějších úkolů, které s pomocí druhého zvládnou). Celý projekt proběhl reálně, doplňujeme také poznámky učitelky a ukázky z prací žáků.

CÍLE:

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY Z PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA – LITERÁRNÍ VÝCHOVA

- Žák umí vyhledat informace v odborném textu, se získanými informacemi dokáže pracovat a dále je aplikovat.
- Žák čte s porozuměním umělecké texty přiměřeného obsahu a náročnosti.
- Žák se orientuje v textu, rozlišuje v něm podstatné a okrajové informace, vhodné pro daný věk.
- Žák interpretuje písemně obsah přečteného textu formou vyprávění.
- Žák si vytvoří představu a získá informace o způsobu života lidí určité doby.
- Žák získá lexikální informace o literárním jazyku té doby.
- Žák rozvíjí svoji fantazii a schopnost vlastní kreativity.

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY Z PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA – KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

- Žák si dokáže vyhledat text odpovídající zadanému tématu.
- Žák využívá různých informačních zdrojů.
- Žák se seznámí s jedním z prozaických děl Jana Nerudy.
- Žák čte s porozuměním různé typy textů (text odborný, text umělecký) a dokáže aplikovat čtenářské strategie na daný text.
- Žák se orientuje v textu.
- Žák na základě získaných informací z textu popisuje osobu a odliší její vzhledové a charakterové vlastnosti.
- Žák získává znalosti z oblasti lexikologie.
- Žák dokáže jasně a zřetelně formulovat své myšlenky, vyjádřit svůj názor a prezentovat jej před ostatními žáky.
- Žák se zapojuje do kvalitní a plodné diskuze, vyslechne a akceptuje názory druhých a o názorech druhých přemýšlí.
- Na základě předchozí práce s uměleckým textem (řízené čtení, čtení s porozuměním, čtení přemýšlivé, čtení analytické) dokáže žák stručně a srozumitelně interpretovat obsah přečteného textu s tím, že se orientuje na klíčová místa příběhu a vystihne hlavní myšlenku.
- Při interpretaci textu žák zachovává dějovou kontinuitu, neodbíhá od tématu a drží nosnou dějovou linii.
- Na základě předchozí zevrubné práce s textem žák stanoví klíčová místa a sestaví dějovou osnovu.
- Žák stručně písemně zpracuje příběh formou vyprávění.
- Žák prezentuje svoji práci před ostatními žáky třídy.
- Žák dokáže zhodnotit svoji práci i práci ostatních žáků.

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY Z PŘEDMĚTU VLASTIVĚDA

- Žák získává znalosti k probírané látce „Představitelé kulturního života 2. poloviny 19. století“.
- Žák si rozšíří své vědomosti o osobnosti Jana Nerudy.
- Žák své znalosti získává aktivním způsobem formou aktivního učení.
- Žák umí své nabyté znalosti správně utřídit a zařadit do svých kognitivních struktur.
- Žák získá obecný přehled a vytvoří si představu o životě lidí v daném časovém období a dokáže své získané znalosti dále aplikovat a rozvíjet.

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY Z PŘEDMĚTU VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Na základě předchozí práce s uměleckým textem dokáže žák přečtený text výtvarně zpracovat.

Žák volí takový způsob zpracování, aby vystihl co nejvěrněji a přitom co nejjednodušeji celý příběh a jeho pointu.

VÝBĚR KLÍČOVÉHO UČIVA:

- představitelé kulturního života 19. století
- život a dílo Jana Nerudy
- práce s informačními texty (vyhledávání informačních zdrojů – encyklopedie, internet) a beletristickým textem (*Jan Neruda: Povídky malostranské, Doktor Kazisvět*) – rozvíjení čtenářských kompetencí, zaměření na hlubší porozumění textu
- reprodukce přečteného textu – písemné zpracování (vyprávění)
- výtvarné zpracování přečteného textu formou komiksu (definování obecných prvků komiksového ztvárnění)

ORGANIZACE TEMATICKÉHO CELKU:

- Práce je organizována jako společná práce, skupinová práce či práce samostatná.
- Žáci pracují v jednotlivých blocích, přičemž zastřešujícím je téma: Život a dílo Jana Nerudy.
- V rámci daného bloku vymezeného vždy daným vyučovacím předmětem se prolínají různé typy činností (vytváření myšlenkové mapy, vytváření schémat, verbální činnosti a rozvíjení jazykových, čtenářských kompetencí, rozvíjení tvořivého psaní, výtvarné zpracování atd.).
- Žáci mohou při práci využívat jakékoliv zdroje (literaturu, encyklopedie, internet, atd.).
- Výstupy samostatné nebo skupinové práce jsou vystaveny po nějaký čas ve třídě, aby se k nim žáci mohli vracet.

KRITÉRIA HODNOCENÍ:

- Reflexe a hodnocení budou zaměřeny nejen na výsledek samostatné a skupinové práce, ale také na samotný proces.
- Kritéria, k nimž bude vztaženo hodnocení:
- spolupráce v rámci skupiny
- schopnost samostatně vyhledávat informace
- schopnost číst s porozuměním beletristický text
- úroveň písemného zpracování převyprávění povídky
- schopnost zachytit prostřednictvím komiksu významné momenty charakterizující povídku
- srozumitelnost prezentace výsledku samostatné i skupinové práce
- dodržení zadání úkolu/ů

PRÁCE V PŘEDMĚTU VLASTIVĚDA

TÉMA: KULTURNÍ ŽIVOT V 2. POLOVINĚ 19. STOLETÍ

HODINOVÁ DOTACE: 3 výukové jednotky spojené do jednoho bloku

ÚKOL Č. 1: Zjisti a zapiš co nejvíce informací o osobě Jana Nerudy (20 min.).

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech a pracují na internetu. Vyhledávají informace, ty důležité zapisují fixem na čtvrtku A5.

ÚKOL Č. 2: Přečti si text a v textu podtrhej (označ) důležité informace (10 min.).

Všichni žáci ve skupině dostanou informační text, kde je zpracován stručný životopis Jana Nerudy. Po dobu 15 minut čtou text tichým čtením, podtrhávají důležité informace, snaží se informacím porozumět a zapamatovat si je. Mají tedy dva zdroje informací – internet a připravený text. Informace z obou zdrojů vzájemně doplňují jejich kognitivní schémata, žáci jimi rozšiřují stávající informace, v případě rozporu mohou informace vzájemně porovnávat. Vlastní aktivitou tak rozvíjejí své poznání, přehodnocují své dosavadní představy, doplňují své koncepty o nové informace. To, že jim poznatky nebyly předány v hotové podobě, ale že měli možnost informace sami objevovat, má velký význam pro trvalost jejich poznatků.

Oba úkoly jsou zaměřeny především na rozvoj verbální inteligence.

ÚKOL Č. 3: Ve skupině sestavte z informací, které jste doposud získali, myšlenkovou mapu na téma Život Jana Nerudy (20 min.).

Žáci ve skupině vzájemně sdílejí informace, které získali četbou informačního textu, dále začleňují také ty informace, které našli na internetu a zapsali na čtvrtku. Žáci vybírají mluvčího, který za skupinu prezentuje myšlenkovou mapu s výkladem.

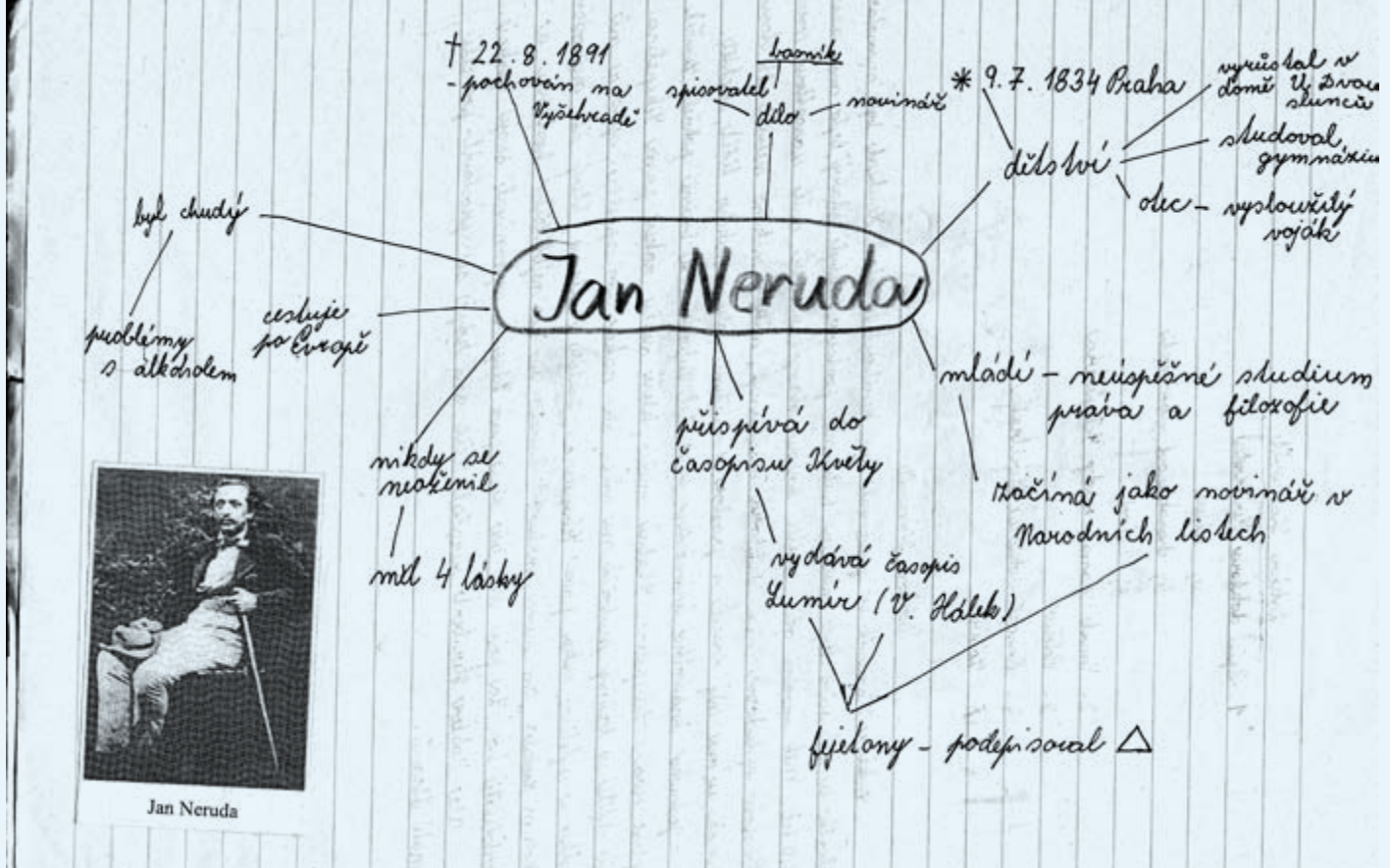
SESTAVENÍ MYŠLENKOVÉ MAPY

Žáci po společné domluvě vybírají informace, které považují za důležité, třídí je, hledají společná pojmenování, kategorizují. Společně vytvářejí na arch balicího papíru myšlenkovou mapu, kterou mohou postupně doplňovat o další informace či vytvářet další spoje. Konečnou podobu myšlenkové mapy zaznamenávají také do svých sešitů (viz též příloha 7).



PREZENTACE SKUPINOVÉ PRÁCE

DÍLČÍ ÚKOL (shrnutí skupinové práce v úkolech 1, 2, 3): Připrav si ve skupině krátkou prezentaci (5 min.) o životě a díle Jana Nerudy, kterou představíš ostatním skupinám. Prezentace může proběhnout dvěma způsoby: buď vyberete mluvčího, který představí práci celé skupiny, nebo si ve skupině rozdělíte jednotlivá témata a každý ze členů skupiny představí své téma (např. dětství a mládí Jana Nerudy, dílo Jana Nerudy – poezie, próza, novinářská činnost atd.).



Poznámka: Učitel může tato dílčí témata uvést a žáci si ve skupině rozdělí, které téma (v rámci skupiny) představí. Protože je cílem této aktivity nejen rozvoj znalostí v daném tématu, ale i rozvíjení dalších dovedností (především schopnosti čtení s porozuměním, zpracování informací) a dále schopnosti prezentovat výstup své (kolektivní) práce, mají žáci k dispozici (v každé skupině) také kritéria hodnocení ústní prezentace, která jim pomáhají orientovat se v požadavcích na ústní prezentaci a napomáhají vést žáky k postupnému zdokonalování v této dovednosti a kultivovat jejich ústní projev.

DÍLČÍ HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ

Po skončení prezentace se otevírá krátká diskuze, kdy se žáci ze všech skupin vyjadřují také k úrovni prezentace jednotlivých skupin. Hodnocení ze strany žáků, které je směřováno ke členům prezentující skupiny, je laděno do formy „pozitivního hodnocení“, kdy žáci především oceňují a vyzdvihují klady prezentace – pojmenovávají, co se jim líbilo a co oceňují. Případné připomínky se

vyslovují jako „rady a doporučení“. Smyslem je žáky motivovat a povzbuzovat, ne odrazovat od dalších pokusů!

Žáci každé skupiny se v závěrečném hodnocení **v hodnotícím kruhu** vyjadřují k tomu, jak se jim ve skupince pracovalo a jak se jim podařilo začlenit se a přispět ke společné práci.

Při sebehodnocení se orientují podle kritérií pro hodnocení skupinové práce, které najdete v Bonusech, s 5 na příloženém CD (viz *Jak dokážu pracovat ve skupině?*).

ÚKOL Č. 4: Ve skupině se pokus sestavit tzv. pětilístek, který by vystihoval osobnost Jana Nerudy (15 min.).

Ukázka pětilístku, jak jej sestavila jedna ze skupin:

JAN NERUDA				
CHUDÝ	NEŠŤASTNÝ			(Jaký byl?, 2 slova)
CESTUJE	PÍŠE	MILUJE		(Co dělá?, 3 slova)
VYRŮSTAL	NA	MALÉ	STRANĚ	(Spojný výraz, 4 slova)
	VELIKÁN			(Přejmenování, 1 slovo)

Oba úkoly jsou zaměřeny především na rozvoj prostorové a interpersonální inteligence. Popis metody najdete v příloze 7.

PRÁCE V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA – LITERÁRNÍ VÝCHOVA

TÉMA: JAN NERUDA: POVÍDKY MALOSTRANSKÉ. DOKTOR KAZISVĚT

Žáci pracují společně nad povídkou Jana Nerudy Doktor Kazisvět. Čtení probíhá formou hlasitého řízeného čtení (*popis metody viz příloha 7*). Z hlediska teorie mnohočetných inteligencí žáci při práci s textem rozvíjení především verbální inteligenci (čtou text, diskutují, vyjasňují si pro ně neznámá slova, rozvíjejí svoji slovní zásobu a své verbální dovednosti – vyjádřit se tak, aby ostatní rozuměli, používat vhodná slova atd.) a interpersonál-

ni inteligenci (umocňuje se schopnost vcítit se do děje a děj prožívat, vyjádřit svůj názor ve vztahu k ději atd.), dále prostorovou inteligenci (rozvíjejí dovednost utřídit informace do myšlenkové mapy, pracovat se schémata, na základě informací z textu nakreslit plánek Nerudova domu). Sledování dějových sekvencí a posloupnosti děje a otázky k tomuto směřované pomáhají rozvíjet také inteligenci logicko-matematickou.



HODINOVÁ DOTACE: 2 výukové jednotky spojené do jednoho bloku

ÚKOL Č. 1: Před čtením textu: **Přemýšlej o důvodech, proč Neruda nazval svoji povídku Doktor Kazisvět.**

Myslíš, že to bylo pravé jméno hlavní postavy?

Žáci přemýšlí a svoje myšlenky zapisují (volné psaní, 5 min.).

Popis metody volné psaní najdete v příloze 7.

Žáci čtou ostatním svoje názory. Učitelka vybídne žáky, aby se snažili zapamatovat názor ostatních. Vesměs se ale všichni shodují, že jméno Kazisvět byla jen přezdívka odvozená od nějaké skutečnosti. Tuto informaci zapisuje učitelka na tabuli. To, že žáci mají prostor přemýšlet o postavě doktora Kazisvěta a následně, prostřednictvím diskuze, vyjádřit svůj názor, je jeden z postupů, který rozvíjí schopnost přemýšlet o druhém člověku, všimnout si různých detailů, které dokreslují charakteristiky lidí okolo nás, tzn. následně ve svých názorech na druhé neulpívat pouze na povrchu (tzv. nálepkování). Mluvíme zde tedy především o dovednostech zahrnutých pod interpersonální inteligenci s přesahem k inteligenci intrapersonální (žáci vyjadřují své názory, vlastní úhel pohledu).



ÚKOL Č. 2: Po přečtení 1. a 2. odstavce (tedy první části textu): **Zapiš všechny informace o doktoru Heribertovi, které jsi z textu již zjistil (10 min.).**

UKÁZKA Z PRACÍ ŽÁKŮ:

Vašek: Doktor Heribert bydlel v jednopatrovém domku na Oujezdě a byl synem doktora Heriberta.

Jeho otec byl tedy také doktor.

Žáci nejprve přečtou svoje zápisy ostatním. Potom společně již ústně doplňujeme přečtené zápisy žáků o další informace.

Oba úkoly jsou zaměřeny především na rozvoj verbální a interpersonální inteligence.

ÚKOL Č. 3: **Ve skupině vytvoř náčrtek plánu domu, ve kterém Neruda bydlel (10 min.).**

Tento úkol rozvíjí inteligenci verbální, interpersonální a prostorovou.

ÚKOL Č. 4: Po přečtení 3. odstavce: **Popiš zevnějšek a vlastnosti doktora Heriberta (10 min.).**

Aktivita směřuje k tomu, aby žáci dokázali získat informace z přečteného textu, aby při vlastním popisu rozlišili vzhledové vlastnosti od vlastností charakterových. Žáci slovně popisují postavu, přičemž se snaží popsat zvlášť vzhled a zvlášť povahové vlastnosti.

Tento úkol rozvíjí inteligenci verbální, interpersonální a prostorovou.

ÚKOL Č. 5: Po dočtení předposledního odstavce: **Myslíš, že po této příhodě začal doktor Heribert léčit lidi?**

Promluv si o tom se sousedem. Práce ve dvojicích (5 min.).

Žáci diskutují ve dvojici. Většina dvojic se shodla, že doktor Heribert lidi léčit začal a stal se slavným a vyhledávaným lékařem. Diskuze ve dvojici je vhodná proto, aby byli do diskuze vtaženi všichni žáci a aby všichni žáci byli podněcováni ve vyjádření svých názorů, domněnek a zároveň se učili dovednosti diskutovat. V porovnání se samostatnou prací práce ve dvojicích více podporuje možnost zapojení a učení všech žáků (žáci si dávají vzájemnou podporu, jsou více motivováni také tím, že získávají od spolužáků pomoc, inspiraci, že mohou varianty svých odpovědí vzájemně sdílet, vyjasňovat, což pomáhá jejich porozumění).

ÚKOL Č. 6: Po dočtení posledního odstavce: **Už víš, proč se doktoru Heribertovi říkalo doktor Kazisvět?**

Práce ve dvojicích (5 min.).

Každá z dvojic prezentuje svůj názor před ostatními žáky. Někteří žáci si mysleli, že přezdívka vznikla proto, že doktor Heribert nedělal nikdy svoje povolání a že se ostatní lidé domnívali, že je to proto, že není dost schopný lékař. Další názor byl ten, že přezdívka vznikla až po popsané události a že tak ostatní lidé vyjádřili své zklamání nad tím, že se tak šikovný lékař nevěnuje svojí profesi.

Následuje diskuze. Každá z dvojic se snaží obhájit svoje stanovisko a podložit ho pádnými důvody. Učitel žáky v argumentaci podporuje vhodnými otázkami, vede žáky k tomu, aby o svých tvrzeních hlouběji přemýšleli a podkládali svoje argumenty příslušnými úryvky z textu. Takto vedené otázky podporují žáky v nahlížení na problematiku z různých úhlů pohledu.

Oba úkoly rozvíjejí inteligenci verbální a interpersonální.

PRÁCE V PŘEDMĚTU VÝTVARNÁ VÝCHOVA

UČIVO: KOMIKSOVÉ ZPRACOVÁNÍ POVÍDKY

HODINOVÁ DOTACE: 2 výukové jednotky spojené do jednoho bloku

ÚKOL: Zpracuj děj povídky **Doktor Kazisvět formou komiksu.**

Žáci si mohou vybrat sami techniku zpracování.

Všichni žáci vybírají mezi pastelem a fixy, někteří žáci použili pro kontury kresby černý fix nebo tuš.

Na konci výukové jednotky (2 vyučovací hodiny) mohli ti žáci, kteří projevíli zájem, ukázat svůj komiks ostatním a ostatní spolužáci se mohli vyjadřovat k zdařilosti zpracování.

HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ

Hodnocení (ze strany žáků i učitelky) bylo vedeno ve vztahu k uvedenému kritériu, se kterým žáky seznámila učitelka před započatím práce, tedy vzhledem k požadavku, aby žáci zachytili ve svých dějových sekvencích nejdůležitější okamžiky příběhu (viz s. 21). Kvalita výtvarného zpracování nebyla kritériem vzhledem k rozdílnosti výtvarných dovedností žáků, učitelka však žáky požádala o pečlivost. Obecně jsou žáci této třídy vedeni k tomu, aby jejich zpětná vazba k ostatním byla laděna pozitivně a v případě výhrad vůči spolužákově práci se omezovala spíše na doporučení. Učitelka svým přístupem dává dětem vzor, jak podávat zpětnou vazbu ostat-

ním. Hodnocení ze strany učitelky probíhalo v podobě slovního hodnocení, kdy se učitelka zaměřila na úroveň zachycení děje (zachycení všech důležitých událostí atd.) a poskytla každému z žáků zpětnou vazbu. Celé hodnocení probíhalo jako individuální rozprava učitelky s žákem nad kresbou. Všechny obrázky byly vystaveny ve třídě (ve třídě je k tomuto účelu natažen podél zdi dlouhý provázek a obrázky byly zachyceny pomocí dvou kolíků na prádlo).

Tento úkol rozvíjí inteligenci prostorovou.

PRÁCE V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA – SLOHOVÁ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVA

TÉMA: PÍSEMNÉ PŘEVYPRÁVĚNÍ DĚJE NA ZÁKLADĚ PŘEČTENÉHO TEXTU

HODINOVÁ DOTACE: 3 výukové jednotky spojené do jednoho bloku

Žáci mají při psaní k dispozici text povídky, svoje poznámky a výstupy z předchozích úkolů z práce s textem. Nejprve píšou na konспект, po společné prezentaci textu a následném hodnocení učitelkou mají možnost text dopracovat. Výsledný text přepisují do sešitu.

ÚKOL Č. 1: Zpracuj děj povídky pomocí lineární osnovy, kde zachytil klíčová místa příběhu.

Práce ve dvojicích (20 min.).

Některé dvojice přečtou svoji osnovu ostatním. Ostatní se vyjadřují k vybraným klíčovým událostem a dějové posloupnosti.

ÚKOL Č. 2: S pomocí osnovy převyprávěj děj povídky (45 min.).

Práce s osnovou a psaní vyprávění rozvíjejí verbální, interpersonální a prostorovou inteligenci.

Při čtení žáci s učitelkou společně opravovali především stylistické a kompoziční chyby, přičemž bylo důležité, aby se do hodnocení zapojili všichni žáci. Žáci brzy rozeznávali „sporná“ místa v textech svých spolužáků a opravovali slovosled, vyškrtávali nadbytečná nebo opakující se slova a nahrazovali je slovy vhodnějšími. Synonyma některých slov (především sloves) jsme zapisovali na tabuli.

Při vlastním opravování žákovských textů se učitelka snažila o rozlišení chyb stylistických, kompozičních a gramatických (používala tři různé barvy při podtrhávání, předem domluvené znaky).

Opravený konспект žáci opsali do sešitů, které používají v dílnách čtení.

Doktor Klaxiově

Doktor Klaxiově se jmenoval dr. Heribert. Doktor Heribert byl samotářsk
člověk a šel sám. Byl malý a hubenní postavy. Nebyl starý, bylo mu asi
40 let. Měl modré oči, světlé hnědé vlasy a tvář měl zarostlou vousy.
Přestože vystudoval na doktorce medicíny, nikdy nikoho neléčil. Po obou
smrti se mu něj obraceli o pomoc a vyléčení, ale on nikoho léčit nechtěl.

Jednoho krásného červnového dne šel Heribertem ke bráně pohřeb. Zemřel
pan rada Šepelera. Mladí muži, kteří nesli rakev pana Šepelera
ji chtěli u brány natáhnout na vůz, ale rakev jim spadla, splo se má
více a vylétla ruka pana Šepelera. Doktor Heribert, který šel nahodou
kolom kopal: „On není mrtvý!“ Odvezl ho do nejbližšího hostince a
vzkřísil ho. Na pár dní už zase pan Šepelera vykonával svoji funkci.

Ale doktor Heribert nechtěl léčit ani když se proslavil po celé
malé straně.

REFLEXE PRŮBĚHU INTEGROVANÉHO TEMATICKÉHO CELKU

Závěrečná reflexe celého průběhu tematického celku proběhla v hodnotícím kruhu, kdy každý z žáků (pokud chtěl) dostal prostor k reflexi i sebereflexi. Otázky ze strany učitele byly směřovány k tomu, co se žáci naučili, co zajímavého se dozvěděli (o Nerudovi, o jeho životě atd.), jak se jim téma líbilo, co je nejvíce zaujalo (která in-

formace, aktivita atd.), jak se jim pracovalo ve skupinách. Práce, které vznikaly během tematického celku, byly postupně vystavovány ve třídě. Žáci měli také dostatek času k tomu, aby mohli představit své texty a obrázky, které vytvářeli samostatně.

PEDAGOGICKÁ REFLEXE INTEGROVANÉHO TEMATICKÉHO CELKU



Celý integrovaný tematický celek sleduje několik základních cílů. Smysl naplňování požadavků individualizace a diferenciacie studia vidíme především v tom, že:

- žáci mají možnost se celým tématem zabývat v delším časovém úseku, čímž se zvyšují šance „skutečného učení“ (tedy pochopení a osvojení učiva) všech žáků.
- celé téma je zpracováváno do hloubky a z různých úhlů, všichni žáci tak dostávají dostatek prostoru k pochopení vzájemných vazeb mezi jednotlivými dílčími tématy.
- jednotlivé aktivity a úkoly jsou koncipovány tak, aby poskytovaly činnosti různého charakteru a respektovaly tak principy rozložení jednotlivých typů inteligencí žáků.
- čtení textu probíhá formou řízeného čtení s následnými (průběžnými) úkoly, čímž se zvyšují šance, že nejen obsah, ale i „hlubší“ smysl pochopí všichni žáci. Tento způsob práce s textem rozvíjí také myšlení a podporuje rozvoj vyšších myšlenkových operací (analýza, syntéza, hodnocení) dle Bloomovy taxonomie.
- práce je organizována tak, aby se střídala samostatná, skupinová a společná práce, přičemž je využíváno také různých aktivizujících výukových metod (diskuze, společné objevování, vyslovování a ověřování hypotéz).
- učitel je vždy připraven pomáhat, a to především formou otevřených otázek a za přispění tzv. odstupňované pomoci dovést žáky k danému cíli.

Při výběru jednotlivých aktivit byl sledován zřetel volby úkolů podle teorie mnohočetné inteligence, učitelka se snažila zařazovat takové aktivity, které korespondují s různými typy inteligencí. Úkoly plnili všichni žáci, a měli tak možnost vyzkoušet i činnosti, které nemusely plně odpovídat jejich „intelligenčnímu rozložení“. Tím, že ve většině úkolů nebyli žáci klasifikováni, ale zpětnou vazbu získávali jinými způsoby, byl eliminován strach z neúspěchu a posilována motivace pokusit se úkol splnit (podporováno také tím, že žáci často pracovali ve dvojicích nebo ve skupině).

Pokud žáci pracují s informačním textem s cílem získat důležité informace a dále s těmito informacemi nakládat,

nebo pracují-li s textem beletristickým, kdy rozvíjejí své čtenářské a jazykové kompetence (čtení s porozuměním, dovednost klást otázky, hledat odpovědi na otázky učitele, formulovat vlastní domněnky i odpovědi, tvořit vlastní texty atd.), rozvíjejí verbální inteligenci. Ve většině úkolů a aktivit bylo rozvíjení **inteligence verbální** propojeno také s rozvíjením **inteligence interpersonální**, kdy žáci v úkolech týkajících se čtení a čtenářství pracovali ve dvojicích nebo ve skupinách, čímž se posilovala jejich schopnost vzájemné spolupráce ve smyslu dosažení společného cíle a bylo podporováno také jejich vzájemné učení i sociální a komunikační dovednosti. Žáci se tak učili např. vyslechnout názor spolužáka (člena skupiny), hledat společné strategie k řešení problémů, rozvíjeli své schopnosti zvnitřnit pravidla asertivní diskuze, učili se představit a zhodnotit společnou práci atd. Rozvíjení oblasti interpersonální inteligence nelze často oddělit od aktivit, které posilují také **inteligenci intrapersonální**, zahrnující rovněž dovednosti **uvědomit si a následně vyjádřit** vlastní názory, pocity, rozvíjející dovednost nazírání na vlastní práci (sebereflexe), zamýšlení se nad způsobem vlastního uchopení jednotlivých úkolů (metakognitivní dovednosti). Žákům pro uvědomění si úrovně svých dovedností v obou typech inteligence pomáhá také hodnotící kruh, v jehož rámci dostávají prostor k vlastnímu vyjádření, a výše uvedená kritéria pro hodnocení skupinové práce, kdy se žáci vyjadřují k otázkám směřujícím k úrovni jejich zapojení do práce skupiny a reflektují také vlastní přínos do skupinové práce.

Aktivity, které korespondují s dovednostmi vymezenými v **inteligenci prostorové**, byly začleněny do práce s textem a podporovaly (tvoření myšlenkové mapy) či následně dotvrzovaly (kresba plánu Nerudova domu, Pětilístek) úroveň žákova porozumění čtenému textu. Námětem na realizaci tematiky literární výchovy ve výtvarné výchově je vytváření komiksového zpracování Nerudovy povídky, čímž žáci prokazují nejen schopnost doslovného porozumění textu, ale také schopnost obsahové analýzy (pro děj klíčových) událostí. Dále rozvíjejí dovednost děj výtvarně (prostorově) zpracovat.

Budeme-li na celý integrovaný tematický celek nahlížet

z hlediska Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (viz příloha 8), dojdeme k závěru, že jednotlivé aktivity jsou koncipovány tak, aby žáci z hlediska úrovně myšlenkových operací pracovali v úrovni myšlení nižšího i vyššího řádu. Žáci operují se stávajícími znalostmi, vyhledávají nové informace v textu, dokážou říci (vysvětlit) svými slovy, o čem v textu četli, a nové informace následně použít v jiných záměrech (např. komiksově zpracovat). Z hlediska Bloomovy taxonomie kognitivních cílů pracují na úrovni znalosti, porozumění a aplikace, což jsou úrovně, které jsou prostřednictvím výuky na 1. stupni základní školy nejčastěji rozvíjeny.

V okamžiku, kdy žáci tvoří např. charakteristiku doktora Heriberta (popisují postavu), přemýšlejí o důvodech, proč lidé říkali doktoru Heribertovi přezdívku, vymýšlejí postupy, jak zpracovat komiks, či zpětně vyhodnocují děj povídky nebo reflektují svoji práci, pohybují se na rovině vyšších myšlenkových operací, provádějí tedy

analýzu, syntézu a hodnocení. Jak často vyplývá z rozhovorů s učiteli 1. stupně základní školy, bývají tyto úrovně myšlenkových operací u žáků mladšího a středního školního věku z různých důvodů opomíjeny, a to především z obav před náročností takto postavených úkolů pro žáky 1. stupně základní školy. Výzkumy, které se vázaly k této tematice, ale i zkušenosti učitelů z praxe, kteří pracují s úkoly vyžadujícími vyšší úroveň myšlenkových operací žáků, ukazují, že již žáci 1. vzdělávacího období jsou schopni (pokud jsou dobře vedeni a je-li jim zpočátku poskytnuta náležitá pomoc a opora ze strany učitele) plnit úkoly, které od nich takto postavené aktivity vyžadují. Naučí-li se žáci také v těchto úrovních myšlení pracovat (jsou-li jim ze strany učitele připravovány zajímavé úkoly a kladeny „dobré otázky“), efektivněji se rozvíjejí jejich schopnosti učit se do hloubky, nazírat na věci z různých úhlů pohledu a také schopnosti tzv. kritického myšlení.

Příklad další modelové lekce (téma „Jdu do světa, aneb sbohem pátrá třído!“) naleznete v Bonusech, s 6 na příloženém CD

DOPORUČENÁ A POUŽITÁ LITERATURA:

- Bredenkamp S. (Ed.): *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Expanded edition. National Association for the Education of Young Children, New York 1987.
- Crain W. C.: *Theories of development: Concepts and applications*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, Inc, New Jersey 1980.
- Čáp J., Mareš J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001.
- Erikson E.: *Childhood and Society*. 2nd Edition. WW Norton & Co, New York 1963.
- Gardner H.: *Dimenze myšlení*. Portál, Praha 1999.
- Helus Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál, Praha 2004.
- Kovalíková S.: *Integrovaná tematická výuka*. Spirála, Kroměříž 1995.
- Mareš J.: *Styly učení žáků a studentů*. Portál, Praha 1998.
- Mertin V.: *Individuální vzdělávací program*. Portál, Praha 1995.
- Piaget J., Inhelderová B.: *Psychologie dítěte*. Portál, Praha 1997.
- Průcha J., Walterová E., Mareš J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1995.
- Saifer S., Baumann M., Isenberg P. J., Jalongo M. R.: *Individualized Teaching In Early Childhood Education*. Open Society Institute, New York 1997.
- Thomas R.M.: *Comparing theories of child development*. CA: Wadsworth Publishing Company, Belmont 1979.
- Vágnerová M.: *Vývojová psychologie*. Portál, Praha 2000.
- Wood C.: *Yardsticks for children*. MA: Northeast Foundation, Greenfield 1994.
- Systém Logico Pico, Mutabene.

UČITELSKÝ NÁPADNÍK:

- Spilková V. a kolektiv autorů: *Učím s radostí. Zkušenosti – lekce – projekty. Vzdělávací program Začít spolu. Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Agentura STROM, 2003.
- Tomková A.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Praha 2007.
- Sborník lekcí

JAKÉ JSOU KOMPETENCE UČITELKY/UČITELE PRO VYTVOŘENÍ INDIVIDUALIZOVANÉ VÝUKY

Odkazy na „standards práce učitele“ (Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality) naleznete v Bonusech, s 10 na příloženém CD.



PROSTŘEDÍ TŘÍDY VHODNÉ PRO INDIVIDUALIZACI VE VÝUCE

2

Za zcela zásadní podmínku individualizovaného podnětného prostředí považujeme pozitivní klima ve třídě a ve škole. Jde nám o atmosféru, jež je prosycena upřímností, zájmem, chápajícím nasloucháním – nejen při práci s dětmi, ale také při setkáních s jejich rodiči a ostatními partnery školy.

Velmi důležitým úkolem učitele je být ve svém jednání vzorem přístupů, jež tuto atmosféru podporují. Pokud vydržíme a nenecháme se odradit drobnými konflikty, k nimž ve třídě běžně dochází a které tuto atmosféru často narušují, budeme čím dál častěji pozorovat i odpovídající chování dětí.

**DŮLEŽITÝM ZNAKEM ŠKOLY,
KTEROU OZNAČÍME JAKO
ŠKOLU S DOBRÝM KLIMATEM
A PŘÁTELSKÝM PROSTŘEDÍM
PRO ŽÁKY, JE SPOLUPRÁCE.**

Důležitým znakem školy, kterou označíme jako školu s dobrým klimatem a přátelským prostředím pro žáky, je spolupráce. Využívání práce v malých skupinkách a pravidelné kontakty mezi žáky při vzájemné spolupráci je zcela zásadní pro vytváření prostředí, které je k dětem přátelské. Takovéto ovzduší omezí stereotypní vnímání a zlepší vztahy mezi dětmi z různých sociálních a etnických skupin. Když žáci spolupracují, nejsou tolik patrné rozdíly mezi úspěšnými a neúspěšnými jedinci a vyhne se tak zesměšňování či urážení neúspěšných.

Mohou-li se děti účastnit projektů a řešit společně problémy, stává se pro ně práce podnětnou a zábavnou, což je velmi důležitá cesta, jak dát samotným dětem pravo-

- **Metody kooperativního učení**, kdy děti spolupracují při řešení úkolů ve skupinách, užíváme jako strategie, jež tvoří základ práce dětí ve škole, posiluje prožívání pocitů sounáležitosti, partnerství, budování týmu.
- Pravidelně užíváme **organizační formu „kruh“** (ranní kruh, odpolední kruh), v němž děti mají příležitost učit se dovednostem, jako je naslouchání, vyjadřování vlastního názoru, pocitů, nesouhlasu a dalším komunikativním kompetencím.
- **Proces učení a jeho „pohodové“ prožívání** u každého z dětí podporujeme tím, že respektujeme jeho učební styl (děti mohou pracovat svým vlastním tempem, na úkolech přiměřených jejich schopnostem, mohou se radit, spolupracovat, při hodnocení se porovnávání orientuje na předchozí výkon téhož žáka, tedy na individuální posun).
- **Dveře našich tříd jsou otevřené nejen rodičům dětí**, ale také všem dalším zájemcům o naši práci – každý je ve třídě vítán.

moc a zodpovědnost za vlastní učení. Škola, která je k dětem přátelská, jim umožňuje sdělovat jejich názory a myšlenky jako součást procesu učení. Nutným předpokladem je, aby děti cítily, že mají možnost doptávat se na věci, kterým nerozuměly, ujasňovat si je a získávat od učitelů i dodatečné informace k právě probíranému tématu. Metody práce počítající s účastí (s angažovaností) každého snižují pravděpodobnost toho, že se dítě bude cítit ve škole odcizeně.

O sociálním prostředí a s ním souvisejícím klimatu školy a třídy toho bylo v posledních letech v různých pedagogických publikacích napsáno již mnoho. Velmi účinný prostředek formování sociálního prostředí je existence společně vytvořených pravidel a jejich respektování. Akceptující prostředí prochnuté tolerancí a vzájemným respektem nevznikne ve třídě automaticky, ale je nutné o něj usilovat, systematicky jej budovat. K tomu nám pomáhají pravidla formulovaná do podoby **třídní úmluvy** – smlouvy. Proč vytvářet společně s dětmi pravidla pro chování a spolužití?

PROČ VYTVÁŘET SPOLEČNĚ S DĚTMI PRAVIDLA PRO CHOVÁNÍ A SPOLUŽITÍ?

Tím, že se děti podílejí na vytváření pravidel, rozumí dobře jejich významu a důležitosti. Pokud si pravidla formulují děti samy, cítí se za jejich dodržování mnohem odpovědnější a jsou více motivovány k jejich dodržování. V případě přestupků proti společně daným pravidlům jsou děti často schopné řešit tyto situace samy bez pomoci učitele. Takto stanovená pravidla nahrazují neustálé vnější ukázkování dětí pedagogem a nabízejí prostor pro rozvoj jejich sebekázně a sebekontroly.

JAK VYTVOŘIT S DĚTMI PRAVIDLA SPOLEČNÉHO SOUŽITÍ, CHOVÁNÍ A PRÁCE VE TŘÍDĚ?



Při vytváření pravidel zapojujeme všechny děti. Čím více dětí spolupracuje na vytváření pravidel, tím lépe. Zvyšuje se tak pravděpodobnost ochoty se těmito pravidly řídit. K tomu, aby mělo každé dítě možnost se stanovování pravidel účastnit, můžeme využít několik postupů:

- 1** Nechme děti pracovat v menších skupinách s instrukcí, že v každé skupině se mají děti dohodnout na určitém počtu pravidel (např. 3 pravidlech), s nimiž budou souhlasit všichni členové skupiny. Nebo využijme nápadů celé třídy tak, že je vyzveme ke společnému brainstormingu (viz příloha 7). Důležité je zapisovat všechna pravidla a názory, které zazní a v této fázi je nehodnotit. Další možností je, že každé dítě dostane několik předem připravených lístečků a čas na rozmyšlenou. Jeho úkolem je navrhnout pravidla, která považuje za důležitá, jak si představuje práci ve třídě tak, aby se mu v ní dobře pracovalo a aby se v ní dobře cítilo. Lístky mohou být i anonymní (praktická poznámka: je vhodné psát každé pravidlo či požadavek na samostatný lístek, kvůli snazšímu třídění a počítání „preferencí“).
- 2** Shromážděte výpovědi dětí a pomozte jim uvědomit si, která pravidla byla hojně zastoupena (opakovala se). Dejte dětem prostor k diskusi o významu jednotlivých pravidel, kladte otázky, umožněte jim zdůvodnit, proč si daná pravidla navrhly. Při tomto

„třídění“ pravidel můžete děti vyzvat, aby se pravidla, která jsou si významově velmi blízká, pokusily zobecnit a srozumitelně nazvat. V závěru této fáze bychom měli mít k dispozici široký sumář pravidel, která jsou již jasněji pojmenována, dětmi prodiskutována a pochopena. Pak si žáci u každého pravidla dokáží představit příklady chování, které toto pravidlo reprezentují. Je vhodné, jsou-li pravidla přehledně zapsána na tabuli, balicím papíru apod.



- 3** Společné stanovování pravidel představuje demokratický způsob vedení třídy. Proto by na úplném konci nemělo chybět hlasování, které každému dítěti poskytuje prostor ke konečnému vyjádření. Je možné hlasovat o každém z pravidel zvlášť a zapisovat k nim počet hlasů, aby ve finále bylo zřejmé, která pravidla jsou podstatná pro většinu dětí. Anebo zvolit postup, kdy každé z dětí má určitý počet hlasů, které má přidělit těm pravidlům, o nichž se domnívá, že jsou nejdůležitější.

VĚCNÉ A MATERIÁLNÍ PROSTŘEDÍ

Mezi podmínky, které příznivě ovlivňují kvalitu přátelského a individualizovaného vzdělávání, patří také věcné (materiální) prostředí. Jak by mělo takové prostředí vypadat, jsme se zeptali učitelů zapojených do projektu „Podpora učitelů ve zvyšování kvality pedagogické práce“ a zaznamenali jsme následující odpovědi:

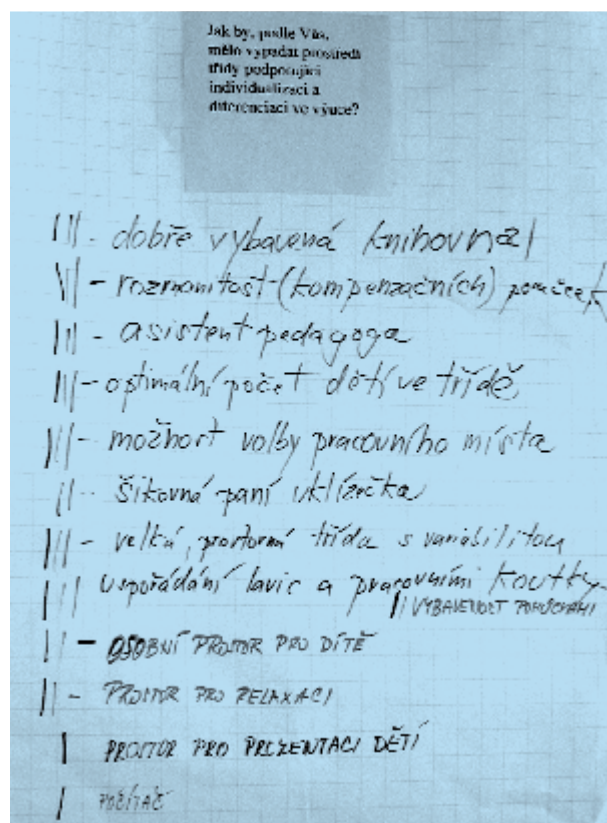
Uvedené odpovědi mají mnoho společného. Učitelé v nich hovoří jednak o rozmanitých aktivitách žáků, o možnosti žáků vybrat si z nabídky to, co je zajímavé (vzpomeňte na plánování činností v duchu Gardnerovy teorie), a přirozeně také o materiálním vybavení, které tento způsob práce umožní. Věcné (materiální) prostředí patří mezi faktory, které významně ovlivňují možnosti individualizace ve vzdělávání. Nejedná se pouze o množství a rozmanitost materiálů a pomůcek, ale také o to, jakým způsobem je učebna uspořádána.

V poslední době se objevují (zejména na 1. stupni) třídy a herny uspořádané tak, že jejich prostor členíme do menších pracovních koutků. Tyto koutky jsou různě tematicky zaměřeny a vybaveny, aby stimulovaly děti k aktivitě, hře a práci.

V TAKTO KONCIPOVANÉM PROSTŘEDÍ PŘECHÁZÍ AKTIVITA Z UČITELE NA ŽÁKA, DĚTI JSOU PAK HLAVNÍMI AKTÉRY SVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.

V koutcích mají děti prostor pro hru, experimentování, manipulaci a práci s různými předměty a materiály. Poskytují prostor jak pro práci individuální, tak pro práci skupinovou. Děti se v nich učí od sebe navzájem, nápodobou a pozorováním. Tím, že pracují v malých skupinách, mohou spolu přirozeně komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, procvičovat si vyjadřovací schopnosti, učit se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi. Jsou tak vedeny k samostatnosti i spolupráci.

Takto uspořádané prostředí třídy není ve školství ničím převratně novým. Východiskem byla již reformní pedagogika dvacátých a třicátých let 20. století, jejíž zastánci se snažili pod vlivem nových objevů vývojové psycho-



logie vytvořit dětem takové prostředí, které by umožňovalo činnostní učení. V takto koncipovaném prostředí přechází aktivita z učitele na žáka, děti jsou pak hlavními aktéry svého vzdělávání. S tímto přístupem se setkáváme především v programu „Začít spolu“, daltonské pedagogice, ale zejména v montessoriovském systému, kde je otázka tzv. „připraveného prostředí“ rozpracována nejdůkladněji.

Podnětné prostředí uspořádané do pracovních koutů se v různé míře objevuje ve školách zapojených do projektu „Podpora učitelů ve zvyšování kvality pedagogické práce“.

MONTESSORI

2.2.1

Marie Montessori považovala připravené prostředí za klíčový prostředek individualizace a podle toho vytýčila hlavní body následovně (Zelinková 1997, s. 42–43):

- Prostedí by mělo poskytovat předměty, které by uspokojovaly citlivost jednotlivých vývojových fází dítěte. Je důležité, aby tyto předměty podněcovaly stále vyšší úroveň zájmů, aby dítě vedly kupředu a podporovaly proces učení.
- Vnější prostředí by mělo být uspořádané, nepůsobit chaoticky, a tím neztěžovat dítěti orientaci. Úkoly je třeba připravit tak, aby je dítě mohlo plnit samo bez zásahu dospělého.
- K činnosti vyzývá bohatá nabídka jednotlivých aktivit, podněcující zájem dítěte. Cíl činnosti by měl být viditelný a pochopitelný. Dítě potřebuje objevovat věci samo svým tempem bez přílišného usměrňování dospělého.
- Optimální prostředí má umožňovat i podněcovat samostatnou volbu činnosti a volnost pohybu. Bez nich si dítě nemůže v předložené nabídce vybrat to, co jej oslovuje. Učitel dává dítěti volnost a nebrání mu ve spontánní práci. Pomáhá volit pomůcky a chápat jejich smysl.
- Děti jsou také zapojeny do péče o toto prostředí. Samy uklízejí jednotlivé pomůcky zpět do polic, starají se o květiny, o zvířátko apod.

PROSTŘEDÍ TŘÍDY M. MONTESSORI NA ZŠ BRNO, GAJDOŠOVA 3

Prostor třídy podle M. Montessori je rozdělený pomocí otevřených polic s pomůckami do jednotlivých koutků. Tyto koutky jsou tematicky zaměřeny na vzdělávací předměty pro danou věkovou skupinu dětí. Najdeme zde např. koutek matematiky, českého jazyka, kosmické

výchovy (v pojetí pedagogiky Montessori jsou v oboru kosmická výchova integrovány výukové oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce), čtenářský, hudební, výtvarný koutek.



KOUTEK MATEMATIKY VE TŘÍDĚ MONTESSORI NA ZŠ BRNO, GAJDOŠOVA 3

Lavice jsou rozmístěny v jednotlivých koutcích, počet a způsob rozmístění závisí na tom, jestli zde probíhá práce individuální, nebo skupinová. Součástí třídy je i místo na setkávání dětí, tzv. „komunitní kruh“, který představuje elipsa namalovaná či nalepená na koberec. Zde děti zahajují vyučovací den (sdělují si pocity, seznamují se s denním plánem) a zde den také končí (výměnou poznatků, oceněním práce, spolupráce). Individualizace a diferenciacce v tomto prostředí probíhá formou „svobodné práce“.

Jedná se o samostatnou činnost dítěte, popřípadě o individuálně řízenou činnost, protože dítě si může samo volit:

- **co** – jaký materiál si vybere, jakou oblast, na čem bude pracovat, co se chce učit a o čem chce získat další informace
- **kde** – vybírá si místo, kde bude ve třídě pracovat
- **kdy** – dítě nepracuje na povel či podle zvonění, ale motivuje ho jeho polarita pozornosti; každé dítě je na určitou věc „naladěno“ v jinou dobu
- **s kým** – může pracovat samo, ve dvojici, ve skupině

Svoboda nespočívá v tom, že dítě zůstane ponecháno samo sobě, nebo že učitel vůbec nezasahuje do jeho vzdělávání a učebních procesů. Nějakou činnost si dítě zvolit musí. Učitel činnost dětí pozoruje a případně koordinuje. Děti se postupně učí volit pořadí činností podle svého zájmu a domluvených termínů dokončení stanovených úkolů. Dětem, které to potřebují, učitel přechodně pomáhá v plánování a organizaci času týdenním plánem nebo jiným rozvržením, které dítěti vyhovuje. V rámci svobodné práce děti pracují s připravenými materiály a pomůckami. Jsou vedeny k sebekontrolě tím, že pomůcky a materiály, se kterými pracují, porovnávají se vzorovým řešením nebo předem stanovenými kritérii a vlastní chyby si vyhledávají a opravují. Sebekontrola je proces, který zahrnuje také respektování pravidel třídy.

Děti se učí popisovat svou práci, vlastní spokojenost s ní, porovnat svoji práci s kritérii, ocenit práci nebo najít to, co by mohly udělat jinak. Hodnotí své jednání a chování k ostatním, respektování pravidel třídy. Děti se postupně učí ústní i písemné formulaci (písemně hodnotí svou práci např. na konci školního roku) hodnocení své práce.

V prostředí bohatém na podněty a činnosti má dítě možnost objevovat a rozvíjet svoje schopnosti mnohem intenzivněji a snadněji, než je tomu v případě výuky, která se odehrává pod přímým vedením učitele v lavicích.

Uspořádání do pracovních koutků využívá také program „Začít spolu“ a Daltonský plán, kde se pracovní koutky označují jako „centra aktivit“.

CENTRA AKTIVITY NA 1. STUPNI ZŠ V PROGRAMU „ZAČÍT SPOLU“

2.2.2

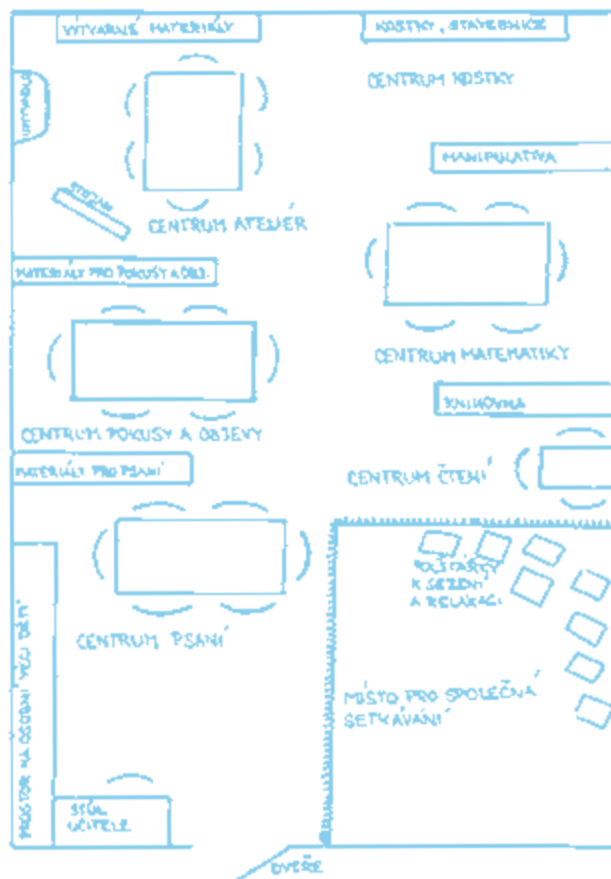
Prostředí třídy v programu „Začít spolu“ je uspořádáno do center aktivity (učebních koutků, menších pracovišť), která jsou různě tematicky zaměřena a vybavena tak, aby stimulovala děti k aktivitě, hře a práci (Krejčová, Kargerová 2003).

NEJBĚŽNĚJŠÍMI CENTRY AKTIVITY NA 1. STUPNI ZŠ JSOU CENTRA:

- čtení
- psaní
- počítačů
- matematiky a manipulativ
- ateliéru
- pokusů a objevů (vědy)
- kostek (především v nižších ročnících)
- koutek pro relaxaci

V každé třídě je **prostor pro společná setkávání** (vybavený kobercem či polštáři), pro realizaci společných aktivit. Když velikost třídy neumožňuje, aby každé centrum aktivity mělo svoje stabilní místo, je možné některá z nich smysluplně spojovat (např. centrum čtení a relaxace).

Školní den v programu „Začít spolu“ začíná ranním kruhem, který je místem pro společné setkávání, ale i pro udržování určitých rituálů ve třídě. Podávají se zde rovněž informace organizačního charakteru (co je na dnešní den plánováno, jaké aktivity nás čekají a další důležité instrukce). Pracuje se také s ranním dopisem, který děti zábavnou a didaktickou formou informuje o tom, co je ten den čeká.



Po ranním kruhu většinou následuje společná práce. Pro děti je připraveno učivo z českého jazyka a matematiky, které si osvojují a procvičují formou různých didaktických her (např. slovní druhy a jiné gramatické jevy, násobilku, písemné dělení či násobení, procenta apod.). Pracují samostatně nebo kooperativně ve dvojicích či malých skupinách. Individualizace a diferenciacce v prostředí tříd „Začít spolu“ probíhá formou učebních bloků „práce v centrech aktivit“.



Úlohy v nich připravené se vztahují k tématu „projektů“, který v daném období právě probíhá. Děti se rozejdou do center aktivit, v nichž samostatně pracují. Centrum si volí dle daných pravidel (nejčastěji se děti zapisují do předem připravené tabulky a vytvářejí tak rozpis, který přehledně mapuje práci všech dětí ve třídě po dobu celého týdne). Tato pravidla zajišťují podmínky k tomu, aby každé dítě mohlo v rámci tematického projektu projít všemi tzv. základními (povinnými) úkoly, které plánujeme s ohledem k očekávaným výstupům podle RVP ZV. Za jejich splnění nese dítě odpovědnost. V centrech jsou kromě základních úkolů připraveny i úkoly volitelné, nadstavbové. V průběhu tohoto učebního bloku se děti většinou v centrech nestřídají, ale řeší úlohy v centru, které si pro daný blok vybraly. Ve dni následujícím si volí centrum další. Úkolem učitele je činnosti zorganizovat tak, abychom dětem (většinou v průběhu 1 týdne) umožnili vystřídat se ve všech povinných centrech (dostat se k řešení všech povinných úkolů). Při práci v centrech aktivit tedy nastává ve třídě situace, v níž se paralelně vedle sebe (v tentýž čas) odehrávají různé činnosti. V každém centru aktivity pracuje skupina dětí na jiném úkolu. To, co úkoly v jednotlivých centrech spojuje, je téma projektu, k němuž se úlohy vztahují a jímž se třída po určité období zabývá. Práce v centrech aktivit umožňuje dát učiteli prostor pro individuální pomoc dětem, které ji potřebují.

Ke konci dne děti v závěrečném kruhu prezentují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo/nedařilo a proč. Děti se učí reflektovat svoji vlastní práci – nejenom její výsledky, ale také samotný postup, který při řešení úkolů uplatnily, a stanovují si cíle svého dalšího učení. Probíhá zde také hodnocení mezi dětmi navzájem. Na hodnocení dětí se podílí i učitel.

◀ *Takto změnili běžnou třídu do center aktivit na ZŠ a MŠ Ořechov, okres Brno - venkov*

CENTRA AKTIVIT PODLE DALTONSKÉHO PLÁNU

Prostředí třídy podle Daltonského plánu využívá rovněž uspořádání do center aktivit, jen organizace práce probíhá odlišně než v programu „Začít spolu“.

Pro konkretizaci přinášíme ukázkou situace ve třídě:

všechny děti se po příchodu do školy posadí do kruhu. Rozhovor probíhá spontánně, děti se navzájem respektují a pozorně naslouchají. Učitelka se vrátí k předchozímu dni a zhodnotí práci dětí. Některé oceňuje a ukazuje zadání na dnešní den. Na pracovní tabuli jsou vyznačeny úkoly. Před zahájením práce dostávají všichni krátké instrukce. Děti si vyberou jedno z center aktivity s denním úkolem. Učitelka bude pracovat v centru, kde děti potřebují její asistenci, např. v centru čtení.

Toto centrum označí červeným jablíčkem. Děti vědí, že tento symbol signalizuje tzv. „odloženou pozornost“, tedy učitelka si nepřeje být rušena otázkami, protože se věnuje skupině dětí při čtení. Asi po 20 minutách bere učitelka červené jablíčko ze stolu, aby ukázala, že nyní nabízí pomoc a prochází mezi jednotlivými skupinkami. Ke čtení pak pozve jinou skupinu. Ostatní děti postupují podle směru hodinových ručiček, vyměňují si místa a začínají plnit další část úkolů v centrech aktivit (Wenke, Rohner, 2000, s. 59).

Daltonský plán se opírá o tři základní principy – **zodpovědnost, spolupráci a samostatnost**. Dalton dává dítěti možnost – v rámci předem dohodnutých pravidel – samostatně se rozhodovat: vybrat si místo jiné než v běžné hodině, pracovní koutek na chodbě, práci na koberci, vybrat si z nabídky učebních předmětů ten, kterým chce dítě začít, zvolit si pořadí úkolů, způsob zpracování, určit si, zda bude pracovat sám, nebo spolupracovat. Individualizace a diferenciací probíhá tedy v tzv. daltonském bloku, kdy dítě pracuje vlastním tempem a ve vlastním časovém rozvrhu na tzv. „daltonském úkolu“, který obsahuje:

- a) povinné úkoly
- b) volitelné úkoly
- c) extra úkoly

Povinnou část tvoří úkoly, jež jsou kostrou, základem učiva (tzv. pensum), tedy musí být zvládnuty všemi dětmi ve třídě či skupině. Volitelné úkoly již umožňují diferencovat mezi žáky ve třídě či skupině, žák si musí zvolit tolik volitelných úkolů, aby dosáhl ve spojení s vypracovanými povinnými úkoly dostatečný počet bodů pro celkové příznivé hodnocení práce. Důležitá je samozřejmě ona možnost volby a výběru. Extra úkoly jsou již pro žáky jistou nadstavbou, která napomáhá budovat hlubší vhlad do problematiky oboru, předmětu ve škole. Mohou mít i jistý uvolňující charakter.

DALTONSKÝ PLÁN SE OPÍRÁ O TŘI ZÁKLADNÍ PRINCIPY – ZODPOVĚDNOST, SPOLUPRÁCI A SAMOSTATNOST.

Pracovní list – daltonský úkol – bývá obvykle učitelem vypracován pro žáka na tři až pět vyučovacích hodin. Aby žáci dokázali s tímto úkolem zdárně pracovat, je nutné, aby učitel v první vyučovací hodině tohoto daltonského úkolu jasně, srozumitelně vysvětlil žákům jejich činnost na úkolu a ozřejmil jim vše potřebné pro jeho zdárné vypracování. V poslední hodině tohoto úkolu se objasňují nesrovnalosti, omyly vzniklé při práci, opravují se chyby, aby posléze nastal čas pro test – ověření znalostí získaných v daltonském (dlouhodobém) úkolu. Daltonský úkol se realizuje v rámci tzv. daltonského bloku (doba 2 vyučovacích hodin) nebo dlouhodobého daltonského úkolu (3–5 vyučovacích hodin) nebo daltonského dne. Způsoby provádění „daltonského úkolu“ jsou stále otevřené, jelikož se nejedná o uzavřený systém, ale systém stálé proměny a možnosti věci měnit, zdokonalovat, přibližovat dětskému prožívání.

UKÁZKA ZADÁNÍ A HODNOCENÍ DALTONSKÉHO ÚKOLU ZE ZŠ BRNO, HORÁCKÉ NÁMĚSTÍ 13

HODNOCENÍ UČITELE ZA UPLYNULÝ DEN 14. 5.

Téměř všichni usilovně pracovali, snažili se dosáhnout co nejlepších výsledků a také se jim to velmi dobře dařilo. Jen někteří si musí dávat pozor na využívání vyjmenovaných slov. Zapomínáte totiž, že existují. Rozsviňte tedy kontrolku a pracujte vesele dál.

PŘEDMĚTY

ČJ: Ps. s. 77, 78

Čtení: Jak začal pes kamarádit s člověkem, s. 152, dramatizace

Psaní: Písanka s. 15

Prvouka: PS s. 52, 53

Matematika: s. 37 / cv. 3, 4, 5, 6, 7

Činnosti: voskové aplikace

Šikulky: vyber si dle vlastního zájmu, oprava kvízu

ADELA LIST
Týdenní plán 30.4. - 4.4.

Učivo:
Český jazyk - učebnice str.78 - 80, naučit se páčové otázky PS - 76 - 77
Čtení - 141 - 144
Prvouka - učebnice - 49 - 56, pracuje na herní
PS 47 - 48 - rostliny

Matematika - Učebnice 33 - 34, PS 24 - 25
Pracovní činnost - káždění

Dalton:

Předmět	Učivo	Hodnocení
ČJ	PS - 76 - 77	24
Psaní	Str. 19 - 20	
Čtení	141 - 144	
Prvouka	PS 47 - 48 - poražení řetězce	
Matematika	PS 24 - 25	25

Jak jsem pracoval: V tomto týdnu jsem všechno zvládl. Z matematiky jsem měla hodně úkolů. Určitě mi pomohla s prací prouka. Mám se těšit na konec školního. Všechny věci byly na stolech a užívaly jsme si.

Stránka 1





VLASTNÍ HODNOCENÍ ŽÁKA V TOMTO TÝDNU

Ke sledování průběhu pokroků práce dítěte se používá „daltonská kontrolní tabule“, na které si děti vyznačí pomocí magnetů nebo připínáčků splnění úkolu. Děti si tak zvykají na systém práce a učitel získává přehled o tom, v jaké fázi samostatné práce se děti právě nacházejí.

Pojďme se společně ohlédnout a hledat to, co mají tyto tři uvedené příklady ze tříd Montessori, „Začít spolu“ a Daltonského plánu společné.

Všechny tyto tři uvedené přístupy uznávají prostředí jako podmínku pro systematické nastavení individualizované výuky. Podnětné (připravené) prostředí je vnímáno jako základní podmínka individualizace.

- Ať už děti pracují v rámci „svobodné práce“, v „centrech aktivit“ nebo na „daltonském úkolu“, společným jmenovatelem je **rozvoj samostatnosti**. Svou práci si samostatně organizují, rozdělují si role v týmu, plánují si postup práce. Tím, že jsou jim materiály a pomůcky v centrech nebo koutcích volně dostupné, stávají se méně závislí na osobě učitele. Nemusejí o všechno žádat, protože mají vše po ruce. Učitel má tak méně práce s jejich přípravou.
- Všechny tyto tři předložené varianty umožňují větší **individualizaci** výuky. Učitel zadá žákům úkoly a žáci sami zvolí přístup k jeho řešení. Mohou tak uplatnit svůj styl učení a schopnosti, mohou pracovat svým vlastním tempem, využít originalitu svého myšlení. Je-li připraveno více aktivit, mohou si vybrat úkol, na kterém budou pracovat, nebo složení skupiny, tedy s kým budou pracovat. Možnost volby zvyšuje jejich motivaci i odpovědnost za vyřešení úkolu. Co si sami vyberou, dělají raději než to, co jim bylo přiděleno a co „musí“.

Tím, že žáci v takto organizovaném prostředí pracují ve dvojicích nebo malých skupinách, přirozeně spolu komunikují, řeší problémy, rozhodují se, procvičují své vyjadřovací schopnosti, učí se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi. Jsou tak vedeni k samostatnosti i spolupráci. Rozvíjejí tak klíčové kompetence, které jsou hlavním cílem současného vzdělávání.

AŤ UŽ DĚTI PRACUJÍ V RÁMCI „SVOBODNÉ PRÁCE“, V „CENTRECH AKTIVIT“ NEBO NA „DALTONSKÉM ÚKOLU“, SPOLEČNÝM JMENOVATELEM JE ROZVOJ SAMOSTATNOSTI.

Prostředí třídy rozčleněné do koutků (center) však nelze chápat jako pouhé přestavění nábytku ve třídě. K tomu, aby bylo účelně využíváno, jsme se museli naučit jinak koncipovat práci s dětmi. Naším hlavním úkolem je připravit pro děti takové aktivity, které jim umožní pracovat samostatně a při nichž se naučí (bez našeho přímého vedení a neustálé kontroly), co je třeba.

CO MÁME NA STĚNÁCH A PROČ?



Stěny třídy a chodeb se mohou zdát nedůležitou součástí prostředí ve škole. Opak je však pravdou. Školní prostředí, v němž děti tráví značnou část dne, ovlivňuje velkou měrou, aniž si to děti uvědomují, jejich myšlení, estetické cítění, vztah k výsledkům práce druhých a další hodnoty.

Výzdoba stěn představuje skrytý komunikační potenciál, který pomáhá naplňovat výchovné a vzdělávací cíle naší školy. Proto stěny třídy i chodeb maximálně využíváme k prezentaci výsledků individuální, skupinové i společné práce dětí. Při vstupu do třídy je zcela patrné, o čem se učíme, které téma zpracováváme.

Takto doplněné prostředí poskytuje spoustu podnětů k nezáměrnému učení – děti mají neustále na očích produkty práce vlastní i druhých. V následujícím textu vám nabízíme pracovní list, v němž se můžete zamyslet nad tím, jak prostor ve své třídě či škole využíváte vy.

CO MÁTE NA STĚNE A PROČ?

MÁTE NA STĚNĚ?	PROČ ANO, PROČ NE?	MÁTE NA STĚNĚ?	PROČ ANO, PROČ NE?
slova v jiném než mateřském jazyce		materiály vztahující se ke kurikulu	
jména dětí – na seznamu		reprodukce uměleckých obrazů	
– na výkresech		nástěnné mapy	
obrázky zachycující děti		obálky knih	
fotografie dětí		nástroje, textilie atd.	
fotografie dětí při různých činnostech		abecedu, geometrické tvary, barvy, číslice atd.	
nakreslené vlastní podobizny		básničky, říkadla, písničky	
obrázky rodin dětí		práce žáků vzniklé na základě instrukcí učitele	
fotografie rodin dětí		výstřižky, koláže, kresby atd.	
výkres a několik slov o rodině		vyplněné pracovní listy	
věci rodinou zapůjčené		dětskou tvorbu	
obrázky lidí		výrobky z prázdnin	
obrázky stejného etnika / rasy a kultury		spontánní práce (dekorace z provázků, koláže z ústřížků apod.)	
obrázky jiných etnik / ras a kultur		zprávy rodičům	
vlastní slova / myšlenky dětí		zprávy rodičům od dětí	
spontánně napsané myšlenky		výrobky z prázdnin	
text napsaný pod vedením učitele		interpretace cílů kurikula	
myšlenky dětí zachycené učitelem		pravidla třídy	
trvalé vývěsky		zdravotní a bezpečnostní informace	
kalendář		seznam pojmů a dovedností, které se učíme v tomto roce	
seznam narozenin dětí		seznam pojmů a dovedností, které se učíme tento měsíc	

Co ještě chybí v tomto pracovním listě? Doplňte jej!:

NÁPADNÍK PRO ZAJIŠTĚNÍ ROZMANITÝCH ZDROJŮ UČENÍ A TVORBY A PRO VYTVOŘENÍ DOBRÉHO KLIMATU TŘÍDY/ŠKOLY



- Snažíme se poskytovat zdroje učení nejen z knih, různých materiálů a zobecněných zkušeností, ale přinášíme do výuky i svoje vlastní zkušenosti, v čemž podporujeme i žáky samotné. Ti přispívají zdroji, které znají, svým vlastním pohledem na problematiku a svými zážitky.
- Prostředí třídy je variabilní, umožňuje uspořádání do učebních koutů, tzv. center aktivit, které poskytují dostatek možností pro individuální i skupinovou práci.
- Zdi třídy i zdi chodeb maximálně využíváme k prezentaci výsledků individuální, skupinové i společné práce dětí. Při vstupu do třídy je tak zcela patrné, o čem se učíme, které téma zpracováváme. Takto doplněné prostředí poskytuje spoustu podnětů k nezáměrnému učení, kdy mají děti neustále na očích produkty práce vlastní i práce druhých.
- Zkušenosti dětí a jejich zážitky jsou velice důležitým zdrojem učení. Proto vytváříme prostor, v němž by se děti o tyto svoje zkušenosti mohly podělit. Zvlášť vhodná chvíle nastává na začátku dne v ranním kruhu, kdy jsou všechny děti vybídnuty ke sdělování svých zkušeností vztahujících se k určitému problému nebo mají předem připravené prezentace týkající se např. tématu, o kterém se učíme, jejich vlastní osoby (zájmů, rodiny, zážitků z prázdnin) apod. Pokud mají děti příležitost obohatit učební proces svými zkušenostmi, lépe rozumí tomu, proč se ve škole učíme právě to, co se učíme. Snadněji hledají vztah školního učení k reálnému světu, ke svému životu.
- Způsob, kdy se jeden učí od druhého, pokládáme za stejně důležitý, jako je učení se z knih, filmů či zobecněných zkušeností.

PŘÍKLAD ZE ŠKOLY

Jak mohou vypadat jednoduchá kritéria pro příznivé a individualizované **klima školy a třídy**.

Škola si stanovila obecný cíl formulovaný takto: Atmosféra ve škole je přátelská, důstojná a plná porozumění.

Kritéria si škola formulovala pomocí otázek (levý sloupec). Ačkoli otázky vyžadují jen odpověď ANO – NE, škole taková odpověď nestačí a vyžaduje uvedení důkazů o dosaženém stavu (prostřední sloupec). V pravém sloupci je možné uvádět náměty na zlepšení ve sledovaném hledisku.



	Z čeho se to pozná? Konkrétní ukazatele	Co bychom mohli zlepšit?
1. Vítá škola návštěvníky a nové členy přátelsky a srdečně?		
2. Jsou žáci vedeni k tomu, aby se postarali o nově příchozí?		
3. Má škola společnou strategii, jak začlenit do kolektivu nového žáka?		
4. Je škola vnímána jako místo, k němuž mohou mít lidé, kteří tam pracují, dobrý vztah?		
5. Povzbuzují zaměstnanci školy děti k tomu, aby pečovaly o sebe navzájem?		
6. Pomáhají učitelé žákům, kteří se dostali do úzkých?		

	Z čeho se to pozná? Konkrétní ukazatele	Co bychom mohli zlepšit?
7. Je ve škole důvěryhodná osoba, o níž děti vědí, že se na ni mohou obrátit s problémem nebo se žádostí o důvěrnou radu?		
8. Organizuje škola akce, při kterých se oceňuje to, čeho děti dosáhly?		
9. Jsou případné negativní výroky o práci žáka doprovázeny pozitivními komentáři o tom, čeho žák dosáhl, a návrhy na další zlepšování?		
10. Jsou si učitelé jisti tím, že se jim dostane pomoci a podpory, když ji budou potřebovat?		
11. Chovají se učitelé školy uvolněně, účelně (smysluplně) a přirozeně?		
12. Jsou si žáci jisti tím, že se jim dostane pomoci a podpory, pokud ji budou potřebovat?		
13. Cítí učitelé a žáci silnou sounáležitost se školou?		

DOPORUČENÁ A POUŽITÁ LITERATURA:



- Krejčová V., Kargerová, J.: *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň*. Portál, Praha 2003.
 Wenke H., Röhner, R.: *Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi*. Paido, Brno 2000.
 Havlíková M.: *Program podpory zdraví ve škole*. Portál, Praha 1998.
 Hruška L., Krejčová V.: *Jak začít spolu v chemii? In: Učím s radostí*. Agentura STROM, Praha 2003.
 Zelinková O.: *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Portál, Praha 1997.

UČITELSKÝ NÁPADNÍK:

Užitečné aktivity, které nás mohou podnítit ke zlepšení třídního klimatu, přináší organizace Odyssea, která se zabývá osobnostním a sociálním rozvojem.

Doporučujeme zejména metodiky na <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php>

Dostupné pomůcky, které vedou děti k sebekontrolě a které lze využívat k individualizaci a diferenciaci výuky, naleznete v nakladatelství Mutabene <http://www.mutabene.cz/>

JAKÉ JSOU KOMPETENCE UČITELKY/UČITELE PRO VYTVOŘENÍ INDIVIDUALIZOVANÉ VÝUKY

Odkazy na „standards práce učitele“ (Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality) naleznete v Bonusech, s 11 na příloženém CD.



VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE PODPORUJÍCÍ INDIVIDUALIZACI VÝUKY

3

Pro individualizovanou a diferenciovanou výuku je dalším důležitým prostředkem promyšlená volba rozmanitých výchovně vzdělávacích strategií. Tyto postupy by měly být v souladu s vývojovou úrovní dětí, podněcovat jejich individuální rozvoj a vzájemnou spolupráci. Měly by děti vybízet k vlastní volbě učebního přístupu a vycházet vstříc potřebám, zájmům a odlišnostem každého dítěte.

KONSTRUKTIVISMUS A KONSTRUKTIVISTICKÝ PŘÍSTUP VE VÝUCE

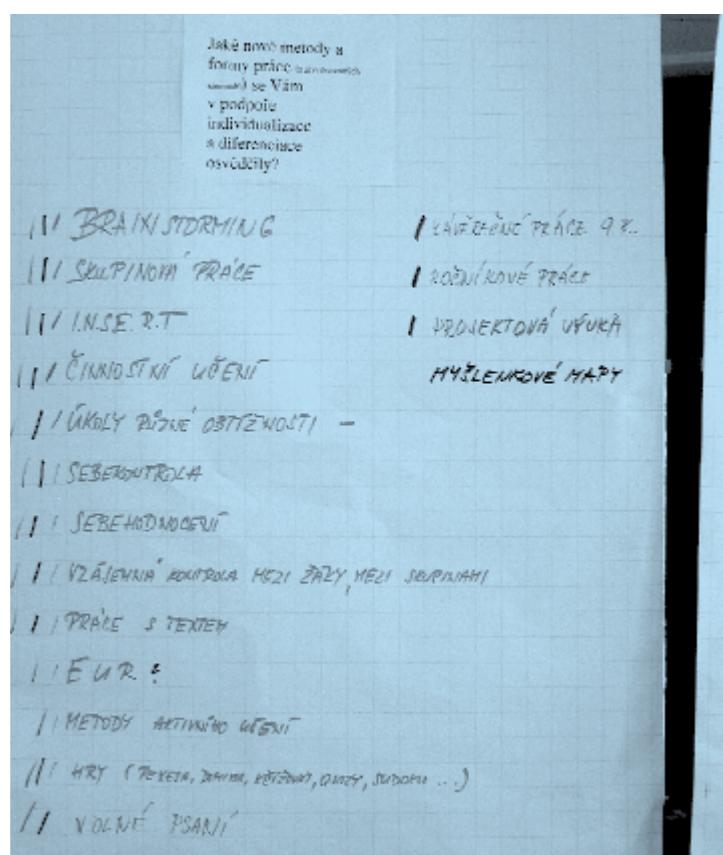
3.1

Jak téma konstruktivismu souvisí s tematikou individualizace? Když se podíváme do předchozí kapitoly a pozorně si pročteme návrhy jednotlivých (nových) metod a forem práce, které podporují individuální přístup, zjistíme, že převážná část navrhovaných metod a postupů vychází z konstruktivistického pojetí výuky a staví na něm.

- ▶ Na obrázku jsou zachyceny odpovědi učitelů ze školy zapojených v projektu „Podpora učitelů ve zvyšování kvality pedagogické práce“.

Jak se ukazuje, výukové hodiny (lekce), které respektují konstruktivistické pojetí výuky a které využívají tzv. metod aktivního učení, efektivně podporují rozvoj myšlení (všech) žáků. Navíc tyto metody a přístupy zvyšují šanci, že žáci do tématu hodiny skutečně proniknou a že na těchto hodinách myšlenkově participují, tzn. že informace a sdělení nezůstávají jaksi na povrchu jejich poznávání (a neproletí kolem žákových uší), ale že o nich začnou skutečně přemýšlet a zaujímat k nim vlastní postoj. Co je tedy konstruktivismus a jak jsou jeho principy aplikovány v pedagogické praxi?

Pojetí výuky podle konstruktivismu předpokládá, že člověk nepoznává svět tak, že by pouze „zrcadlil“ (odrážel) okolní realitu. Poznání není tedy otisk poznávaného, ale vlastní výtvar, konstrukt člověka jako jedince. Tento konstrukt není trvalý, ale podléhá svému vývoji – jak člověk poznává, nabývá dalších znalostí (které si stále ověřuje –



reflektuje) a zkušeností. Poznávání je tedy (z pohledu poznávajícího jedince) aktivní proces, který probíhá ve vzájemné interakci mezi člověkem, poznávanou skutečností a druhými lidmi, sdílející společnou kulturu.

Konstruktivistická výuka (oproti tradičnímu transmisivnímu vyučování) pracuje s předchozími znalostmi, myšlenkami, názory žáků. Podle tohoto pojetí se žáci učí efektivněji, staví-li nové poznatky na svých předchozích

CHÁPAT SVĚT A OKOLNÍ REALITU NEZNAMENÁ BÝT POUHÝM DIVÁKEM, ALE KONSTRUOVAT SI VLASTNÍ INTERPRETACE CHÁPÁNÍ SVĚTA

Chápat svět a okolní realitu tedy neznámá být pouhým divákem, ale konstruovat si vlastní interpretace chápání světa, vytvářet vlastní mentální (vizuální či auditivní) obrazy. Každý z nás si tedy vytváří své vlastní interpretace toho, co poznáváme. Dojem pochopení nezískává žák přímo z učitelova výkladu, ale na základě transformace, kterou si při poslechu provádí, přičemž zapojuje své dosavadní znalosti a zkušenosti. Pochopení je tedy důsledkem mentálních gest, která žák vykonává podle toho, co mu učitel umožňuje vnímat. Je tedy nezbytné dovést žáky k tomu, aby si vytvářeli mentální obrazy problémů, je nutné dát žákům možnost vyvinout rozdílnou mentální dynamiku, představit si problém způsobem, který jim vyhovuje. Pokud budeme pohlížet na toto pojetí z hlediska požadavků individualizace, mezi žáky se vyskytují žáci typu tzv. auditivního (vnímá a zapamatuje si spíše mluvené slovo) a vizuálního (k učení potřebuje oporu vizuálních obrazů).

znalostech a vědomostech (žáci si vybavují, co o tématu ví, co o něm slyšeli, co si myslí; vyslovují své názory, vytváří předpovědi – vybavují si své prekoncepty). V průběhu další práce na tématu je doplňují o další (nové) informace, proměňují je v návaznosti na to, jak se rozvíjí jejich poznání. Žáci nové poznatky tzv. zvnitřňují, ztotožňují se s nimi a přijímají je tedy za své. Učení tedy přestává být „učení paměťovým, učení pro školu, pro známku, něčím, co žák brzy zapomene“. Z pohledu diferenciací výuky a individuálního přístupu výuka vycházející a stavící na předchozích znalostech žáků dává šanci všem dětem hlouběji proniknout do tématu, zorientovat se v něm a nalézt v něm také svoje uplatnění.

VYUŽITÍ TŘÍFÁZOVÉHO MODELU UČENÍ

3.1.1

„Žáci potřebují sdělit jeden druhému a světu, co znají – aby zjistili, co znají. Tímto sdělováním se učí. Tímto sdělováním nám budou interpretovat svět tak, jak jej vidí.“, říká Judith Renyi.

Třífázový model učení (prezentován u nás programem RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení) staví na konstruktivistickém pojetí poznávání a aplikuje je do výuky. Tento model fázuje vyučovací jednotku do třech základních celků: **1. Fáze Evokace** (vybavování si, co o tématu vím, co si myslím, že vím, a sdílení svých myšlenek, nápadů, názorů s ostatními žáky ve třídě); **2. Fáze Uvědomění** (žák se setkává s novým učivem, prostřednictvím vlastní aktivní činnosti se dobírá nových poznatků – hledá, nalézá, objevuje a uvědomuje si význam těchto nových informací); **3. Fáze Reflexe** (žáci třídí, systematizují vše, čemu se naučili, nové poznatky upevňují a přetvářejí svá původní schémata – prekoncepty).

Aplikují-li učitelé třífázový model učení v hodinách (lze takto zpracovat jakékoliv téma v libovolném vyučovacím předmětu), mohou sledovat linii, po které probíhá myšlení žáků, mohou sledovat jejich interní strategie a získávají tak přehled o individuálním vývoji a rozvoji poznávacích (kognitivních) procesů každého z žáků.

Učitelé pak mohou lépe variovat individuální podporu a zacílení ke každému z žáků. Díky úvodní fázi Evokace a variováním úkolů a práce ve fázi Uvědomění žáci navíc získávají možnost uchopit a pochopit nové učivo (problém) způsobem, který jim (obecně i v daný okamžik) nejlépe vyhovuje.

Žáci získávají nové poznatky v souvislostech s poznatky již osvojenými, učení je tedy zasazováno do kontextů, žáci jsou vedeni k samostatnému poznávání, učitelé se tak zbavují role pouhých zprostředkovatelů nových informací a postupů. Žáci jsou podporováni k vlastní tvořivosti a invenci. Práce ve významových kontextech (fáze evokace) jim napomáhá lépe porozumět tématu. Žáci potýkající se s problémy při čtení (např. žáci s některou z forem SPU, žáci kteří nepatří v dané době ještě mezi zdatné čtenáře atd.) mají pak ve významovém kontextu oporu pro vlastní čtení a snadněji tak nejen dekódují text, ale také hlouběji porozumí smyslu textu. Významový kontext (diskuze před čtením k tématu, na-

vození problémové situace atd.) se stávají pro tyto žáky významnou oporou.

Důraz na práci ve skupinách umožňuje každému z žáků (v rámci skupiny) přispívat vlastním potenciálem a dovednostmi a vhodně doplňovat „vklady“ ostatních žáků – každý tedy najde své uplatnění. Žáci skupiny vytváří oporu také pro ostatní žáky, kteří se v daný okamžik potýkají s různými typy obtíží a překážek v učení. Pro takto pojatou podporu učení se používá termínu scaffolding (teorie lešení), kdy slabší žáci pracují společně s ostat-

ními na úkolech, které by sami v danou chvíli uspokojivě nezvládli. Mnohé studie ukazují, že má taková forma práce veliký význam pro zefektivňování výuky a podporu učení slabších žáků potýkajících se s výukovými problémy. Uvedený způsob společné práce působí také výrazně motivačně – děti nezažívají pocit neúspěchu, každý žák je zapojen v rámci skupiny, plní tedy svoji roli.

Příklady využití E-U-R modelu v hodinách určených pro druhý stupeň najdete i ve druhé části publikace (např. kap. 2.3.1).

Z VÝPOVĚDI UČITELKY, KTERÁ VYUŽÍVÁ TŘÍFÁZOVÉHO MODELU NA 1. STUPNI

„Z vlastní zkušenosti musím říci, že žáci ve 3. i 4. ročníku si velmi rychle zvykli pracovat podle třífázového modelu EVOKACE – UVĚDOMĚNÍ – REFLEXE. Když jsem se seznámila s možností plánovat výuku podle tohoto modelu, zjistila jsem, že tento výukový model je efektivnější a pro mě i moje žáky se učení stává radostnější. Žáci si mnohem více informací zapamatují a životnost takto nabytých informací je o poznání delší. Ve fázi evokace žáci aktivizují svoje vlastní poznávací schémata. Říkají, co o tématu ví, nebo co si myslí, že ví, vytvářejí hypotézy, jejichž platnost je dále společně ověřována. Ve fázi vlastního učení do svých poznávacích sítí vkládají nové informace, anebo pozměňují své dosavadní mínění a názory na dané téma. Aby ke změně původních schémat žáků došlo, musí být nová informace „silnější“, tedy podpořena (emotivním) zážitkem vlastní zkušeností. Žák tedy musí ke změně svého názoru dospět vlastní cestou a vlastní aktivní činností. K aktivnímu učení používám různé metody, na začátku hodiny je to brainstorming, volné psaní, dále vytváříme společně myšlenkové mapy, vyzkoušela jsem už metodu Čtení s předvídáním, metodu skládkového učení,

metodu I.N.S.E.R.T. Pro reflexi používáme často např. Pětílístek, volné psaní, hledáme rozdílné a společné znaky pomocí Vennových diagramů atd.

V průběhu hodiny střídáme práci společnou (pracuje celá třída), skupinovou, práci ve dvojicích, či práci individuální. Tento způsob práce hodně podporuje také komunikaci, sdílení, vzájemnou pomoc. Děti se učí také tím, že vysvětlují druhým, hledají společná řešení, na nichž se musí domluvit, rozvíjejí tak nejen komunikační, ale také sociální kompetence. Ráda pracuji v tematických celcích, kdy se snažím v rámci daného tématu jít do hloubky, začleňovat a propojovat vzájemně obsahy jednotlivých vyučovacích předmětů. Velice často ve třídě společně zažíváme spontánní situace, kdy vycházím ze zájmu dětí. Osvědčilo se mi mít ve třídě dostatek informačního materiálu (encyklopedie, atlasy, internet, vybavená knihovnička knihami z různých žánrů apod.), dostatek pomůcek a dalšího výukového materiálu, který si často zajišťují samy děti (např. sbírka přírodnin, kterou si udělaly děti a postupně ji doplňují, herbáře, mapy, časová osa atd.).“

Popis zmíněných metod najdete v příloze 7.



APLIKACE TŘÍFÁZOVÉHO MODELU UČENÍ V RÁMCI INTEGROVANÉ TEMATICKÉ VÝUKY



Pro názornou ukázkou aplikace třífázového modelu učení výuky jsme vybrali popis hodiny českého jazyka v 1. ročníku, s přesahem také do předmětů prvouka a pracovní činnosti. Smyslem takto pojaté výuky počátečního čtení a psaní není pouze nácvik techniky čtení a psaní, ale rozvíjení čtenářských kompetencí (čtení s porozuměním, aplikace atd.), kdy čtení se stává součástí tematických celků, žáci pracují se smyslupnými texty a práce s těmito texty je integrována do práce v dalších předmětech. Od počátku se pracuje s významovým kontextem, který pomáhá nejen při samotném dekódování (žáci tak mohou číst – odhadovat význam slov, která zahrnují doposud slabikářově nezavedené grafémy, a přečtou také slova se složitější stavbou – slova dlouhá, slova složená z uzavřených slabik atd.).

Více v kapitole: Hledání vhodného přístupu k výuce počátečního čtení a psaní – otevření šancí pro všechny, s. 54.

Následující ukázkou demonstruje možnost pracovat s třífázovým modelem učení a využívat jej u žáků mladšího školního věku, konkrétně u 1. ročníků. Rozfázování výukové jednotky do třech kompaktních a na sebe plynule navazujících celků, které mají pro efektivitu žákova učení vždy jasný, zřetelný význam pomáhá žákům nejen přečíst plynule a s porozuměním text, ale motivuje je k dalšímu čtení. Máme tím na mysli také žáky, kteří by se hypoteticky mohli potýkat či potýkají s dovednostmi technického charakteru, žáky, kteří čtou plynule, přesto nečtou s porozuměním, anebo skupinu žáků, kterým jejich obtíže v technice čtení brání v tom, aby porozuměli čtenému textu. Práce v tzv. významových kontextech tak pomáhá všem zmiňovaným skupinám žáků eliminovat jejich obtíže. Žáci tak mají větší šanci dosahovat uspokojivějších výkonů, které se pro ně stávají výrazným motivačním prvkem a hnací silou pro jejich zájem o čtení, knihy a čtenářství.

INTEGROVANÝ TEMATICKÝ CELEK „BĚLÁSEK ZELNÝ“ – VYUŽITÍ TŘÍFÁZOVÉHO MODELU UČENÍ U ŽÁKŮ V 1. ROČNÍKU



PROPOJENÍ PŘEDMĚTŮ: český jazyk, prvouka, pracovní činnosti

MALOTŘÍDNÍ TYP ŠKOLY: žáků 1. ročníku 8 (4 žáci 3. ročníku a 1 žák 4. ročníku)

ČASOVÁ DOTACE: 4 vyučovací hodiny (1 hodina český jazyk, 1 hodina prvouka, 2 hodiny pracovní činnosti)

POUŽITÉ VÝUKOVÉ MATERIÁLY:

Procházková E., Doležalová A.: *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Nakladatelství Nová škola, Brno 2009, (s. 92).
Zpěvák J.: *Hmyz*. Aventium nakladatelství, s. r. o., Praha 1996.
Moulinerová A.: *Zvířata (Objevujeme svět)*. Matys, Bratislava 2000.

CÍLE:

1. Nácvik techniky čtení (čtení plynulé, vázané, v přiměřeném tempu)
2. Rozvíjení dovednosti čtení s porozuměním
3. Rozvíjení dovednosti v kladení otázek
4. Doplnování a rozvíjení stávajících znalostí o další znalosti získané při čtení textu
5. Aplikace získaných znalostí z textů a vytvoření myšlenkové mapy
6. Popis s oporou myšlenkové mapy
7. Výroba modelu vývojových stadií běláška zelného
8. Podpora skupinové práce, rozvoj komunikačních a sociálních kompetencí

APLIKACE TEORIE MNOHOČETNÝCH INTELIGENCÍ – VERBÁLNÍ, PROSTOROVÁ, PŘÍRODNÍ, INTERPERSONÁLNÍ A INTRAPERSONÁLNÍ.

1. FÁZE EVOKACE

Co všechno víš o běláskovi zelném?

Popovídej si se sousedem v lavici a zkuste se domluvit na tom, co si myslíte, že víte o běláskovi (5 min.).

Žáci pracují ve dvojici a diskutují. Poté, co uplynul vymezený čas, jeden z dvojice stručně sděluje ostatním, o čem mluvil se svým spolužákem a na čem se domluvili, v čem naopak mají pochybnosti. Učitelka zapisuje výpovědi žáků na tabuli. Pokud se v další dvojici objevila informace, která již na tabuli v některém sloupečku byla napsaná, tak se tato informace znovu nezapisuje.

SNOS INFORMACÍ NA TABULI:

Učitelka nadepsala barevně na tabuli: CO SI MYSLÍME, ŽE VÍME.

A zapsala následující výroky dětí:

JE TO MOTÝL.
ŠKODÍ NA POLI.
JE BÍLÝ.
MOTÝL KOUŠE ZELÍ.
MÁ TAKÉ HOUSENKY.
LÉTÁ NA POLI.
JE HEZKÝ.
MÁ NA KRÍDLECH TAKOVÉ BAREVNÉ TEČKY.

Poznámka: U starších žáků může učitel vytvořit dva sloupečky. Do jednoho zapisuje informace, kterými jsou si žáci jisti – na nichž se společně shodli. Do druhého sloupce pak zapisuje informace, o jejichž platnosti se žáci domnívají, ale nejsou si zcela jisti.

REFLEXE UČITELKY

Z informací, které děti poskytovaly pro snos na tabuli, vyplynulo, že děti určité povědomí o běláskovi zelném mají. Druhé jméno „zelný“ se stalo také určitou nápovědou, kdy děti na základě této indicie odhadovaly správně spojitost mezi běláskem a jeho potravou. Jak dále vyplynulo, děti se ale spíše přikláněly k tomu, že listy zelí jsou potravou pro dospělého motýla – ten okusuje listy a tím také škodí. V této fázi děti vyjevily svoje vlastní prekoncepty k tématu.

V další fázi (Uvědomění) děti získají skutečné informace, které zapojí do svých stávajících prekonceptů (doplní jimi a rozšíří tak své představy); tyto informace nemusejí zcela souhlasit s původními žákovými

domněnkami či představami. Pak musí žák na základě „síly“ nové informace se s touto (pro něj novou) informací ztotožnit, vyrovnat a přijmout ji za svou. Pokud si žák opravdu myslí, že listy zelí okusují dospělí motýli, a získá-li novou informaci, že listy okusují pouze housenky, může mít problém s tím, aby tuto novou informaci přijal za svou. Pokud ale učitel podá další důkazy (např. to, že dospělý motýl nemá kusadla, ale pouze sosák) a umožní žákovi, aby tuto informaci nabyl také prostřednictvím vlastní aktivity (např. práce s encyklopedií, ukázka modelu sacího ústrojí motýlů), zvyšuje tak šanci, že se žák s novou informací ztotožní a posune se tak o krok dál ve svém poznání.



2. FÁZE UVĚDOMĚNÍ

Metodou řízeného čtení čtou žáci text ve slabikáři (s. 92). Text čtou dvakrát, přičemž se ve čtení střídají tak, že každý přečte jednu větu. **V průběhu čtení klade učitelka tyto zjišťovací otázky:**

Jak vypadá bělásek?

Čím se živí dospělí motýli?

Jak se bělásek rozmnožuje?

Kam samička klade vajíčka?

Co se vylíhne z vajíček?

Čím se živí housenky?

Co je to kukla?

Poznámka: Z důvodu, aby se ve čtení vystřídalí všichni žáci a také proto, aby lépe udrželi pozornost na obsah textu (žáci nevyčerpávají svoji mentální energii na úkor porozumění tím, že hlasitým čtením čtou delší úseky), se žáci ve čtení střídají po větě. Starší žáci mohou hlasitým čtením číst delší úseky textu, anebo v dopředu stanoveném časovém limitu čtou text sami tichým čtením. Tiché čtení se ukazuje jako produktivnější pro lepší porozumění, dále vyhovuje také žákům s potížemi se čtením různého charakteru. Řízené čtení po kratších úsecích a následná diskuze podporuje hlubší porozumění a rozvíjí myšlení žáků.

Zjišťovací otázky, na které žáci odpovídají během čtení, podporují schopnost porozumět základnímu textu, dále umožňují okamžitě vyjasnit si ne příliš jasná slova (samička, kukla), kterým nemusí všichni žáci přesně rozumět. Zjišťovací otázky pomáhají rozvíjet diskuzi již v průběhu čtení a pomáhají žákům tvořit **vlastní otázky**. Tyto otázky může učitel zapisovat a mohou se stát podnětem pro čtení dalších textů, které pomohou najít odpovědi (zvyšuje se tak motivace pro čtení, hledání a objevování).

PRÁCE S PRACOVNÍM LISTEM A INFORMAČNÍMI ZDROJI (SKUPINOVÁ PRÁCE):

Během čtení se ukázalo, že se většina žáků domnívala, že listy zelí okusuje dospělý motýl. K upevnění nově nabytých vědomostí byli žáci rozděleni do skupin a každá skupina dostává pracovní list s obrázkem sacího ústrojí motýlů. Dále dostává k dispozici encyklopedický materiál s obrázky a fotografiemi, který přináší další nové informace o motýlech.

- Žáci se tak přesvědčují o tom, že ústrojí pro přijímání potravy motýla není uzpůsobené k tomu, aby okusovalo listy.
- Žáci objevují vývojová stadia motýla a zjišťují, že housenka a dospělý motýl jsou kvalitativně odlišní (vzhledem, způsobem života, potravou atd.).
- Žáci se dozvídají o existenci dalších druhů bělásek (bělásek ovocný, bělásek řeřichový) a porovnávají jejich vzhled s běláskem zelným – hledají společné a odlišné znaky, získávají povědomí o významu rodového a druhového jména.

SPOLEČNÁ PRÁCE:

Na základě získaných vědomostí vytváří učitelka s pomocí žáků **myšlenkovou mapu** na tabuli. Učitelka pojmenovává jednotlivé oblasti týkající se života bělásky. Napíše na tabuli např. „tělo bělásky“ a doptává se dětí: *Co jsme zjistili o tom, jak bělásek vypadá? Nejdůležitější informace zapíše do myšlenkové mapy.*

Další část myšlenkové mapy se týkala vývojových stadií bělásky. Otázka zněla: *Co se stane, když samička naklade vajíčka? Kam tato vajíčka klade? Kdo ožirá listy zelí?* Žáci odpovídají na otázky a pomáhají tyto informace třídit do myšlenkové mapy. Učitelka žákům pomáhá tím, že se jich doptává a zapisuje na tabuli.

Žáci diskutují a musí se domluvit, jak budou jednotlivé části myšlenkové mapy koncipovány. Učitelka se např. ptá: *Kam zapíšeme informaci o tom, že listy zelí ožirá housenka?* V myšlenkové mapě se objevují nejen informace ze slabikáře, ale také další informace, které děti objevily při práci s encyklopedií a v diskuzích s učitelkou.

S podporou myšlenkové mapy se každý z žáků snaží vytvořit jednu větu o běláskovi, ve které by se objevila důležitá informace.



Nakonec se žáci vrací **ke svým původním myšlenkám a názorům** z fáze evokace (viz výše, s....) a tyto myšlenky porovnávají s nově získanými informacemi, vyvrací je, doplňují či dále rozvíjejí. K největšímu posunu v dětských prekonceptcích došlo v otázkách přijímání

potravy (housenka a motýl), dále si děti upřesnily svoji představu o vývoji motýlů, pro některé z nich bylo slovo „kukla“ slovem novým, anebo slovem, které již někdy slyšely, ale smysl tohoto slova přesně nechápaly a nedokázaly jej zasadit do kontextu.

3. FÁZE REFLEXE

Ve fázi reflexe si děti upevňují a dále kategorizují své nově nabyté vědomosti. Pro fázi reflexe byl zvolen tzv. **Pětílístek. Děti pracovaly ve skupině.**

PĚTILÍSTEK (SKUPINOVÁ PRÁCE):

Do skupiny dostali žáci pracovní list se strukturou tzv. Pětílístku, který společně doplňovali. Smyslem Pětílístku je, aby se žáci dále zamýšleli nad tématem a pokusili se najít co nejuvýstižnější slova pro charakteristiku daného tématu. Žáci vytvářejí určitou pyramidu a pracují podle schématu: bělásek – 2 přídavná jména – 3 slovesa – věta o 4 slovech a 1 shrnující slovo. U žáků 1. třídy, kteří se ještě nesetkali s kategoriemi slovních druhů, se používají otázky, na které žáci odpovídají jedním slovem.

STRUKTURA PĚTILÍSTKU PRO ŽÁKY 1. ROČNÍKU:

BĚLÁSEK ZELNÝ

Jaký je?

Co dělá?

Věta se 4 slovy

Pojmenuj běláška jedním slovem

Podrobnější popis metody Pětílístek najdete v příloze 7.



VÝROBA VÝVOJOVÝCH STADIÍ MOTÝLA (SKUPINOVÁ PRÁCE):

Do této práce byli zapojeni také žáci vyššího ročníku (3. a 4. ročník), žáci byli rozděleni na 3 skupiny tak, aby v každé skupině byl vždy jeden nebo dva žáci z vyššího ročníku.

Žáci ve skupině měli pomocí PET láhví, papíru a textilií vytvořit vývojová stadia motýla: vajíčko (hotové z polystyrenu – velikonoční dekorace), housenku, kuklu a dospělého motýla. Pomůcky: PET láhve, barevné papíry, odstřížky textilií, igelit, knoflíky polystyrenová vajíčka, drátek, lepidlo, izolepa, nůžky.

Poznámka: Úkol vyrobit model vývojových stadií z vybraného materiálu by byl pro žáky 1. ročníku obtížný. Tím, že do skupin byli integrováni také žáci vyšších ročníků, bylo možné tento úkol uspokojivě zvládnout. Pokud by model vývojových stadií dělali samotní prvňáčci, je možné jako základ pro vytvoření motýla, housenky a kukly použít roličky z toaletního papíru či papírových utěrek.

HODNOTÍCÍ KRUH:

Žáci se vyjadřují k tomu, jak se jim v rámci tématu pracovalo, shrnují každý za sebe, co nového se naučili, co je překvapilo, co je zajímalo, jaké činnosti je nejvíce zaujaly a proč. Dále mluví také o tom, co se jim úplně nezdařilo, co by příště chtěli (mohli) zlepšit, kde vidí své rezervy. Pokud chtějí, vyjadřují se i k práci ve skupině. Oceňují především pomoc ze strany třetáků při výrobě modelu.

APLIKACE TEORIE MNOHOČETNÝCH INTELIGENCÍ HOWARDA GARDNERA V RÁMCI VYUŽITÍ TŘÍFÁZOVÉHO MODELU UČENÍ



Pokud se podíváme na jednotlivé činnosti a aktivity, které v rámci třífázového modelu byly začleněny, je patrné, že v rámci tematického celku bylo pracováno také s různými typy inteligencí. Před prací s textem a při ní (formulace domněnek, vlastní čtení, tvoření otázek, popis) žáci rozvíjeli především **inteligenci verbální**, avšak v propojení s **inteligencí interpersonální** (skupinová práce, organizace práce ve skupině, rozdělení rolí) a **inteligencí intrapersonální** (vyjadřování vlastních názorů, pocitů, hodnocení vlastní práce, zamýšlení se nad způsobem vlastního uchopení jednotlivých úkolů, sebereflexe).

Při sestavování myšlenkové mapy a vytváření modelu vývojových stadií motýlů pracovali žáci také s **inteligencí prostorovou** (přičemž zapojovali již zmíněné typy inteligencí). Samotné téma bělásek zelný se pak zaměřovalo na zapojení **inteligence přírodní**.

Tato ukázka práce v tematickém celku byla zaměřena na práci s textem, který (přestože se jednalo o text slabikářový) inklinoval spíše k textům odborným. Je důležité zmínit, že třífázový model učení lze úspěšně využívat také při práci s textem uměleckým. Více viz doporučená literatura, která odkazuje také na zpracované lekce.

VÝUKA POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ Z POHLEDU INDIVIDUALIZACE – APLIKACE TYPOLOGICKÉHO PŘÍSTUPU

Jestliže jste během své učitelské dráhy učili prvňáčky, určitě si vybavujete, jak může být období první třídy náročné, a to nejen pro některé děti, ale i pro učitele. Ne nadarmo se do prvních tříd posílají učitelé zkušenější a trpěliví, kteří jsou dobře vybaveni nejen po stránce odborné, ale také za sebou mají delší učitelskou praxi.

Možná z vlastní zkušenosti víte, že někteří učitelé nechtějí učit v prvních ročnících a „přebírají“ žáky až (nejčastěji) ve třetím ročníku. Uvědomíme-li si obsahovou náplň učiva prvního ročníku, možná se i shodneme na tom, že pro děti je nabývání a rozvíjení dovedností z oblasti čtení a psaní tím nejnáročnějším, s čím se v prvním ročníku setkávají. Z vlastní zkušenosti asi víte, že „dětem často jde lépe matematika než čtení či psaní“ a že mezi žáky v tomto ročníku najdeme spíše více horších čtenářů než horších počtářů. Proč to tak je? Je opravdu naučit se číst a psát náročnější, než naučit se počítat, odčítat, dočítat, řešit slovní úlohy, znázorňovat graficky početní úkony? Proč se problémy se čtením (ve smyslu rozvíjení čtenářských kompetencí a ve smyslu tzv. funkčního užívání této dovednosti) přenášejí také do vyšších ročníků? Proč Česká republika v posledních srovnávacích výzkumech zaměřených na zjišťování úrovně čtenářské (funkční) gramotnosti zůstává pod světovým průměrem? Proč žáci neradi píší a tvoří vlastní texty? To jsou otázky, kterými se jako pedagogové zabýváme.

Zajímavé zjištění k této tematice uvádí např. Zápotočná (2001, s. 279). Problémy s nízkou úrovní čtenářských kompetencí žáků dává do souvislosti s nedostatečností pojetí výuky počátečního čtení a psaní, kdy je výuka zaměřována pouze na technickou stránku rozvíjení obou dovedností a opomíjí se jejich funkční stránka. Např. nácvik čtení s porozuměním je ponecháván až do vyšších ročníků, tedy na dobu, kdy žáci budou ovládat techni-

PROČ BY SE NEMOHLA DOVEDNOST ČÍST S POROZUMĚNÍM ROZVÍJET SOUBĚŽNĚ S ROZVÍJENÍM A UPEVNĚOVÁNÍM TECHNICKÝCH DOVEDNOSTÍ, TJ. S NÁCVIKEM PLYNULÉHO ČTENÍ?

ku čtení „na jedničku“. Proč by se ale nemohla dovednost číst s porozuměním rozvíjet souběžně s rozvíjením a upevněním technických dovedností, tj. s nácvikem plynulého čtení? Proč by nemohli být současně žáci rozvíjeni v práci s texty, která by byla dále směřována např. k rozvoji dovednosti vyhledávat informace, následně tyto informace používat, číst „mezi řádky“, diskutovat nad texty atd.?

Dalším z témat z oblasti problematiky výukových metod počátečního čtení a psaní, které Zápotočná (2001, s. 280–299) otevírá, je otázka všech jednostranně používaných výukových metod, které vycházejí (z různých) teoretických východisek a lpí na výuce čtení a psaní podle přesně definovaných kroků a postupů, jež následně učitel na žáky „aplikuje“.

PŘÍKLAD ZE ŠKOLNÍ PRAXE

Za léta praxe v prvním ročníku jsem se setkala s žáky, kterým tradičně pojatá analyticko-syntetická metoda nevyhovovala. Největší problémy se u některých dětí ukazovaly především v učení se číst izolované slabiky (nácvik čtení slabik) a v učení se číst slova postupem slabikování. Na příkladu jednoho ze svých žáků popíšu, jak může vypadat situace, kdy se žák s učení číst slabiky potýká. Honzík četl v druhé polovině předslabikářového období jednoduchá dvojslabičná slova tak, že ve vysloveném slově zaměňoval pořadí slabik. Konkrét-

ně to vypadalo tak, že např. slovo MELE rozdělil zrakem na dvě slabiky (ME-LE), přičemž vyslovil první slabiku ME, a protože měl problém přečíst druhou slabiku, časová prodleva mezi vyslovením druhé slabiky způsobila, že zapomněl slabiku první. Po vyslovení druhé slabiky LE se tedy rychle vrátil ke slabice první, kterou již přečetl rychleji, takže nakonec vyslovil slovo LEME. Tím, že celá předchozí operace pro něj byla natolik obtížná, se ani nepozastavoval nad tím, že jím přečtené slovo nedává žádný smysl. V okamžiku, kdy mu bylo nabídnuto,



aby přečetl slovo tak, že jej vyhláskuje (M-E-L-E), tak jej přečetl rychleji a správně.

Protože jsem již od slabikářového období zařazovala také práci s celými slovy (tato „klíčová“ slova jsem vybírala na základě různých témat), která byla zapsána na tabuli hůlkovým písmem, žáci se (ještě než začali nacvičovat čtení uzavřených slabik) naučili strategii hláskování a Honzík tedy mohl k přečtení slova zvolit strategii hláskování, která mu lépe vyhovovala.

Honzíka jsem učila v první třídě v době, kdy jsem začínala experimentovat se zaváděním vybraných slov jako slovních celků již v předslabikářovém období – tato slova byla rozkládána a následně skládána nejen sluchově, ale také zapisována mnou na tabuli. Žáci opisovali takto zavedená slova na volné listy a doplňovali obrázky. Kolik slov žák opsal, či neopsal-li žádné ze slov a nakreslil obrázek, bylo zcela v jeho kompetenci.

Bylo zajímavé, že Honzík, který se tímto způsobem během prvních dvou měsíců rychle naučil rozpoznávat všechna písmena abecedy a který se seznámil i se způsobem „luštění“ slov pomocí hláskování, neměl problém v té době (hláskováním) přečíst a také zapsat hůlkovým písmem i krátká slova obsahující písmena, která se ještě v Živé abecedě neprobírala. Když jsme pak začali v říjnu s nácvičkou čtení otevřených slabik (ma, me, mu atd.), začal mít potíže (přestože se ostatní děti skládají písmena-

na do slabik učily bez větších problémů). Při čtení řady samostatných slabik začínajících na písmeno M se pletl, spíše hádal. Číst pak slabikování slova, která byla složená z otevřených slabik dvou v té době zavedených písmen (M, L), bylo pro něj velmi obtížné. Ve větách typu „Míla láme.“ se zcela ztrácel. Takové věty pro něj byly pravděpodobně jen kombinací „podobně vypadajících slabik“ a nenesly ani žádné významové sdělení. Ve chvílích, kdy se potýkal s tím, že nemohl slova přečíst, projevoval viditelnou lítost a zklamání. Pokud bych v té době nenašla způsob, jak mu pomoci, a on by se dál se čtením potýkal, ztrácel by postupně o čtení zájem, a možná by se začal čtení posléze i vyhýbat.

Tím, že jsem ho nenutila slabikovat a podporovala ho v tom, aby zůstal u způsobu čtení hláskováním (nechala ho číst také tzv. dvojím čtením, když potřeboval), rychle rostla jeho úspěšnost přečíst slovo správně a dostatečně plynule, a s tím i zájem a motivace číst. Školu jsem opouštěla v době, kdy tento chlapec končil 3. ročník, a tak můžu říci, že se z něj stal dobrý čtenář nejen ve smyslu požadavků na techniku čtení, ale že čte opravdu rád. Často nosil do školy knížku, kterou právě přečetl, využíval možnosti mluvit o ní před ostatními dětmi, rád dělal výklady na různá témata, např. naučil děti keltskou abecedu, kterou nastudoval z encyklopedie atd. Měl své oblíbené žánry a témata, čímž prokazoval i dovednost číst s porozuměním.

Uvedený příklad naznačuje, že chlapec patřil mezi žáky, kteří by se pravděpodobně efektivněji učili jinou metodou než metodou analyticko-syntetickou, a evokuje další otázku: Pokud jsou problémy se čtením a úrovní čtenářské gramotnosti spojeny také s nedostatečností výukových metod počátečního čtení a psaní (myšleno především k analyticko-syntetické metodě), proč tyto problémy se čtením dětí vyvstávají až nyní? Vždyť analyticko-syntetickou metodou se v České republice vyučuje již přes šedesát let a do roku 1990 byla tato metoda jedinou používanou metodou.

V dalších úvahách, které by vedly k řešení této otázky, není možné opominout skutečnost vědeckotechnického vývoje a souběžných společenských změn, jejichž důsledkem je, že současné děti jsou jiné, než bývaly děti dříve. Oproti minulosti se např. změnil jejich životní styl, proměňují se jejich záliby (velkého důrazu nabývají různé multimediální technologie, které obecně „odvádějí“ děti od četby knih), proměnou prochází také podíl času, který mohou rodiče (při své pracovní vytiženosti) dětem věnovat. Již při nástupu do první třídy vyvstávají také větší rozdíly mezi dětmi z pohledu jejich vstupních znalostí a dovedností. Někdy se mluví o tzv. „nůžkách“, které se v tomto ohledu stále více rozevírají a demonstrují tak rozdíly mezi znalostmi a dovednostmi, se kterými děti přicházejí do první třídy. Některé děti rozpoznají většinu

písmen a rozlišují sluchem ve slovech nejen počáteční, ale také další hlásky. Některé z dětí již umí na různém stupni dovednosti číst a psát. Rozdíly vyvstávají v úrovni jejich slovní zásoby.

Budeme-li se problematikou hlouběji zabývat, dojde k závěru, že dříve používané metody počátečního čtení a psaní měly stejně jako dnes své nedostatečnosti a úskalí. Přesto z dětí vyrůstali zdatnější čtenáři a o čtení projevovali i později větší zájem. Bylo to zřejmě tím, že se čtení v období počátků jejich školní docházky (a v období 1. stupně) více věnovaly, tzn. že děti více ve svém volném čase četly, bylo jim předčítáno, a tak se číst naučily spontánně i přesto, že se ve škole učily metodou, která nemusela odpovídat jejich poznávacím (kognitivním) požadavkům a jejich smyslovým preferencím. Každodenní život tehdy vyžadoval čtení a psaní a byl tak doplňkem a korektivem školního vyučování. Tím, že se děti dnes tolik čtení ve svém volném čase nevěnují, ztrácejí možnost naučit se číst tzv. přirozenou cestou, mimo školní metodu čtení.

Dnes již víme (na základě poznatků např. z kognitivní psychologie a typologie), že některým dětem jednostranný přístup garantovaný určitou metodikou (vzpomeňme na Honzíka) dané metody může dokonce bránit v tom, aby si již v mladším školním věku vytvořily ke čte-

ni, a tím i ke čtenářství, pozitivní vztah (srov. Zápotočná 2001). Dnes není možné spoléhat na to, že i přes nedostatečnost a možný nevhodný postup dané metody mají děti (stejně jako tomu bylo v minulosti) šanci naučit se dobře číst, protože nacvičí tuto dovednost přiroze-

nou cestou tím, že doma (s rodiči, později samy) čtou a četbě se skutečně a intenzivně ve svém volném čase věnují! Řešení je tedy nutné hledat v proměně výukových metod, které by měly ve své podstatě respektovat individualitu každého z žáků.

UPLATŇOVÁNÍ TYPOLOGICKÉHO PŘÍSTUPU VE VÝUCE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ

Jak jsem uvedla na příkladu Honzika, je možné, že se ve třídě setkáte s dětmi, kterým bude činit obtíže dekodovat slova postupem slabikování, nebo naopak, pokud učíte své žáky genetickou metodou, objeví se žáci, kteří by více rozuměli smyslu čteného textu, kdyby mohli číst slova po větších celcích (mají tendence prostě nehláskovat). Mluvíme-li o genetické metodě, je třeba upozornit také na skutečnost, že mezi žáky budou také tací, kteří nebudou ještě v prosinci či na konci prvního pololetí schopni se naučit spontánně tvary malého písma (nedošlo u nich z různých důvodů k tzv. transferu, potřebovali by např. více času nebo systematický přístup výuky tvarů malého tiskacího písma). To znamená, že nejen analyticko-syntetická metoda může být zatížena problémy, ale že se principiálně obdobné problémy dotýkají všech výukových metod, ve kterých učitel postupuje pouze přesně podle dané metodiky, nevnaší do metody vlastní prvky podle aktuálních a individuálních potřeb dětí jeho třídy. Jaké tyto potřeby mohou být a proč je každé dítě z hlediska svých preferencí (ve vztahu k výukové metodě) jiné? Odpověď bychom mohli najít v tzv. typologickém přístupu k výuce počátečního čtení a psaní.

ZA KAŽDOU METODOU POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ STOJÍ URČITÁ PŘEDSTAVA O TOM, JAK ČTENÍ NA ÚROVNI SMYSLOVÝCH FUNKCÍ PROBÍHÁ, JAKÉ SMYSLY A V JAKÉ MÍŘE ŽÁK ZAPOJUJE A JAKÉ VOLÍ STRATEGIE.

Budeme-li mluvit o opodstatnění jednotlivých metod počátečního čtení a psaní (u nás o nejvíce používané metodě analyticko-syntetické, dále genetické a okrajově o různých variacích metody globální), pak je třeba zmínit důležitou skutečnost, že za každou metodou počátečního čtení a psaní stojí určitá představa o tom, jak čtení na úrovni smyslových funkcí probíhá, jaké smysly a v jaké míře žák zapojuje a jaké volí strategie (postu-

puje od písmenek ke slovům, anebo naopak; při učení zapojuje více zrak, anebo sluch atd.). To, co se však odvíjí v hlavičkách dětí, které se učí číst, nemusí nutně korespondovat s představou autorů dané metody. Navíc, žáci ve způsobu, jak přistupují ke čtení, nejsou stejní! Toto tvrzení lze podpořit také výsledky typologických výzkumů a studií. Závěry z výzkumu, který probíhal v 80. letech na Pedagogické fakultě UK Praha, shrnuje ve své studii Křivánek (1998, 2001), když uvádí, že ve způsobu učení se číst a psát existují mezi žáky významné rozdíly, a to v oblasti uplatňování percepčních funkcí, tedy že existuje skupina žáků, kteří mají posílené spíše sluchové vnímání (a více jim vyhovuje metoda syntetická a analyticko-syntetická), dále je také skupina žáků, u nichž je podpořeno spíše zrakové vnímání (těmto žákům mohou vyhovovat spíše analytické metody a metody globální).

Dále jsou žáci, kteří preferují postup od jednotlivých písmen, kdy skládají do větších celků (slabik a slov); naopak jiní žáci se zajímají o celá slova a z nich vyvozují (okamžitě anebo po nějakém čase) jednotlivá písmena. První skupině budou vyhovovat metody syntetické (také analyticko-syntetická metoda), druhá skupina se naopak bude efektivněji učit metodami analytickými nebo globálními. Z hlediska volby strategií při vlastním dekodování lze pozorovat, že někteří žáci preferují (mají-li možnost volby) spíše hláskování, jiní spíše slabikují. Větší skupina však střídá oba postupy, a to v závislosti na délce a obtížnosti slova či věty (Maňourová, 2010). Z uvedeného vyplývá, že se mezi dětmi objevuje skupina dětí, které mají všechny předpoklady pro to, učit se číst postupem, který nabízí analyticko-syntetická metoda. Dále bude vyhraněná skupina žáků, kteří by se snadněji učili, kdyby mohli v počátečních fázích pracovat se slovními celky (celými slovy) a vyvozovat písmena z celých slov. Z hlediska užívání čtenářských strategií aplikovaných k dekodování slova textu a z příkladu Honzika vyplývá, že mezi dětmi budou ty, kterým nebude vyhovovat učit se číst (dekodovat text) postupem slabikování. Z výzkumů vyplývá, že se mezi dětmi objevuje také velká skupina dětí, které, pokud mají možnost, kombinují postup hláskování a slabikování.

Z hlediska užívaných přístupů a volby různých druhů činností pro děti poukazuje Křivánek (2001) také na to, že budou ve třídě existovat jak děti samostatné, činoro-

dé a tvořivé, které budou rády zkoušet, objevovat, aplikovat nově naučené (tzv. heuristický typ), tak i děti, které se cítí bezpečněji, když mohou pracovat podle postupů, se kterými jsou ztotožněny, které dobře znají, a ve kterých se cítí jistě.

Děti heuristického typu mají rády pestrost a střídání různých typů aktivit, zkoušejí číst náročnější texty, preferují práci s textem (dělají předpovědi, domýšlí příběhy, nebojí se chybovat), oceňují možnost vlastní tvořivosti (pokusy o psaní vlastních textů). Děti typu algoritmického spíše předjímají, co jim učitel sdělí, a jsou více závis-

lé na přesném didaktickém postupu. Jsou to děti, které potřebují ujištění, že jejich práce a jimi zvolený postup jde správným směrem, jsou opatrnější, bojí se chybovat (srov. Křivánek 2001, s. 12–13). Typ heuristický objevuje písmo, typ algoritmický je spíše závislý na výkladu učitele a strukturovaném systému, který je mu oporou. Tato skutečnost by mohla dost významně posunout diskuzi o tom, jestli žáci v 1. třídě potřebují základní učebnici, tedy systém, kterého se mohou držet a který bude stát jaksí v pozadí za jejich učením, anebo jestli se mohou obejít bez tohoto systému.

ŽÁCI 1. ROČNÍKU ZKOUŠÍ PSÁT TAKÉ VLASTNÍ TEXTY NA VOLNÉ LISTY PAPIRU



▲ Ukázka algoritmického typu



▲ Ukázka heuristického typu

Všimněte si rozdílu mezi přístupem k uchopení úkolu u Kubíka a Kačenky. Kubík je žák, kterého bychom zařadili k tzv. algoritmickému typu. Nezkouší sám nic, o čem není přesvědčený, že dobře zvládá. Opisuje tedy pouze text, který je na tabuli a kreslí obrázek. Při práci nespíchá, je precizní, každé písmeno zapíše dokonale, dbá také na formu zápisu. Naopak Kačenka ráda zkouší a ex-

perimentuje. Jak můžeme vidět na obrázku, věty z tabule (LETADLO LETÍ a LEV LOVÍ) doplnila o pokus o vlastní rozšíření textu (LETADLO LETÍ DO AFRIKY a dále připsala také další slova, která nebyla na tabuli. Kačenku (je to vidět také na její další práci a přístupu) můžeme zařadit mezi skupinu dětí tzv. heuristického (objevitelského) typu.

HLEDÁNÍ VHODNÉHO PŘÍSTUPU K VÝUCE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ – OTEVŘENÍ ŠANCÍ PRO VŠECHNY

Jak najít vhodnou metodu počátečního čtení a psaní, aby naplňovala ve všech ohledech naše požadavky na moderní vyučovací přístup? Musíme vzít v úvahu, že se každé dítě zřejmě učí jiným způsobem, že dokonce mezi dětmi můžeme vysledovat typy, kterým budou více vyhovovat metody s postupy syntetickými (od písmen k slovním celkům), a naopak děti, kterým spíše budou vyhovovat metody řazené do skupiny metod analytických nebo celostních (globálních), tzn. že se učí novým písmenům vyvozováním ze slovních celků. Dále, že mezi dětmi budou takové, které budou chtít spíše

samy zkoušet a hledat si vlastní cestu, ale i takové, které budou upřednostňovat pevně daný postup. Jak tyto individuální požadavky dětí řešit? Ideálním řešením, které se zde nabízí, by bylo, kdyby se každý z žáků mohl učit tou metodou, která by se nejvíce přibližovala jeho typologickému zařazení. Taková myšlenka je ovšem v praxi školní třídy nerealizovatelná.

V dalších úvahách o metodách je třeba zmínit skutečnost, že i způsoby, jakými učitel danou (jím vybranou) metodu uchopuje a jak s ní pracuje (platí právě o ana-

lyticko-syntetické metodě), mohou být různé. Čtení a psaní může být ze strany učitele dítěti představováno např. jako pouhý mechanický proces, jehož cílem je plynulé čtení a krasopisné psaní ve smyslu opisu předepsaného vzoru v písance. V opačném případě dává žákovi již od počátku (kromě nácviku techniky čtení a psaní, které jsou prvotně důležité a nemůžeme je podceňovat) možnost vnímat obě dovednosti jako činnosti, které mu přinášejí radost, zábavu, vnitřní uspokojení a mají pro něj významnější smysl. Zažívá tedy od počátku, na vlastní zkušenosti, také jejich komunikační funkci. Že by nevhodný přístup k výuce počátečního čtení, tedy upřednostňování pouze nácviku technických dovedností a opomíjení rozvíjení vyšších čtenářských kompetencí, mohl mít vliv na čtenářské dovednosti žáků v pozdějším věku, potvrzuje Zápotočná (2001). Pokud se výuka v 1. třídě zaměří pouze a jen na nácvik technických dovedností ve smyslu plynulého čtení a bezchybného opisu a např. čtení s porozuměním se odkládá na později (do dalších, vyšších ročníků), může to negativně ovlivnit čtenářskou úspěšnost žáka (Zápotočná 2001, s. 279).

nemusí být svázán jedním metodickým postupem, ale může vycházet z individuálních požadavků žáků ve třídě, naplňovat také cíle, které si sám stanoví jako vlastní priority, a respektovat individuální potřeby žáků. Žáci tak mají možnost učit se způsobem, který jim vyhovuje, učitel umožňuje žákovi seznamovat se se světem psané řeči tzv. „vlastní cestou“. Jako příklad můžeme uvést žáka, který bude patřit mezi tzv. analytický typ, a přesto se učí analyticko-syntetickou metodou, kdy postupuje od písmen ke slabikám a slovům. Pokud se do výuky zařadí také práce s celými slovy a vyvozování písmen ze slovních celků, pokud se žáci seznamují kromě slabikování také s hláskováním, bude se tento způsob výuky přibližovat k výukovým požadavkům žáka tohoto typu. Pokud práce s texty nebude zaměřena pouze na nácvik techniky čtení a žákům bude umožněno pracovat s texty tvořivě, bude-li jim dán prostor pro pokusy o psaní vlastních textů, budou naplňovány potřeby žáka tzv. heuristického typu.

O požadavcích na metody a přístupy ve výuce počátečního čtení můžeme obecně říci, že by měly pružně

POKUD SE VÝUKA V 1. TŘÍDĚ ZAMĚŘÍ POUZE A JEN NA NÁCVIK TECHNICKÝCH DOVEDNOSTÍ A BEZCHYBNÉHO OPISU A ČTENÍ S POROZUMĚNÍM SE ODKLÁDÁ NA POZDĚJI, MŮŽE TO NEGATIVNĚ OVLIVNIT ČTENÁŘSKOU ÚSPĚŠNOST ŽÁKA.

Vezmeme-li v úvahu vše, co již bylo uvedeno, docházíme k závěru, že žádná z metod, kterou vybereme, bude-li vymezena a ohraničena pevně danou metodikou, nemůže nikdy splnit naše přání, stát se pro všechny žáky v naší třídě tou metodou, podle které se všichni naučí dobře číst. Konstruktivistický přístup, který se v současné pedagogice uplatňuje, umožňuje řešit problém hledání tzv. „ideální metody“ z opačného pohledu. Tím, že nabízí možnost otevírat stávající metodiky novým přístupům a didaktickým postupům, umožňuje tak obohacování základní metodiky (analyticko-syntetické nebo genetické metody) o nové přístupy z jiných metod (např. metod analytických a celostních, kdy žáci pracují od počátku s celými slovy). V praxi to znamená možnost kombinovat různé (další) přístupy také o další metody, kterými se doplňují tradiční didaktické postupy v rámci jedné metody. To dává učitelům větší svobodu,

reflektovat vývoj společnosti a přijmout skutečnost, že děti budou také čím dál více konfrontovány s novými technologiemi a že bude čím dále více obtížnější obhájit význam čtenářství v jejich zájmových prioritách. Proto je třeba hledat takovou metodu, která přirozeným způsobem naučí technice čtení a psaní všechny děti a představí jim čtení a psaní jako zábavné, smysluplné aktivity. Metodu, která bude také eliminovat jejich případné obtíže při učení. Pak je větší šance, že se z nich stanou čtenáři (ve smyslu ovládnutí funkčního čtení), že se budou o čtení a o psanou kulturu zajímat a že budou i rády psát ve smyslu vlastní tvorby. Z tohoto vyplývá, že by „současná moderní metoda“ měla být pro dítě především lehce uchopitelná, měla by čtení a psaní ukazovat jako činnosti zajímavé, zábavné, jež naplňují čtenářské a tvůrčí potřeby a očekávání dětí.

UKÁZKA PRÁCE „METODOU PRÁCE S CELÝMI SLOVY“ V RÁMCI ANALYTICKO-SYNTETICKÉ METODY

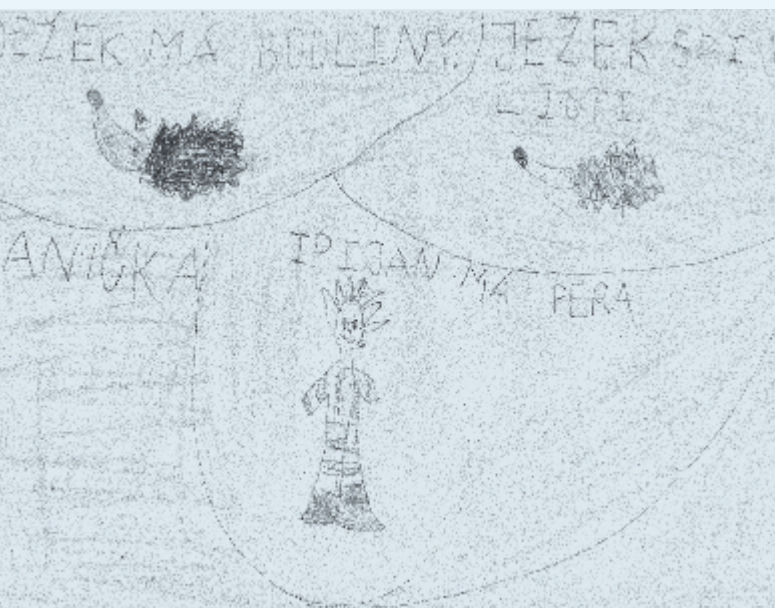


Níže popsaná výuková jednotka proběhla u žáků 1. ročníku, kteří se vyučují upravenou, tzv. modifikovanou analyticko-syntetickou metodou. Obecně se však může stát inspirací pro všechny učitele, kteří hledají další možné způsoby, jak zpestřit výuku v rámci metod, které vycházejí ve svém počátečním stadiu z písmen, jež jsou skládána do větších celků (slabiky, slova), a které pracují pouze s písmeny do té doby zavedenými. Je to možnost, jak ukázat žákům něco nového, vyjít také vstříc žákům, kteří svými předpoklady inklinují spíše k výuce analytickými a globálními metodami. Dále se tím otevírá možnost pracovat již na začátku školního roku také s textem smysluplným, jehož jediným smyslem není nácvik techniky čtení, a na jehož vytvoření participovaly

samy děti. Práce probíhala 2. týden v říjnu a tematicky navazovala na téma v Živé abecedě (Wildová R., Staudková H.: Pracovní sešit k Živé abecedě. Alter, Praha 1995) a dále jej rozvíjela.

Žáci se seznamovali s písmenem J, j, vyvozovali písmeno jako náslovnou hlásku ze slov. Klíčovým slovem dané hodiny se stalo slovo „JEŽEK“, které bylo zapsáno na tabuli. Na tabuli kromě slova JEŽEK byla zapsána také další slova, která se ovšem skládala z písmen Živou abecedou zavedených: jelito, jetel, jáma, Jája, Mája (s naznačenými oblouky pod jednotlivými slabikami). Žáci tato slova čtou. Zároveň upoutává jejich pozornost „neznámé slovo“, které většina z nich nedokáže ještě přečíst.

- 1. KROK:** Učitelka čte básničku na s. 25, žáci sledují text básničky (ukazují si prstem jednotlivé verše). Při druhém čtení se děti přidávají („čtou“ společně s učitelkou) a nakonec se básničku naučí (po 3. přečtení si ji pamatují). Žáci sami vyhledávají v básničce všechna písmena J, j, barevně označují (rozlišují) tvary velkého a malého písma a počítají, kolik písmenek v básničce našli. Nakonec si vybarví písmena J, j pod básničkou.
- 2. KROK:** Co všechno víme o jezcích? Viděli jste už živého ježka? Znáte pohádku (příběh), kde se ježek (ježci) objevuje? Myslíte si, že opravdu nosí na bodlinkách jablíčka? Učitelka povzbuzuje žáky k vyprávění, podporuje rozvíjení diskuze nad otázkou, zdali ježci nosí jablíčka a proč se to o nich říká.
- 3. KROK:** Učitelka upozorní žáky na slovo, které je napsané na tabuli. Někteří z nich slovo již umí přečíst, přečtou je tedy ostatním. Společně slovo JEŽEK prohlížejí, hledají písmena, která již znají. Učitelka slovo hláskuje, přičemž současně ukazuje na jednotlivá písmena ve slově: J-E-Ž-E-K, poté hláskují všichni žáci společně (učitelka současně ukazuje na jednotlivá písmena). Učitelka vybízí žáky, aby chodili k tabuli a barevnými křídami vyznačovali jednotlivá písmena (např. aby našli písmeno „Ž“ a dali ho do zeleného rámečku). Žáci tak vyvozuji „nová“ písmena: Ž a K.
- 4. KROK:** Učitelka vyzve žáky, aby si, na základě předchozího vyprávění, promysleli každou jednu větu, kterou by chtěli o jezkovi říci ostatním. Z vyslovených vět nakonec vybírá společně s žáky jednu, kterou zapíše na tabuli. Vybízí žáky, aby jí pomohli větu na tabuli zapsat tím, že budou jednotlivá slova věty hláskovat (říkat po písmenkách). Na tabuli je zapsaná věta: JEŽEK MÁ BODLINY. Žáci si zapsanou větu prohlížejí, nejprve hledají a čtou jednotlivá slova věty a označují je barevnými rámečky, poté tato slova rozkládají na písmenka (najdi a ukaž písmeno B, D, N atd. ve slově BODLINY).
- 5. KROK:** Žáci si opisují větu z tabule a doplňují ji obrázkem.



Jak je vidět z obrázku Aničky, nejen že opsala větu z tabule, ale vytvořila také další větu – JEŽEK SPÍ V LISTI – a doplnila ji také větou o indiánech, která jí zřejmě utkvěla z tématu jedné z předchozích hodin. Z obrázku vyplývá, že dětem je ponechán dostatek prostoru také pro vlastní tvořivost, což se odráží i v následném hodnocení celé aktivity.

Smyslem je seznámit žáky způsobem přirozené práce se slovem (slovy) s dalšími písmeny (kolik písmen si žák zapamatuje, je zcela v jeho kompetenci, cílem takto koncipované hodiny není naučit všechny žáky všem písmenům), dále povzbuzovat žáky v pokusech o tvoření vlastních textů. Proto hodnocení nesměřuje k opravám technických nedokonalostí textů (pokud o to žáci sami nepožádají a neptají se po správném zapsání). Každý žák má navíc šanci vlastní text (s oporou tabule) vytvořit! Pokud se žáci rozhodnou pro další psaní či kreslení, je to zcela v jejich kompetenci.

DOPORUČENÁ A POUŽITÁ LITERATURA:



- Košťálová H.: *Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení*. In: *Učím s radostí*. Agentura STROM, Praha 2003.
- Křivánek Z.: *Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení*. In: *kolektiv autorů: K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Univerzita Karlova, Praha 1998, s. 147–156.
- Křivánek Z.: *Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení*. In: *Doležalová J. (Ed.): Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Gaudeamus, Hradec Králové 2001, s. 5–14.
- Maňourová Z.: *Moderní pohled na výuku prvopočátečního čtení a psaní z hlediska nazírání na chybu a práci s chybou*. In: *Didaktické studie, ročník 1 (V), č. 2, 2009*. Univerzita Karlova, Praha 2009.
- Maňourová Z.: *Možnosti inovace v analyticko-syntetické metodě, analyticko-syntetická metoda v moderním pojetí*. In: *Informace České společnosti „Dyslexie“ pro školní rok 2010/2011*. Česká společnost „Dyslexie“, Praha 2010.
- Mareš J.: *Styly učení žáků a studentů*. Portál, Praha 1998.
- Pasch M.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, Praha 1998.
- Průcha J., Walterová E., Mareš J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1995.
- Tomková A.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Univerzita Karlova, Praha 2007.
- Zápotočná O.: *Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti*. In: *Kolláriková Z., Pupala B.: Předškolní a primární pedagogika*. Portál, Praha 2001.

UČITELSKÝ NÁPADNÍK:

- Meredith K., Steele J. L., Temple, K.: *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1–8. Pracovní materiály vydávané pro kursy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.
- Maňourová Z.: J. V. Sládek: *Lesní studánka – Propojení předmětů Český jazyk a Přírodověda na ZŠ – dílna čtení*. In: *ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM Krok za krokem*. Verlag Dashöfer, Praha 2008.
- Maňourová Z.: *Propojení předmětů Český jazyk a Prvouka na ZŠ*. In: *ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM Krok za krokem*. Verlag Dashöfer, Praha 2008.
- Maňourová Z.: H. Ch. Andersen: *Pastýřka a komínček – Český jazyk a literatura – dílny čtení na 1. stupni ZŠ*. In: *ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM Krok za krokem*. Verlag Dashöfer, Praha 2008.
- Maňourová Z.: *Práce s odborným textem metodou skládkového učení*. In: *ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM Krok za krokem*. Verlag Dashöfer, Praha 2008.
- Maňourová Z.: *Práce s literárním textem metodou Čtením s předvíáním*. In: *ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM Krok za krokem*. Verlag Dashöfer, Praha 2008.

www.kritickemysleni.cz

www.ceteme.eu (diagnostická portfolia pro hodnocení úrovně dalšího pokroku žáků 1.–5. ročníku ve čtenářské gramotnosti; zajímavé články, texty, videa, výstupy)

Zuzana Maňourová: *Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí*. Seminář.

JAKÉ JSOU KOMPETENCE UČITELKY/UČITELE PRO VYTVOŘENÍ INDIVIDUALIZOVANÉ VÝUKY

Odkazy na „standardy práce učitele“ (Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality) naleznete v Bonusech, s 11 na přiloženém CD.



OBSAH

1. ÚVOD	61
2. VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE PODPORUJÍCÍ INDIVIDUALIZACI VÝUKY	62
2.1 Integrovaná tematická výuka	62
④ 2.1.1 Příklad 1. Zeměpis – Schengenská dohoda	62
2.1.2 Co je to integrovaná tematická výuka? Shrnutí.....	67
2.2 Projektové vyučování.....	67
2.2.1 Projektové vyučování – definice?	67
④ 2.2.2 Projekt Cestovatelé	67
2.2.3 Projekt a teorie mnohočetných inteligencí	70
2.3 Výukové jednotky postavené na principech individualizace	71
④ 2.3.1 Lekce angličtiny postavená na modelu E-U-R, 8. třída	71
④ 2.3.2 Výuková jednotka v dějepisu postavená na E-U-R, 9. třída	72
2.3.3 Studijní ateliér, neboli studovna.....	74
2.4 Heuristika a řešení problémů.....	77
2.4.1 Kladení otázek	77
2.4.2 Konvergentní a divergentní myšlení	78
2.4.3 Příklady heuristických postupů.....	78
3. HODNOCENÍ ŽÁKŮ A INDIVIDUALIZACE	71
3.1 Nabídka prvních kroků ke snížení rizik spojených se známkovým hodnocením	82
3.2 Příprava na zavádění principů formativního hodnocení.....	82
3.3 Porovnání jazyka hodnotícího a popisného.....	82
3.4 Kritéria hodnocení	83
3.4.1 Příklady použití kritérií hodnocení v hodinách	83
3.4.2 Příklady kritérií v předmětu	84
3.4.3 Příklady kritérií v rámci školy	85
3.4.4 Formativní příloha známkového vysvědčení	85
3.4.5 Sebehodnocení žáků dle předem stanovených kritérií	86
4. ZÁVĚR	87
④ <i>Doporučená a použitá literatura</i>	87
Příloha 1 Kritéria pro obsah – projekt Cestovatelé.....	88
Příloha 2 Kritéria pro prezentování – projekt Cestovatelé	88
Příloha 3 Ukázky kritérií pro vybrané předměty 2. stupně ZŠ	89
Příloha 4 Příklady kritérií napříč předměty	96
Příloha 5 Kritéria a indikátory určené týmu učitelů	96
Příloha 6 Příloha k vysvědčení, kterou připravuje třídní učitel. Vydává se s hlavičkou školy	97
Příloha 7 Rejstřík vybraných metod Kritického myšlení.....	98
Příloha 8 Bloomova taxonomie kognitivních cílů - tvorba otázek a úkolů.....	99

„To je, myslím, problém české školské tradice v kostce: zaměřuje se na neužitečné prostocviky, v nichž excelují děti, jejichž hlavním talentem je sedět na zadku a dělat paní učitelce radost,“ uvádí Martin Weiss v Lidových novinách dne 18. 8. 2012. Reaguje tak na výhrady vůči novému psacímu písmu, které se testuje na některých školách. Můžeme si položit otázku, na co vše kromě písma se v současné školní praxi může výrok autora dále vztahovat.

Naše školství hledá cestu k větší efektivitě, mění se kurikulum, přístupy, metody. Tato snaha je alespoň zřejmá. Klíčovou roli v tom hraje další vzdělávání pedagogů.

V oblasti DVPP se však setkáváme s postojem, kdy mnozí učitelé, účastníci vzdělávacích seminářů, říkají: „To už známe, o tom jsme již slyšeli.“ Může se to týkat metod aktivního učení, použití modelu E-U-R, projektového vyučování či např. kritériálního hodnocení. O těchto pojmech se na seminářích hovořilo, máme o nich nějaké povědomí, proto chceme něco jiného, nového.

Nabízí se otázka, zda nezůstáváme příliš na povrchu. Ve svých školních vzdělávacích programech jsme popsali, jak by to mělo vypadat. Jak se však všechny ty důležité myšlenky školské reformy promítají do reálných hodin? Nakolik umíme ve svých vyučovacích hodinách smysluplně rozvíjet i vyšší úrovně myšlení, používat různé metody aktivního učení, model E-U-R či formulovat kritéria hodnocení? Do jaké míry to děláme vědomě a cíleně?

Tato příručka je zaměřena na individualizaci výuky. Ústřední otázka zní: Nakolik vycházíme při přípravě své výuky z předpokladu, že **všichni žáci mají dělat v hodině totéž** (mají stejná zadání) a jsou hodnoceni podle stejných měřítek?

SAMA MYŠLENKA PRŮMĚRU JE PROBLEMATICKÁ. KDYŽ SI DÁTE DVĚ VEČEŘE A VÁŠ KAMARÁD ŽÁDNOU, OBA JSTE SE V PRŮMĚRU DOBŘE NAJEDLI. POTÍŽE LZE VŠAK OČEKÁVAT V OBOU PŘÍPADECH.

Představme si to tak, že žákům nastavujeme v případě **stejného zadání** laťku, která bude odpovídat přibližně průměru. Je zřejmé, že někteří takovou laťku přeskochí bez námahy a s rezervou, pro jiné může být přiměřenou výzvou, ale část žáků se přes ni nedostane, i kdyby „se rozkrájela“. Navíc sama myšlenka průměru je problematická. Když si dáte dvě večeře a váš kamarád žádnou, oba jste se v průměru dobře najedli. Potíže lze však očekávat v obou případech. Abychom tedy naši výuku více přizpůsobili reálnému životu, je třeba se zamyslet nad tím, jak rozvíjet potenciál i těch žáků, kterým dosavadní jednotná laťka neumožňovala zapojení, a jak dále rozvíjet potenciál těch žáků, kteří se přes ni bez větší námahy přenesli.

Další klíčová otázka v případě, že máme z jakéhokoliv důvodu stejné zadání pro všechny žáky, zní: Jak toto společné zadání připravit a formulovat tak, aby umožňovalo **individuální cestu**, prostor pro vlastní postup a řešení?

Časté výhrady hlavně učitelů 2. stupně směrem k individualizaci se týkají nedostatku času, velkého objemu učiva, který je třeba zvládnout, či velkého počtu žáků ve třídách. Realizace individualizace ve třídách však spíše vyžaduje **promyšlené využívání určitých postupů a metod, které vytvářejí prostor pro individuální cestu**. Takové výukové jednotky mohou být náročnější na přípravu učitele, vůbec však nemusejí stát více času. Navíc aktivizují žáky, učí je myslet, zvyšují pravděpodobnost hlubšího porozumění věci a dá se předpokládat zvýšená paměťová stopa. Vysoký počet žáků ve třídě se dá řešit také pomocí metod kooperativní výuky. Pokud je má učitel zvládnuté a žáci si osvojili základní pravidla efektivní práce ve skupinách, můžeme se snažit o individualizaci i v početných třídách. Dalšími možnostmi jsou různé variace typu „Studijní ateliér“, které jsou pro změnu postaveny na samostatné práci jednotlivců a jsou popsány dále.

VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE PODPORUJÍCÍ INDIVIDUALIZACI VÝUKY

2

Výchovné a vzdělávací strategie, které podporují individualizaci výuky, se budeme snažit uchopit na příkladu konkrétních výukových jednotek. Postupně tak prozkoumáme možnosti rozsáhlejších cest typu integrované tematické výuky či projektového vyučování i možnosti individualizace v jednotlivých „obvyklých“ hodinách a předmětech.

INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA

2.1

Pro porozumění smysluplnosti použití výchovných a vzdělávacích strategií podporujících individualizaci výuky porovnáme na základě příkladu dvě výukové jednotky. Poukážeme tak na rozdíly mezi tradičním „algo-

ritickým“ stylem výuky a výukou, která bude postavena na integraci témat, konstruktivismu a heuristickém přístupu. Heuristickým metodám se budeme nadále podrobně věnovat v samostatné kapitole.

PŘÍKLAD 1. ZEMĚPIS – SCHENGENSKÁ DOHODA

2.1.1

Připravujeme hodinu zeměpisu. Očekávaný výstup ŠVP zní např.: „Žák vysvětlí, co znamená Schengenská dohoda“. Než popíšeme navrhovanou výukovou jednotku, rozlišíme algoritmický a heuristický přístup.



ROZDÍL MEZI ALGORITMICKY A HEURISTICKY POSTAVENOU VÝUKOVOU JEDNOTKOU

ALGORITMICKY POSTAVENÁ HODINA BUDE VYPADAT NAPŘ. TAKTO:

Učitel vysvětlí žákům, co znamená Schengenská dohoda. Na tabuli zapíše základní údaje (historie, pravidla platící v Schengenu, státy, které jsou v dohodě zapojeny). Bude-li chtít žáky více zapojit, bude se ptát na jejich vlastní zkušenosti s cestováním a hraničními kontrolami. Zapojené státy si žáci ukážou na mapě. Žáci si základní údaje zapíší do sešitu a v některé z následujících hodin bude následovat ověření znalostí.

Algoritmus této hodiny tedy spočívá v tom, že učitel přiblíží žákům nějaký jev, vyloží ho a očekává reprodukci vybraných základních údajů. Pokud bychom zkoumali zapojení jednotlivých úrovní myšlení dle Bloomovy taxonomie (viz příloha 8), mohli bychom konstatovat, že se rozvíjí úroveň **znalostí a porozumění**. Pro všechny žáky je jednotné zadání: poslouchat výklad, opsat si fakta, popř. se zapojit do společné diskuze apod. „Homeopatické“ prvky individualizace bychom mohli spatřit v zadání, kdy mají žáci uvést vlastní zkušenosti s cestováním.

Cílem této hodiny ze strany učitele bylo předat žákům základní znalosti o Schengenské dohodě.



HODINA POSTAVENÁ NA ITV, KONSTRUKTIVISMU A HEURISTICE

bude již od začátku vycházet z jiných cílů. V tomto ohledu je důležitá formulace samotného výstupu ŠVP, protože navádí na způsob realizace. U školy, která bere vážně snahu o individualizaci výuky, bychom tedy v ŠVP mohli najít např. tuto formulaci: „S pomocí informačních zdrojů žák analyzuje výhody a nevýhody členství v Schengenu, zaujme k němu stanovisko“.

Ze znění tohoto výstupu vyplývá, že bude žák pracovat s informačními zdroji, hledat výhody a nevýhody a dokonce se po něm chce jeho vlastní názor. Dle Bloomovy taxonomie bychom tedy kromě **znalostí a porozumění** (které jsou nutným předpokladem vyšších úrovní myšlení) pracovali rovněž s **analýzou a hodnocením**.

Při přípravě hodiny na základě výše uvedeného výstupu ŠVP by učitel mohl vycházet z těchto myšlenek:

- Co je vlastně na tématu Schengen pro žáky důležité?
- Jaké další obory by bylo možno do tématu zapojit? S jakým cílem?
- Z jakých informačních zdrojů budeme vycházet?
- Jak formulujeme zadání, aby žáci měli prostor pro identifikaci problému a hledání řešení?
- Jak formulujeme zadání, abychom rozvíjeli různé úrovně myšlení? Které?
- Jak formulujeme zadání, abychom pracovali s různými typy inteligencí?
- Jak provedeme evokaci, uvědomění, reflexi?
- Podle čeho poznáme, že hodina byla efektivní?

POPIS VÝUKOVÉ JEDNOTKY „SCHENGEN“

Nyní popíšeme výukovou jednotku a následně si ji rozebereme na základě výše uvedených otázek.

UKÁZKOVÁ JEDNOTKA POSTAVENÁ NA INTEGROVANÉ TEMATICKÉ VÝUCE SCHENGEN

1. KROK: Učitel požádá žáky, aby do sešitu doplnili následující zadání:

Když se řekne „cesta přes hranice“, tak mě napadá:

- pět podstatných jmen:
- čtyři přídavná jména:
- tři slovesa:
- dva pocity:
- jedna otázka:

2. KROK: Učitel vyzve dobrovolníky, aby přečetli svou práci. Učitel nebude práci žáků v tuto chvíli komentovat. Poznamená si ta slova, která bude moci později použít při práci týkající se Schengenu.

3. KROK: Učitel vysvětlí žákům práci s metodou Čtení s předvídáním (viz příloha 7). Bude promítat úryvek z cestovního deníku a žáci se budou snažit vyřešit úkoly pod textem. K práci budou potřebovat atlas. Řešení některých úkolů se vyjasní v následujícím úryvku, některé vysvětlí učitel.



1. ČÁST DENÍKU:

Škodovkou 105 se řítíme jižním Maďarskem. Asfaltové silnice se místy mění v prašné cesty. Rovina, kam jen oko dohlédne. Uchvacují nás plantáže melounů. Za autem se zdvihají mračna prachu. Píše se červenec 1986. Naše rodina se vydala na dalekou cestu k Černému moři. Kterými státy musíme projet, když cíl naší cesty leží kousek na jih od přístavu Burgas?

V které zemi se nachází přístav Burgas?

Kterými státy museli projet?

2. ČÁST DENÍKU:

Náš cíl leží v Bulharsku. Jeli jsme přes Maďarsko a Rumunsko. Raději bychom jeli přes Jugoslávii, ale k tomu rodiče nedostali povolení. Jugoslávie nebyla totiž příliš poslušným komunistickým státem. Řadu věcí dělala jinak, než si přáli v Moskvě. Proto pro cestování přes ní platila zvláštní pravidla. Naše země byla tenkrát poslušná. Naši občané tedy potřebovali speciální povolení a my ho neměli.

Proč autor neuvádí Slovensko?

Proč by měla Moskva přikazovat ostatním, co mají dělat?

3. ČÁST DENÍKU:

Dorazili jsme do blízkosti hraničního přechodu mezi Maďarskem a Rumunskem. Poznali jsme to hned podle mnohakilometrové fronty, která stála na kraji silnice. Vystoupili jsme z auta a šli se podívat, jak to vypadá vpředu. Udivilo nás, že někteří lidé měli postavené stolky a židličky vedle auta, četli, hráli karty či šachy. Nejrůznější národy, které jsme se snažili identifikovat podle značek.

Dorazili jsme k otevřenému vozu, ze kterého se ozývala krásná angličtina. Maminka četla dětem nějakou pohádku. Když skončila a vykoukla ven, pozdravili jsme ji. „How long are you waiting here?“ zeptali jsme se. Odpověď byla zdrcující. Již 6 hodin!

Proč si myslíte, že kontrola trvala tak dlouho?

Jaký čas použil autor při anglické otázce a proč?

4. ČÁST DENÍKU:

Když se fronta konečně posunula a my po mnoha hodinách dorazili k místu celní kontroly, zastavil nás rumunský pohraničnick. Pokynul, abychom vystoupili. Pak nás přiměl, abychom vyložili zavazadla z kufru. Táta měl v tašce s konzervami čtyři lahve piva. Celník na jedno z nich ukázal.

Co si myslíte, že chtěl?

5. ČÁST DENÍKU:

No samozřejmě to pivo. Když mu ho táta dal, nemuseli jsme již vykládat další věci. Naložili jsme zavazadla, která jsme předtím vyndali. Pak jsme mohli jet dál.

Hned za zdviženou závorou byl přes silnici mělký příkop, kterým jsme museli projet. Byl naplněný dezinfekcí, abychom asi do Rumunska nedovezli nějakou chorobu. Hned za ním stála vedle silnice veliká cedule s nápisem „Rumunsko, Ceaucescu, Mír“!

Jak na vás působil popisovaný průjezd hranicemi?

6. ČÁST DENÍKU:

Nikolae Ceaucescu byl tehdejší komunistický vládce Rumunska. V zašlých vesnicích, podél prašných cest i v neudržovaných městech byly všude cedule, které ho oslavovaly.

„Kam komunista šlápně, tam tráva neroste,“ křičel táta. To jsme ještě nevěděli, co nás čeká při průjezdu komunistickým Rumunskem...

4. KROK: Žáci pracují ve dvojicích na zadání:

V čem se liší průjezd hranicemi v příběhu od současnosti? Nalezněte co nejvíce rozdílů a запиšte do sešitu.

- 5. KROK:** Učitel vyzve žáky, aby sdělili výsledky své práce. Na tabuli запиše rozdíly, které žáci objevili (dříve x dnes).
- 6. KROK:** Učitel položí otázku:
Co je podle vašeho názoru příčinou změny při průjezdu hranicemi dnes oproti dřívějšímu?
K této otázce napíše žákům na tabuli slova, která si poznamenal u kroku 2. Žáci odpovídají.
- 7. KROK:** Učitel vyzve každého žáka, aby si vybral text o Schengenské dohodě. Text nabízí ve třech variantách obtížnosti (snadná, střední, obtížná).
Přečtěte si text a podtrhněte 3–5 informací, které jsou podle vašeho názoru důležité pro vaše cestování.
- 8. KROK:** Žáci se rozdělí dle pokynů učitele do skupin. Určí si zapisovatele.
Objeďte a napište alespoň tři výhody a tři rizika Schengenské dohody.
Žáci pracují a následně prezentují své výsledky. Učitel je запиše na tabuli.
- 9. KROK:** Nyní bude následovat výběrový úkol.

ZADÁNÍ 1: Navrhnete, co byste změnili (doplnili, upravili) na pravidlech Schengenské smlouvy, abyste zmírnili rizika, která jsme před chvílí formulovali. (Rizika jsou napsaná na tabuli).

ZADÁNÍ 2: Vysvětlíte stručně vlastními slovy neznalému kamarádovi, o co jde v Schengenské smlouvě. Každý žák si vybere jednu z variant.

PEDAGOGICKÁ REFLEXE HODINY



První krok slouží jako úvodní evokace. Většina žáků má zkušenost s cestováním přes hranice. Pomocí různých slovních druhů vytvoříme prostor pro to, aby si žáci tyto své zkušenosti, představy či pocity vybavili. I když mohou být některé představy chybné, je dobré vycházet z toho, že nestavíme na zelené louce, nýbrž že žáci rozvíjejí své myšlenkové konstrukce na různě pevných základech (vstupních představách, zkušenostech, domněnkách atd. o tématu).

Druhý krok dává několika žákům prostor, aby mohli veřejně přečíst své práce. Ostatní žáci se učí naslouchat. Třída je dlouhodobě vedena k tomu, aby tento prostor využívala. Pro případ, že by ho nikdo nechtěl využít, začne učitel sám tím, že přečte, co si napsal. Většinou pak následuje několik dalších zájemců.

Třetí krok je uvědoměním. Probíhá prostřednictvím textu, který v tomto příkladě napsal sám učitel na základě svých vzpomínek z dětství. Metoda Čtení s předvídáním vtahuje účastníky aktivně do tématu. Učitel vytváří nejprve prostor pro hypotézy žáků. Povzbuzuje je k hledání odpovědí na otázky a ke kladení dalších otázek, které je k úryvku napadnou. Odpovědi na otázky se buď objeví při čtení následujícího úryvku, nebo je poté, co žáci formulují své hypotézy, zodpoví sám učitel. Téměř každý příběh se dá upravit do podoby použitelné pro tuto metodu. Důležité je zachovat pravidlo, kdy jeden úryvek otevírá otázky, problémy, jejichž řešení se objevuje v dalším úryvku, který zároveň otevírá nové otázky.

Čtvrtým krokem vytvoříme prostor, při němž si žáci utřídí nasbírané informace a porovnají je s tím, co si o tématu mysleli dříve. Tuto fázi nazýváme **reflexí**.

Pátý krok umožní žákům uvědomit si díky společné práci ještě další, nová hlediska problematiky, na která přišli spolužáci. Tento krok můžeme vnímat jako součást reflexe.

Šestý krok je novou evokací. Otevírá otázku a dává žákům prostor, aby formulovali své představy.

Sedmý krok – práce s textem – je uvědoměním. Žáci si volí mezi třemi úrovněmi náročnosti textu. Při použití této metody se může objevit otázka, zda si většina žáků nevybere raději jednoduchý text, aby s ním neměli příliš práce. Toto riziko se může skutečně objevovat hlavně v počátcích práce s **metodou výběru**. Jde o vypěstování určitého zvyku a odpovědnosti za svou práci. Pokud si bude nadaný žák opakovaně vybírat jednodušší zadání, pohovoří s ním učitel individuálně na toto téma. Příčinou nemusí být pohodlnost, ale třeba nedostatek sebedůvěry. Často se naopak stává, že si někteří slabší žáci vybírají obtížnější zadání a snaží se s ním poprat. K překvapení učitele se leckdy může stát, že tzv. slabý žák vymyslí originální, smysluplné řešení. A to je také cílem: Vytvořit prostor pro zodpovědnou volbu a následnou zodpovědnou práci.

Jakmile by však učitel přidělil různě náročné texty žákům sám, sdělil by jim tím, jak je má on sám „zaškaltované“, zmařil by tím možnost tzv. slabším vyrůst

a tzv. nadanějším přijmout odpovědnost za náročnější práci. Důležité je, aby všechny úrovně náročnosti byly smysluplné a přínosné, ať si kdokoliv vybere cokoliv.

Osmý krok nutí žáky kriticky myslet. Učí je, že důležitá mezinárodní ujednání mohou mít své výhody i svá rizika. Svět není černobílý. Vytváří prostor pro vyjádření vlastního názoru. Tento krok je součástí **uvědomění**.

V posledním kroku lekce dochází opět k **reflexi**. Žáci si vybírají jednu ze dvou možností, jak si utřídit nové informace s dosavadními představami a prokázat, k jakým výsledným závěrům došli.

V ČEM SPOČÍVÁ INDIVIDUALIZACE V TÉTO LEKCI?

A) MOŽNOST VÝBĚRU

V 7. kroku si žáci volí úroveň náročnosti textu, v 9. kroku si žáci volí jednu ze dvou možností, aby prokázali, k jakým výsledkům svojí práci v této jednotce došli.

B) PROSTOR PRO VLASTNÍ HYPOTÉZY

U metody Čtení s předvídáním mohou žáci vytvářet vlastní hypotézy, jejichž správnost si následně ověřují. Pokud pracujeme s hypotézami, umožňujeme zároveň žákům chybovat a své chyby následně korigovat. Učit žáky nebát se udělat chybu a následně se z ní poučit může být důležitým myšlenkovým procesem, který si žáci do života odnášejí. České školní prostředí se toho často bojí. Chyba je považována za cosi nežádoucího, co bývá provázeno strachem a za co následuje „zasloužený“ trest v podobě špatné známky či jiného důsledku.

C) KONSTRUKTIVISTICKÝ PŘÍSTUP

Použití principu **evokace, uvědomění a reflexe** umožňuje individuální zapojení žáka a podporuje ho tak v jeho růstu. U evokace v kroku 1 doplňuje každý žák slova dle svých možností a učitel neočekává, že žáci dojdou ke stejnému řešení, u uvědomění v kroku 3 u textu s předvídáním hledají žáci své vlastní hypotézy odpovědí na otázky. U reflexe jde opět o individuální, popř. skupinové, řešení s prostorem pro individuální vstupy (o konstruktivismu si můžete více přečíst též v 1. části příručky v kap. 3.1.).

D) ROZVÍJENÍ RŮZNÝCH ÚROVNÍ MYŠLENÍ

Jaké úrovně myšlení byly rozvíjeny?

Kromě znalostí a porozumění jsme pracovali s analýzou (např. při otázce, v čem se liší průjezd hranicemi dříve a dnes), s hodnocením (výhody a rizika Schengenu), syntézou (sestavte návrh úpravy smlouvy tak, aby se ošetřila rizika).

Zkušenost s realizací této jednotky ukazuje, že někteří žáci, kteří mají potíže s nižšími úrovněmi myšlení (zpravidla to vyplývá z potíží s pamětí), se dobře se vypořádají s úkoly zaměřenými na rozvoj vyšších úrovní myšlení (analýza, hodnocení, syntéza). Celkový přehled jednotlivých úrovní myšlení a zadání úkolů, které je mohou rozvíjet, se nachází v příloze č. 8.



JAK POZNÁME, ŽE ŽÁCI PRACOVALI EFEKTIVNĚ?

Pro některé úkoly si nastavíme parametry. Podle míry jejich naplnění poznáme, zda žáci pracovali efektivně. Těmto parametrům říkáme **kritéria hodnocení**.

U kroku 4 (V čem se liší průjezd hranicemi v příběhu od současnosti? Nalezněte co nejvíce rozdílů a запиšte do sešitu) by kritérium hodnocení mohlo znít: „Nalezněte alespoň pět rozdílů“.

U kroku 9 u výběrového úkolu (Navrhněte, co byste změnili, doplnili, upravili na pravidlech Schengenské smlouvy, abyste zmírnili rizika, která jsme před chvílí formulovali) by kritérium mohlo znít takto „Navrhněte nejméně tři změny, u každé změny zdůvodněte, v čem pomůže problém řešit“.

CO JE TO INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA? SHRNUTÍ

2.1.2

Uvedená lekce propojila témata ze zeměpisu (důležité mezinárodní smlouvy, cestování jednotlivými zeměmi), dějepisu (cestování dříve, role Moskvy v dobách totality, zajímavosti k Rumunsku v dobách totality), angličtiny (otázka ve frontě na hranicích).

Hlavní téma (zde mezinárodní smlouva) je spojeno s dalšími obory. Žákovi je tak umožněn vhled v souvislostech. Nedívá se tedy na téma jako na izolovanou problematiku, nýbrž z různých úhlů pohledu.

PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

2.2

PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ – DEFINICE?

2.2.1

V České republice není kodifikován pojem projektové vyučování. Existuje více náhledů na to, co lze pod tímto pojmem myslet. Pro naše potřeby budeme vycházet z toho, že vyučovací projekt má řadu společných rysů s integrovanou tematickou výukou: propojení témat, zkoumání problému z různých úhlů pohledu, aktivní zapojení žáků, převzetí odpovědnosti za vlastní učení žákem, kooperace ad.

Rysy, které bychom mohli přiřadit spíše k vyučovacím projektu, by byly tyto: orientace na výsledný produkt, větší podíl žáka během celého průběhu studia (volba problému, plánování), přesah do praktického života apod.

Jestliže jsme naši výukovou lekci „Schengen“ označili za integrovanou tematickou výuku, pojďme se podívat na projektové vyučování, které by mohlo navázat. Projekt jsme nazvali „Cestovatelé“.

PROJEKT CESTOVATELÉ

2.2.2

VÝCHOZÍ MYŠLENKY PROJEKTU

VYUČOVACÍ PŘEDMĚTY: zeměpis, dějepis, přírodopis, výchova k občanství, český jazyk, cizí jazyk, informatika, výtvarná výchova, člověk a svět práce

VĚKOVÁ SKUPINA: žáci 8. tříd

NOSNÁ MYŠLENKA: Tak malý a už průvodcuje...

- ZÁKLADNÍ OTÁZKY:**
1. Jak efektivně pracovat ve skupině?
 2. Jak se připravuje prezentace?
 3. Jaké jsou rétorické zásady při prezentaci?
 4. Jak se poskytuje a přijímá zpětná vazba?
 5. Jak se uvádějí zdroje?
 6. Jak zaujmout posluchače?

CÍLE PROJEKTU

- 1 Žák vytvoří ve spolupráci s ostatními spolužáky (v pracovní skupině po 3–4 žácích) prezentaci. Žák (skupina) spolupracuje na splnění následujících úkolů:
 - a) vyhledá vhodné zdroje
 - b) ze zdroje vybere důležité informace
 - c) sestaví osnovu své prezentace
 - d) vypracuje prezentaci (její zadanou část)
 - e) uvede zdroje



- 2 Žáci dodrží stanovená kritéria pro obsah prezentace.
- 3 Žák (skupina) předvede prezentaci před spolužáky a učitelem, kteří mu (jeho skupině) poskytnou zpětnou vazbu z hlediska struktury, obsahu a rétoriky:
 - a) předvede zvládnutí základních rétorických pravidel (tempo, hlasitost, oční kontakt, slovní vata a berličky)
 - b) vyslechne zpětnou vazbu a doporučení
 - c) doporučení zohlední při „dobroušení“ své prezentace
 - d) poskytne zpětnou vazbu ostatním spolužákům
- 4 Žák (skupina) předvede prezentaci školní a rodičovské veřejnosti.

ČASOVÝ PRŮBĚH PROJEKTU

Tři dvouhodinové bloky přípravy, jeden dvouhodinový blok poskytování zpětné vazby na vypracované prezentace, odpolední prezentování výsledků pro učitelskou a rodičovskou veřejnost.

ZAČLENĚNÍ DO ROZVRHU A ŠVP

Práce na projektu probíhá v hodinách zeměpisu, očekávaný výstup v ŠVP zní: „Žák vypracuje prezentaci o vybrané evropské zemi“.

POPIS PRŮBĚHU PROJEKTU

Na základě výukové jednotky o Schengenu se vypravíme na cestu po Evropě. Učitel promítne žákům obrázkovou prezentaci. Jedná se přibližně o 15 různých záběrů z evropských zemí zaměřené na přírodní, kulturní či technické zajímavosti. Prezentace je podbarvená hudbou. Učitel ji promítne bez komentáře dvakrát za sebou.

Každý žák má za úkol si vybrat jeden záběr.

1. Zdůvodní, proč ho oslovil.
2. Napíše alespoň dvě otázky, které ho k obrazu napadají.

Učitel vyzve žáky, aby připravili pro skupinu známých cestu do vybrané evropské země a posloužili jim jako průvodci. Žáci jsou rozděleni do pracovních skupin po třech až čtyřech. Jejich úkolem bude připravit prezentaci o plánované cestě do zahraničí dle předem nastavených kritérií (*viz příloha 1*).



Skupiny zpracovávají své prezentace. Musejí si rozdělit úkoly a stanovit pracovní postup. Mají k dispozici přístup do školní knihovny a k počítačům s internetem. Učitel sleduje práci skupin. V případě potřeby je usměrní přiměřeným zásahem (nabídkou zdrojů, otázkami k případným chybám). Neměl by však žáky navádět ke konkrétní realizaci či jim přímo radit.

Po uplynutí času vymezeného pro přípravu prezentují jednotlivé skupiny výsledky své práce spolužákům – předem mají k dispozici kritéria pro prezentování (*viz příloha 2*), dle kterých bude jejich projev hodnocen. Poté dostanou zpětnou vazbu nejprve od spolužáků, pak od učitele. Zpětná vazba od spolužáků má podobu ocenění toho, že byla dodržena kritéria. (Každý žák má v ruce list s kritérii pro obsah prezentace i pro samotné prezentování). V případě, že mají spolužáci pochybnosti o dodržení kritérií, vnesou k tomu otázku.



Pak dostává prostor učitel, který ocení a doporučí, na čem má skupina ještě zapracovat.

REFLEXE PROJEKTU



Po poskytnutí zpětné vazby vztahující se k naplnění obsahových a rétorických kritérií prezentace dostane skupina čas na doladění svého „produktu“. Teprve pak se představí výsledky projektu rodičovské veřejnosti.

Závěrem pojmenují žáci formou písemného zamyšlení či vyplněním strukturovaného dotazníku (viz níže, kapitola 3.4.5.), v čem je projekt posunul.

Zadání pro písemné zamyšlení může vypadat např. takto:

Představ si, že bys měl pracovat jako průvodce. Co ses naučil při práci na našem projektu?

Zadání se strukturou může vypadat např. takto:

Když pracuji ve skupině, musím dávat pozor na...

Struktura kvalitní prezentace by měla obsahovat...

Při prezentování se mi daří...

Při prezentování se musím příště zaměřit na...

Důležitou podmínkou realizovatelnosti takového projektu je zvládnutá práce ve skupinách. Žáci znají a vědomě respektují základní pravidla skupinové práce a jsou zvyklí tímto způsobem pracovat z běžných hodin.

V ČEM SPOČÍVÁ INDIVIDUALIZACE U TOHOTO PROJEKTU

- 1** V rozdělení úkolů v **rámcí skupiny** při přípravě prezentace. Každý žák se ujme dílčího úkolu, zpravidla toho, který mu vyhovuje.
- 2** Ve volbě obsahu. Žák má prostor pro **realizaci svých představ** při přípravě obsahu prezentace. On rozhoduje o tom, co je důležité.
- 3** Ve způsobu prezentování. Každý žák vystoupí při prezentování a následně získá **individuální zpětnou vazbu**.

PROJEKT A TEORIE MNOHOČETNÝCH INTELIGENCÍ

(někdy „mnoha inteligencí“ nebo také „rozmanitých inteligencí“)

S teorií „**mnoha inteligencí**“ přišel americký psycholog a pedagog Howard Gardner. Na základě výzkumu prokázal existenci několika relativně nezávislých druhů inteligence. Tyto inteligence jsou nám dány v různé míře. Můžeme si je představit jako pomyslnou vnitřní krajinu. Jednotlivé typy inteligence představují vrcholy. V některých oblastech (inteligencích) se nacházíme ve vysoké nadmořské výšce, u jiných v nížinách a někde dokonce i pod úrovní mořské hladiny. Nezabýváme se však průměrem, nýbrž zkoumáním toho, co nám jde, pro co máme předpoklady. Průměr by byl totiž mírně zvlněná pahorkatina a my bychom zůstali **ochuzení o výhledy z hor**.

Tradiční přístup se snaží posilovat to, co žákovi nejde. Učitel i žák věnují mnoho času a energie něčemu, co je potřeba „napravit“. Otázka zní, zda bychom neměli více **posilovat to, co žákovi jde a k čemu má dobré předpoklady**. Než se snažit udělat z nížiny pahorkatinu, je možná lepší **stoupat na vybrané vrcholy**, byť mohou někdy vyčnívat třeba jen z příkopové propadliny.

H. Gardner rozlišuje osm typů inteligence: verbální, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně kinestetickou, interpersonální, intrapersonální, přírodní (Viz také I. část, kapitola 1.5 s. 16).

Můžeme se tedy zamýšlet nad tím, které typy inteligence ve své práci se třídou rozvíjíme, zda neupřednostňujeme pouze některé z nich.

**PRO ROZVOJ VÍCE TYPŮ
 INTELIGENCE JSOU VHODNÉ
 HODINY POSTAVENÉ
 NA INTEGROVANÉ TEMATICKÉ
 VÝUCE ČI VYUČOVACÍ PROJEKTY.**

Pro rozvoj více typů inteligence jsou vhodné hodiny postavené na integrované tematické výuce či vyučovací projekty. Pokud umožňují žákům vlastní rozdělení úkolů, volbu postupů atd., vytvářejí prostor pro efektivní zapojení těch typů inteligence každého žáka, které jsou mu vlastní. V našem vyučovacím projektu „Cestovatelé“ si žáci volili jak postup, tak způsob ztvárnění prezentace. Při vytváření „produktu“ i při samotném prezentování mohli zapojit většinu typů inteligencí.

VÝUKOVÉ JEDNOTKY POSTAVENÉ NA PRINCÍPECH INDIVIDUALIZACE

2.3

Na příkladech dvou výukových jednotek jsme si ukázali důležité principy individualizace výuky. Ne vždy však budeme mít prostor k přípravě a realizaci výukových jednotek v podobě ITV či projektové výuky. Nyní si ukážeme příklad dvou hodin, angličtiny a dějepisu, kde jednoduchým způsobem uplatníme model E-U-R, který sám o sobě navádí učitele k individualizaci.

LEKCE ANGLIČTINY POSTAVENÁ NA MODELU E-U-R, 8. TŘÍDA

2.3.1

KONTEXT HODINY

žáci se v minulé lekci naučili používat minulý čas prostý u pravidelných a vybraných nepravidelných sloves.



V úvodní, evokační části vyzve učitel žáky, aby napsali co nejvíce anglických slov, která si vybaví, když slyší Holidays.

Žáci pracují samostatně. Po 2–3 minutách vyzve učitel žáky, aby střídavě zapsali jednotlivá slova po jednom slovíčku na tabuli. Žádné slovíčko se neopakuje. Střídavě po jednom slovíčku proto, aby se při zapisování zapojilo co nejvíce žáků.

V dalším kroku učitel vyzve žáky, aby prozkoumali, zda jsou všechna slovíčka na tabuli napsaná správným pravopisem. Pokud někdo objeví chybu, přihlásí se s opravou. Učitel zároveň ověří, zda žáci napsaným slovům rozumí.

Ve třetím kroku přečte učitel žákům text – vyprávění o prázdninách. Text obsahuje asi 15 vět v přítomném čase a kromě známých výrazů i přibližně 7 výrazů nových. Žáci poslouchají a následně mají za úkol jednoduchými anglickými větami říci, o čem učitel vyprávěl. Např. He plays basketball, he swims in the pond, he watches the Olympic games apod.

Ve čtvrtém kroku rozdá učitel žákům natištěný text, který v předešlém kroku četl. Ti si ho tiše přečtou a podtrhnou výrazy, kterým nerozumí. Pak společně s učitelem projdou text větu po větě. Výrazy, kterým žáci nerozumí, učitel anglicky vysvětlí a přiblíží tak, aby jejich význam alespoň někdo z žáků pochopil.

Následuje pátý krok – výběrový úkol. Žák si zvolí jednu z variant:

1. Převeď text do minulého času.
2. Sestav vlastní text o prázdninách, který bude napsán v minulém čase. Použij alespoň 10 výrazů z tabule.
3. Vymysli alespoň 10 otázek k textu v minulém čase.

V této fázi hodina skončí. Učitel vybere práce, přečte si je a podtrhá (neopraví) chyby.

Následující hodinu práce rozdává. Žáci pracují ve skupinách a mají za úkol prodiskutovat a opravit všechny označené chyby. Učitel prochází mezi skupinami a v případě potřeby podpoří správné řešení.

Na závěr lekce si sednou žáci do kroužku a každý řekne, co se na práci s textem naučil, co si uvědomil.



V této hodině pracujeme s reálnou životní situací. Někdo nám něco vypráví, my neznáme všechny výrazy, ale přesto se snažíme porozumět smyslu sdělení (tzv. globální porozumění). U slabší skupiny či jednotlivců můžeme nechat žáky hovořit o tom, co pochopili, v češtině. Teprve potom nastane fáze detailního porozumění. V Bloomově taxonomii se pohybujeme v úrovni znalostí a porozumění (viz příloha 8).

V tento moment máme připravený „slovní materiál“ k „dalšímu zpracování“. Můžeme vložit úkol, kdy učitel zadává výrazy či krátké věty, které jsou určitou modifikací vět textu nebo jejich/jeho? částí. Pak bychom mohli hovořit o aplikaci.

Volitelný úkol je **hlavní individualizační částí** této hodiny. Každý žák si vybere jednu ze tří variant. Každý úkol rozvíjí **jinou úroveň myšlení**. V jednom případě jsme u nižších úrovní, ve dvou případech u vyšších úrovní myšlení. Konkrétně: v případě převodu textu do minulého času se jedná o aplikaci. V případě sestavování vlastního textu dosahujeme až k syntéze (předchází samozřejmě znalost, porozumění, aplikace). V případě tvorby otázek se jedná o analytický úkol.

U závěrečné **reflexe** pojmenovává žák, co si uvědomil, v čem se posunul. Důležité je jeho vnitřní uvědomění tohoto posunu. Kdyby dostal pouze zpětnou vazbu od učitele, jde o zpětnou vazbu, ale nehovoříme o reflexi.

Dalším momentem této lekce je **práce s chybou**. Učitel v textech označí nedostatky, ale vytvoří žákům prostor pro řešení. Uvědomí si, v čem chybovali? Podaří se jim chyby opravit?

Na závěr bychom mohli prozradit, co je vlastně cílem této jednotky. Prvním cílem je použití minulého času prostého a cílem druhým je trénink globálního porozumění.

Očekávané výstupy ŠVP by mohly vypadat takto: Žák použije minulý čas v reálné situaci. Žák odhadne význam sdělení, i když nezná detailně všechna použitá slova.

Evokací byla slova, která se žákům vybavila při zadání „holidays“, uvědoměním byla práce s textem a realizace vybraného úkolu. **Reflexe** nastala skupinovou opravou chyb a následným pojmenováním vlastního posunu.

2.1.1 VÝUKOVÁ JEDNOTKA V DĚJEPISU POSTAVENÁ NA E-U-R, 9. TŘÍDA

2.3.2

Mnohá témata vztahující se k nedávné minulosti nabízejí výborný prostor pro rozvoj kritického myšlení žáků. Pro naše potřeby jsme vybrali téma poválečný odsun Němců. Téma velmi citlivé, které může vzbuzovat obavy učitele, jak se s ním vypořádat a nedostat se do úzkých.

Pro začátek bychom mohli vycházet z osvobozující teze, která říká, že úkolem učitele není předkládat žákům svůj pohled na věc, své hodnocení situace. Jeho úkolem je zprostředkovat žákům možnost nahlédnout na věc z různých úhlů pohledu a otevřít prostor pro vytvoření vlastního názoru.

Pro **evokaci** bychom mohli použít vybrané **obrázky** (vytištěné fotografie) vztahující se k této dějinné události. Tyto fotografie získáme z otevřené galerie (která umožňuje legální tištění a kopírování materiálů, pokud se uvede zdroj). Doporučujeme vybrat takové fotografie, ze kterých není na první poznat, že se jedná o odsun. Vybereme např. čtyři různé fotografie, nakopírujeme je vícekrát, aby na každého žáka vyšla alespoň jedna. Rozmístíme je po učebně.

Na začátku hodiny dáme žákům úkol, že nikdo nesmí mluvit. Vpustíme je do učebny s instrukcí, že si mají mlčky projít učebnu, prohlédnout si fotografie a vybrat si jednu, která jim připadá z jakéhokoliv důvodu zajímavá.

Až si každý žák vybere fotografii, usednou žáci ke stolkům a podle pokynu učitele si fotografii nalepí doprostřed bílého volného listu formátu A4. Vznikne tím kolem fotografie bílý lem, který žák tužkou rozdělí přibližně na dvě poloviny. Kolem fotografie tak vznikne rámeček, který rozdělí bílou plochu na dvě části.



Do rámečku blíže k fotografii si žák napíše: Vidím, cítím... Pak dostane úkol zapsat vše, čeho si všimá a co pociťuje při zkoumání fotografie. Psát má čitelně. Po dokončení tohoto zadání dostane za úkol nadepsat: Mé otázky. Nyní má napsat alespoň dvě otázky, které ho napadnou při zkoumání obrázku.

Pak vyzve učitel žáky, aby přinesli své práce k dlouhému stolu. Práce budou vystaveny. (Učitel nabídne žákům možnost svou práci nevystavit, pokud ji někdo považuje za natolik osobní, že se nechce svěřovat ostatním). Žáci procházejí kolem stolu a prohlíží si obrázky a čtou si připojené myšlenky a otázky.

V dalším kroku vyzve učitel žáky, aby si vzali své práce a vrátili se do lavic. Shrne dosavadní průběh slovy: „Zkoumali jste dobové fotografie a snažili se popsat, co vidíte a cítíte. Pak jste si kladli otázky. Někteří se zaměřili na... Jiní na... Nyní nastává chvíle, kdy si řekneme, o jakou událost se jedná.“

Učitel promítne na zeď nadpis poválečný odsun Němců a k němu základní fakta. Pak řekne žákům, že na tuto událost mají dodnes lidé odlišné názory. Naším úkolem však není „papouškovat“ názor druhých, ale na základě zkoumání tématu si udělat názor vlastní. Proto budeme **hrát role**. Jedna polovina třídy dostane text, který schvaluje poválečný odsun, a druhá text, který ho vnímá jako nespravedlnost a chybu. Každý si samostatně prostuduje zadaný text a podtrhá si argumenty, které považuje za důležité. Potom si žáci ve dvojicích vypíší důležité argumenty, na kterých se shodnou.

Dalším krokem je „**konfrontační diskuze**“. Dva vybraní zástupci jedné skupiny usednou proti zástupcům skupiny druhé. Učitel hraje roli moderátora. Před začátkem diskuze připomene žákům, že hrají přidělenou roli. V tuto chvíli není důležité, co si o věci doopravdy myslí.

Učitel začne diskuzi otázkou: „Odsun Němců po válce – ano, či ne?“ Diskutující předkládají své argumenty a snaží se přesvědčit protilehlou stranu i publikum, které tvoří ostatní spolužáci. Diskutující hrají své přidělené role, ostatní spolužáci se mohou přihlásit do diskuze jakoukoliv otázkou či připomínkou.

V závěru diskuze vyzve učitel diskutující, aby vystoupili ze své role a popsali své pocity, když museli zastávat stanovisko, které hájili.

Po ukončení diskuze si každý žák vezme sešit a napíše alespoň 10 vět na zadání: Co si myslím o poválečném odsunu Němců.

PEDAGOGICKÁ REFLEXE HODINY



Evokací byla práce s obrázkem. Zároveň byla první individualizační technikou. Každý pracoval se svým pozorováním, svými pocity a otázkami.

Fáze, kdy všichni pročítají pozorování, pocity a otázky ostatních, ukáže různé postřehy a úhly pohledu. Mohli bychom ji už radit k **uvědomění**. Hlavní částí **uvědomovací fáze** je práce s textem, hledání důležitých myšlenek a následná diskuze. Spolupráce ve dvojicích při hledání důležitých argumentů umožní tříbení názorů nebo alespoň odhalení konkrétních myšlenek.

Konfrontační diskuze je užitečná metoda k tříbení vlastních názorů. Důležitým předpokladem je předchozí práce s fakty a informacemi. Zastávání role je bezpečné, neboť je opakovaně učitelem zdůrazněno, že diskutující hraje zadanou roli, ať je jeho vlastní názor

jakýkoliv. V případě příliš horké diskuze může učitel diskuzi zastavit a prohodit role. Tento moment nejen pobaví diváky, ale zároveň umožní diskutujícím nahlédnout na problematiku z druhé strany. Diskuze zároveň slouží všem divákům jako trénink naslouchání a prostor pro přemýšlení.

Reflexní fáze nastává v okamžiku, kdy žáci zapisují své myšlenky o odsunu. K vlastním případným představám přibýly informace zkoumané během výukové jednotky. Žák nyní dostává prostor, aby zaznamenal své myšlenky v závěru tématu. **Reflexe formou individuálního písemného zamyšlení** je zároveň další individualizační technikou. Podle časových možností může učitel vyzvat žáky, aby někdo přečetl své myšlenky. Nebo sešity vybere, přečte si práce a napíše každému žákovi pár námětů k přemýšlení atd.

V současné době se zdůrazňuje role spolupráce (ve dvojicích či skupinách), což můžeme po éře frontálního pojetí výuky spojené často s memorováním považovat za důležitý posun. Zvládnutí efektivního používání kooperativní výuky patří mezi důležité dovednosti učitele současnosti i budoucnosti. Měli bychom se však vyhnout extrémům či dogmatismu, abychom nekráčeli ode zdi ke zdi. Zajímavou techniku individuální a individualizované práce jsme mohli zkoumat na Sekundarschule Freienstein (kantonu Curych). Jmenuje se Lernraum, což bychom mohli přeložit jako „prostor k učení“. Nalezli jsme pro to výstižnější český ekvivalent „**studovna**“ nebo „**studijní ateliér**“.

Studovna ve švýcarském pojetí znamená několik hodin týdně strávených ve speciální učebně vybavené

informačními zdroji (počítače, knihy, časopisy apod.). Každý žák si vybere zadání, které pak s pomocí těchto zdrojů a s případnou podporou učitele samostatně (individuálně) realizuje. Cílem je naučit žáky zodpovědně a samostatně pracovat na vybraném zadání. Zvolit si pracovní postup, vyhledat zdroje a na konci procesu odevzdat práci, která splňuje zadaná kritéria. Učitel hraje roli konzultanta a podporuje ty, kteří jeho podporu potřebují.

Ve švýcarském pojetí je práce ve studovně pevnou součástí učebního plánu a zadání mají často podobu integrované tematické výuky až projektové činnosti, tentokrát ovšem bez spolupráce s ostatními spolužáky.

Hledali jsme cestu, jak implementovat tento přístup do našeho prostředí. „Velká“ varianta by znamenala vybavit příslušnou učebnu informačními zdroji, získat pro spolupráci při přípravě nemalou část sboru a upravit ŠVP. V praxi to znamená změnit učební plán a vybrané očekávané výstupy několika dohodnutých předmětů distribuovat do nově vzniklého předmětu studovna. Studovna pak bude postavena na samostatné práci a nabídce zajímavých výzev, tedy zadání, která vedou k naplnění stanovených očekávaných výstupů ŠVP nového „předmětu“ a zároveň umožňují volbu a individuální cestu k realizaci. Studovna bude mít formulovaná kritéria hodnocení, která budou podporovat zodpovědnou samostatnou práci (rozvržení, stanovení postupu,

průběh realizace, výsledek). Změna učebního plánu znamená, že některému stávajícímu předmětu ubere-me část hodinové týdenní dotace a vybrané očekávané výstupy převedeme do studovny.

„Malá“ varianta nechce zasahovat do ŠVP, nýbrž se odehrává na úrovni předmětu nebo po domluvě s kolegy zahrnuje i více předmětů. Učitel si vybere očekávané výstupy ŠVP v rámci svého předmětu a připraví různé výzvy. Platí stejné principy: nabídka zajímavých zadání různé náročnosti, důraz na samostatnou práci, zajištění informačních zdrojů. Výhodou pro realizaci studovny v malém může být dvouhodinový blok stejného předmětu v rozvrhu.



PŘÍKLADY VÝZEV DO STUDOVNY

V tomto místě vycházíme z modelů „malé varianty“, tedy na úrovni předmětu. Až si žáci osvojí tento způsob samostatné práce, můžeme začít integrovat více předmětů.

PŘÍPRAVA ZADÁNÍ:

Z pohledu učitele:

Učitel připravuje na základě výstupu ŠVP několik různě náročných zadání.

Z pohledu žáka:

Žák vybírá zadání, promýšlí postup, rozvrhne práci, realizuje práci a odevzdá výsledek.

Další podněty pro práci ve studovně včetně příkladů náročného zadání najdete v Bonusech, s 13 na příloženém CD.



ČESKÝ JAZYK A LITERATURA, 6. TŘÍDA



OČEKÁVANÝ VÝSTUP ŠVP: Žák pojmenuje slovní druhy, roztrídí je; slova přiřadí ke SD.

ČASOVÝ ROZSAH: 1 vyučovací hodina

NÁVRHY VÝZEV (nyní nejde o postupné kroky, žák si vybírá jedno ze čtyř zadání):

- 1 Přečti si text. Vytvoř tabulku, do které uvedeš všechny slovní druhy, a ke každému slovnímu druhu uvedeš alespoň tři příklady, které nalezneš v textu.
- 2 Vytvoř tabulku se všemi slovními druhy. Ke každému slovnímu druhu uveď alespoň pět příkladů. Napiš příběh, ve kterém použiješ všechna slova z tabulky. Příběh musí dávat smysl.
- 3 Prozkoumej předložené reklamy, které jsou vystřižené z novin. Zjisti, které slovní druhy se v nich vyskytují nejčastěji a které vůbec ne. Navrhni vlastní reklamu na libovolný výrobek, ve které použiješ všechny slovní druhy alespoň jednou.
- 4 Vymysli způsob, jakým prokážeš, že ovládáš slovní druhy. Po konzultaci s učitelem ho zrealizuj.

MATEMATIKA A JEJÍ APLIKACE, 7. ROČNÍK



OČEKÁVANÝ VÝSTUP ŠVP: Žák vyřeší aplikační úlohy na procenta.

ČASOVÝ ROZSAH: 1 vyučovací hodina

NÁVRHY VÝZEV:

- 1 V předložené části výroční zprávy školy zjistíš, kolik má škola žáků, učitelů a některé údaje o nich. Zjisti:
a) kolik procent žáků je na prvním stupni, kolik na druhém
b) kolik procent žáků se zúčastnilo exkurzních dní
c) kolik procent je učitelů a kolik učitelek, kolik procent učí na prvním stupni a kolik na druhém
- 2 Prozkoumej předložený rozpočet provozních nákladů školy. Zjisti, které tři položky činí nejvyšší náklady a které tři nejnižší. Spočítej, kolik procent z celkového rozpočtu tyto položky činí.
- 3 Prozkoumej obrázek farmy. Vymysli alespoň tři možnosti, na nichž prokážeš, že ovládáš práci s procenty.

PŘÍRODOPIS, 9. TŘÍDA



OČEKÁVANÝ VÝSTUP ŠVP: Žák popíše základní druhy hornin a zařadí je do skupin, vysvětlí vznik vyvřelých, usazených a přeměněných hornin.

ČASOVÝ ROZSAH: dvouhodinový blok

NÁVRHY VÝZEV:

- 1 Vytvoř plakát, na kterém spolužákům vysvětlíš, jak funguje horninový cyklus.
- 2 Vytvoř mapu okolí našeho města, do které označíš, kde můžeme najít horniny vyvřelé, usazené a přeměněné.
- 3 Prozkoumej předložené horniny. Urči je. Zařaď je správně mezi vyvřelé, usazené a přeměněné. Vyhledej důležité informace a vyrob k nim popisky. Horniny pak vystavíme i s tvými popisky.

ZEMĚPIS



OČEKÁVANÝ VÝSTUP ŠVP: Žák odhadne vybrané demografické údaje a porovná je se skutečností. Vytvoří vlastní interpretaci zvolených údajů.

ČASOVÝ ROZSAH: 1 hodina

NÁVRHY VÝZEV:

- 1 Doplně své odhady. Pak vyhledej v textu údaje vyplývající ze sčítání lidu. Vyber alespoň tři údaje, kde se tvůj odhad přiblížil skutečnosti. Vyber alespoň tři údaje, kde se tvůj odhad výrazně lišil.
ČR v miniatuře

Představte si, že by všichni obyvatelé ČR tvořili jednu stohlavou vesnici. Kolik:

	MŮJ ODHAD	„skutečnost“
je mužů		
je žen		
je dětí		
je dospělých		
je důchodců		
je ženatých		
je nezaměstnaných		
má vysokoškolské vzdělání		
má připojení na internet		
je ve vesnici automobilů		
je ve vesnici mobilních telefonů		
je cizinců		
kolik je ateistů		
Kolik litrů vypitého alkoholu vychází na jednoho obyvatele ročně?		
Kolik vykouřených krabiček cigaret vychází na jednoho obyvatele ročně?		

- 2 Náročnější zadání má společnou první fázi (viz 1) a doplňuje další úkol: Který údaj tě překvapil a proč? Napiš do sešitu.
- 3 Nejnáročnější řešení má společné obě předešlé fáze a pokračuje dalším úkolem: Představ si, že jsi politik, který chce, aby se některá neradostná data zlepšila. Vyber si některý údaj, který považuješ za špatný výsledek a navrhní písemně opatření, která by mohla vést ke zlepšení situace.

Řada úkolů a zadání je v tradičním pojetí výuky nastavena algoritmicky. Žák se naučí nějaký postup a pak ho použije i pro další situace. Heuristika je naproti tomu postavena na diametrálně odlišném principu. Předkládá problém (situaci, otázku, výzvu apod.), nechává prostor pro vytváření hypotéz. Pak následuje fáze, kdy žák ověřuje, zda jsou hypotézy správné, či nikoliv, případně která je nejvýhodnější.

KLADENÍ OTÁZEK

2.4.1

Prvním krokem k realizaci heuristického pojetí výuky je promyšlení způsobu kladení otázek. Teprve potom se pustíme do zadávání problémových úkolů, neboť problémový úkol je takový, který vede žáky k tomu, aby si kladli otázky a hledali na ně odpovědi.

Robert Fisher vypráví ve své knize *Učíme děti myslet a učit se* příběh Isidora Rabiho, jaderného fyzika a nositele Nobelovy ceny. Na otázku, jak se stal fyzikem, vyprávěl Rabi o tom, jak mu jeho matka nekladla po příchodu ze školy otázku: „Co jste se dnes učili?“ Místo toho se ho ptala: **„Izzy, položil jsi dnes dobrou otázku?“**

Schopnost klást si otázky je klíčovým předpokladem heuristického přístupu. Podívejme se tedy na to, jaké otázky klademe my učitelé a zda vytváříme podmínky pro to, aby si „dobré“ otázky kladli naši žáci.

Za „dobrou“ otázku dle fyzikovy matky bychom tedy mohli považovat otázku, která dává prostor pro různé alternativy řešení.

KLADENÍ OTÁZEK ÚZCE SOUVISÍ S ÚROVNĚMI MYŠLENÍ, KTERÉ CHCEME ROZVÍJET. R. FISHER ROZDĚLUJE OTÁZKY NA:

1. OTÁZKY NIŽŠÍHO ŘÁDU

Jejich úkolem je ověřit vybavování znalostí. Tyto otázky zjišťují porozumění, kontrolují učení, zjišťují nesnáze, vedou k dalšímu učení.

2. OTÁZKY VYŠŠÍHO ŘÁDU

Jejich úkolem je vést děti k přemýšlení. Vzbuzují zvědavost a zájem, zaměřují pozornost, zjišťují názory, pocity a zkušenosti, podněcují diskuzi.

Problematika vychází opět z Bloomovy taxonomie (viz příloha 8). Příkladem otázek vyššího řádu mohou být otázky zaměřené na následující vyšší úrovně myšlení. Použijeme příklad literární výchovy: Analýza: Vyhledej v textu důkazy, že hlavní hrdina... Hodnocení: Co bys ocenil v chování hlavního hrdiny? Syntéza: Jak by mohl příběh pokračovat

CO MŮŽEME VE SVÝCH HODINÁCH UDĚLAT?

1. Pečlivě promysleme, jak formulujeme otázku, abychom vytvářeli prostor pro rozvíjení i vyšších úrovní myšlení.
2. Když položíme otázku, je třeba čekat. Žáci potřebují na tiché přemýšlení a hledání odpovědi více času, než mnohdy předpokládáme. Trapným závěrem takové situace může být moment, kdy si učitel raději odpoví sám, protože žáci nereagovali dost rychle. Zadejme tedy otázku a čekejme. Čekejme tak dlouho, dokud se někdo ozve.
3. Vytvářejme více prostoru pro otázky žáků. Povzbuzujme je, aby se ptali, oceňujme dobré otázky.

KONVERGENTNÍ A DIVERGENTNÍ MYŠLENÍ

2.4.2

Sir Ken Robinson se zabývá ve své animované prezentaci Changing Education Paradigms (Změna paradigmat ve vzdělávání) mimo jiné problematikou divergentního a konvergentního myšlení (Changing paradigms. In: ROBINSON, Ken. [online]. [cit. 2012-09-30]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>)

Uvádí výsledky výzkumu, který zkoumal v USA vliv školství na rozvoj divergentního myšlení. (Divergentním myšlením se myslí rozbíhavé, originální, tvořivé myšlení, jehož výsledkem je více variant řešení daného problému). Podle jeho interpretace dosahovala schopnost divergentně myslet u dětí předškolního věku stupně geniality u více než 98% respondentů. Po pěti letech (koncem

prvního stupně) se snížila asi na 50%. Jak to dopadne po dalších pěti letech (tedy přibližně na konci našeho 2. stupně ZŠ), se můžeme domýšlet.

Jsme opět u ústřední myšlenky heuristiky. Chceme, aby naše děti myslely a jednaly dle osvědčených a ověřených vzorců, nebo je chceme naučit klást (si) otázky, myslet ve vyšších úrovních, hledat nové cesty, být kreativní?

V reálném školním prostředí i v životě potřebujeme oboje. Otázkou zůstává, zda však to druhé nezanedbáváme.

PŘÍKLADY HEURISTICKÝCH POSTUPŮ

2.4.3

DĚJEPIS, 6. TŘÍDA



OČEKÁVANÝ VÝSTUP ŠVP: Žák rozliší mezi faktem a interpretací.

Žáci dostanou text o nálezů Ötziho, nejstaršího mumifikovaného těla (5 300 let) nalezeného v rakouských Alpách. Jejich úkolem je podtrhat v textu informace, která považují za fakta. Pak jednotliví žáci říkají, která fakta objevili, učitel je píše na tabuli a třída diskutuje, zda se jedná skutečně o fakta. Na tabuli tak vznikne soupis fakt (muž, 40–45 let, smrt, zraněné zápěstí, díra v lopatce, nedokončený luk, měděná zdobená dýka, v žaludku zbytky pylu z habřin atd.). Na základě těchto fakt sepiší žáci **vlastní příběh o Ötzim**. Dobrovolníci ho přečtou před třídou. Po každém žakovském příběhu se učitel ptá, zda se jednalo o interpretaci pravděpodobnou, méně pravděpodobnou či velmi odvážnou. Následně nabídne žákům interpretace historiků v této věci.

FYZIKA, 6. TŘÍDA



OČEKÁVANÝ VÝSTUP ŠVP:

Žák vysvětlí základní faktory ovlivňující rozpouštění pevných látek.

Žák změří vhodně zvolenými měřidly důležité fyzikální veličiny charakterizující látku a tělesa.

POMŮCKY: horká a studená voda, několik kádinek, teploměr, několik tablet šumivého acylpyrinu, stopky, míchací tyčinka, pravítko.

- 1 Učitel zadá otázku: Jak souvisí rozpouštění pevné látky s teplotou kapaliny?
- 2 Každý žák zaznamená do pracovního listu svou hypotézu a navrhne experiment k jejímu ověření. Toto pak žáci prodiskutují ve skupinách. Zapiší všechny hypotézy a návrhy způsobů ověření.
- 3 Žáci obdrží do skupin pomůcky. Navrhnu postup, jak ověří souvislost rozpouštění pevné látky s teplotou kapaliny.
- 4 Žáci provedou ve skupinách pokusy s tabletami. Vytvoří tabulku a zapiší do ní všechna svá měření.

- 5 Na základě svého zkoumání žáci popíší, jaký vliv má různě vysoká teplota vody na rychlost rozpouštění tablet.
- 6 Žáci dále popíší, pokud museli změnit původní plán práce při pokusném ověřování, jaké změny museli udělat a proč. Případně popíší „Beze změn“.
- 7 Žáci prezentují před třídou závěry svého bádání. Učitel shrne závěry žáků, v případě nutnosti je „vede na pravou míru“.

SIMULACE

Na rozdíl od hraní rolí není předem dáno, jak simulace dopadne. Předem tedy neprobíhá žádný nácvik rolí. Po účastnících chceme, aby se chovali tak, jak to podle nich vyžaduje jejich role či situace. Můžeme zadat charakteristiku postav, nikoliv však způsob řešení situace.

Pozorovatelé do simulace nezasahují, v případě opakování simulace si mohou dělat poznámky.

Učitel může do simulace v případě potřeby zasahovat několika způsoby. Nejobvyklejší jsou tyto:

Zmrazení situace – učitel smluveným signálem „zmrazí“ účastníky, ti strnou a učitel má možnost upozornit na některé potřebné věci, zadat instrukci či změnit okolnosti, přidat postavu. Stejným signálem zase simulaci spustí.

Výměna rolí – učitel může vyměnit aktéry jednotlivých rolí. Jednou z možností je výměna role mezi stávajícími aktéry (násilník x oběť), jiná možnost je výměna pozorovatelů za aktéry. V obou případech musejí noví účinkující respektovat dosavadní vývoj situace.

Vystoupení z role – učitel zmrazí situaci a vybídne vybranou postavu, aby popsala své pocity, komentáře, myšlenky k situaci.

Učitel v roli – učitel zmrazí situaci a sám na sebe vezme roli některé z postav.

PŘÍKLAD SIMULACE OBČANSKÁ VÝCHOVA, 6. TŘÍDA



OČEKÁVANÝ VÝSTUP ŠVP: Žák používá prostředky efektivní komunikace.

ZADÁNÍ UČITELE: Učitel vysvětlí žákům, jak fungují simulace. Zdůrazní, že nebudeme nic nacvičovat předem. Pak zadá jednotlivé role (např. dobrovolným zájemcům) a popíše situaci:

- 1 Dva žáci si sprostě nadávají. Přichází učitel, který to slyší.
U této simulace nejsou zadány žádné bližší charakteristiky postav. Vedoucí simulace v případě potřeby využije některý z výše uvedených nástrojů simulací.
- 2 Ve třídě jsou o přestávce čtyři žáci. Ozve se řinkot rozbitého skla. Učitel vchází do třídy.
Charakteristika postav: jeden žák je drzý, jeden ustrašený, jeden „normální“, jeden žalobníček (žáci si tyto charakteristiky rozdělí). Učitel je přísný.

V případě některých zadání se vyplatí simulaci zopakovat s novými aktéry vícekrát. Pak můžeme nechat žáky porovnat průběh jednotlivých situací a diskutovat o efektivních či rizikových způsobech komunikace, vyvodit některá pravidla efektivní komunikace.

- 3 Při hodině žákovi zazvoní mobil. Přísný učitel je právě uprostřed výkladu.

ČERNÁ OVCE

Černá ovce je jednou z heuristických metod, která se dá uplatnit snad ve všech předmětech. Žáky nutí objevit vlastní princip, na základě kterého se rozhodnou situaci řešit a své řešení musejí zdůvodnit. Učitel nabídne žákům několik pojmů a jejich úkolem je objevit a zdůvodnit, který pojem je černou ovci, který tedy mezi ostatní nepatří.

PŘÍKLADY:

Objevte a zdůvodněte, který pojem mezi ostatní nepatří:

Dějepis: Jan Hus, Martin Luther, Jan Kalvín, Jan Žižka

Chemie: helium, hliník, vodík, kyslík, síra

Matematika: 3^2 , 4^2 , 3^1 , 5^3 , 15

Výtvarná výchova: modrá, béžová, oranžová, hnědá

Zeměpis: Švýcarsko, Německo, Rakousko, Lucembursko



HODNOCENÍ ŽÁKŮ A INDIVIDUALIZACE

V této kapitole se budeme věnovat hodnocení. Začneme trochu provokativně. Tradiční pojetí hodnocení můžeme označit spíše jako sumativní. Nabízí pět škatulek, kam žáka uložíme, a ještě o něm mluvíme jako o jedničkáři či dvojkaři apod. Stanovíme si pravidla pro jednotlivé známkové stupně buď podle počtu chyb, bodů nebo procent. Zámka je v jednom případě motivačním nástrojem, v jiném případě nástrojem strachu z neúspěchu. Otázkou zůstává, jak mnoho žáků se učí jen pro známky nebo ze strachu před nimi.

Ty, kteří se do našich škatulek nevejdou, respektive na ně zbude ta poslední, vyselektujeme. Nedosáhli nastavené laťky, nejsou hodni pokračovat dál. Co na tom, že měli velké potíže v jednom, dvou či třech předmětech. Jen ať si zopakují všechno. Přísnost a náročnost musejí být. Hlavně neztratit image. Někteří učitelé dokonce říkají, jaká je škoda, že nám školský zákon umožňuje nechat žáka propadnout pouze jednou v příslušném stupni.

Při takových úvahách trochu zapomínáme na to, že si nás tato společnost platí (bohužel mizerně) za to, abychom každého žáka, který chodí do školy, naučili alespoň něco. Nemůžeme se dále vymlouvat na to, že

EFEKTIVITU NAŠÍ PRÁCE JE TŘEBA STAVĚT NA TOM, CO SE ODEHRÁVÁ VE ŠKOLE PŘI HODINĚ.

některý žák nedělá domácí úkoly a nenosí pomůcky. Efektivitu naší práce je třeba stavět na tom, co se odehrává ve škole při hodině. Zda dokážeme umožnit i těm, kteří nemají domácí podporu, aby se něco mohli naučit

a postupovat dál. I když mají třeba potíže v našem předmětu, mohou se najít v jiných oborech. I na 2. stupni ZŠ jsme především učiteli dětí, pak až předmětů. Zájem dítěte je třeba posuzovat komplexně.

Zároveň přemýšlíme nad tím, jak vytvořit podmínky těm, kteří mají větší nadání a zájem, a standardně předhozené „zrno“ jim nestačí. Jakmile začneme uvažovat v těchto dimenzích, nutně narazíme na omezenost sumativního hodnocení. Hledáme tedy cesty pro individualizovaný přístup při poskytování zpětné vazby.

Když hovoříme o formativním hodnocení, máme na mysli takové poskytnutí zpětné vazby, která není trestem, rozsudkem, „zaškatulkováním“ či „pochvalou před nastoupenou jednotkou“. Jde o to, abychom pojmenovali, kde se žák nachází a podpořili jeho další růst. Takto poskytnutá zpětná vazba má formující charakter, pojmenovává silné a slabé stránky a umožňuje následné posuny.

Nechťjme však vystupovat dogmaticky. Tato společnost má hluboko zapuštěné kořeny v hodnocení sumativním. Proto hledejme nejprve možnosti, jak snížit rizika sumativního hodnocení a doplnit ho o formativní prvky.

NABÍDKA PRVNÍCH KROKŮ KE SNÍŽENÍ RIZIK SPOJENÝCH SE ZNÁMKOVÝM HODNOCENÍM

3.1

- Hodnotíme-li známkou, můžeme dát známku nejen za výkon, ale i průběh (přístup, snahu) a posun. Místo jedné známky pak žák dostává známek několik.
- Místo několika tzv. „velkých“ známek dostává žák větší množství „malých“ známek. Dopad jednotlivých známek se tím trochu snižuje.
- Známkou můžeme doprovodit slovním komentářem. Ocenit, co se žákovi podařilo, a doporučit, na co se má zaměřit.
- Dáváme řadu drobných známek za aktivitu a iniciativu v hodinách. Pozorujeme žáky, jak se snaží v procesu výuky, a na konci hodiny jim poskytneme zpětnou vazbu.
- Dbejme na to, abychom nevytvářeli prostředí, ve kterém podporujeme porovnávání dětí navzájem. Veřejné rozdávání písemných prací s oznamováním výsledku: „Nováková za dva, Jiřík zase za pět“ apod. už snad patří minulosti. Situaci, kdy si děti navzájem ukazují výsledky práce a porovnávají své výsledky, sice nezabráníme, vedme je však k tomu, že součástí hodnocení není jen výkon, ale i úsilí a posun. Za mnohem důležitější považujeme situace, kdy se dítě učí uvědomovat si, zda stagnuje, nebo se posouvá a jak. Jak je na tom v porovnání se sousedem, není podstatné.
- Známkujme jenom něco. Nevytvářejme dojem, že známky jsou to nejdůležitější, kvůli čemu se děti učí. Hledejme jiné formy zpětné vazby – slovní ocenění či doporučení, nesvazujme se tolik známkováním.



PŘÍPRAVA NA ZAVÁDĚNÍ PRINCIPŮ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

3.2

Ve fázi přípravy na zavádění principů formativního hodnocení navrhujeme se nejprve zabývat problematikou popisného jazyka. Většina z nás máme vžitý jazyk hodnotící, neboť ho od malička slyšíme kolem sebe. Naučit se vyjadřovat popisným jazykem stojí čas a úsilí. Výrok řečený v jazyce hodnotícím může vypadat třeba takto: „Jirko, jsi podvodník. Zase jsi opisoval! Rosteš pro kriminál!“

Tímto způsobem posuzujeme nejen nesprávné jednání, ale hlavně útočíme na charakter dítěte. Popisným jazykem bychom mohli říci: „Jirko, všiml jsem si, že jsi opisoval. Víš, jaké to má důsledky pro hodnocení této písemné práce?“ V tomto případě jsme popsali, co vidíme. Zároveň upozorníme na přirozené důsledky jednání. V žádném případě však neútočíme na charakter dítěte.

POROVNÁNÍ JAZYKA HODNOTÍCÍHO A POPISNÉHO JAZYK HODNOTÍCÍ

3.3

JAZYK HODNOTÍCÍ

Posouzení vyjádření
Posouzení dosaženého výsledku
Klasifikace výsledku
Hodnocení osoby, jejího charakteru

JAZYK POPISNÝ

Vykreslení situace
Popis toho co vidím, slyším, vnímám
Popis dosaženého výsledku
Popis mých pocitů, jak na mě situace působí

Příklad: Rozhodněte, kdy se jedná o jazyk hodnotící a kdy o jazyk popisný.
Ty zelené a hnědé barvy na Tvém obrázku mi připomínají les.
Pavlíčko, tvůj obrázek je krásný, jsi hotová umělkyně.
Ty jsi ale nevychovaná. Říšovi skáčeš stále do řeči.
Když mluvíš, nemohu se soustředit na to, co říká Ríša.

KRITÉRIA HODNOCENÍ

Žákova práce (průběh, výsledek i posun) by měla být hodnocena ve vztahu k předem stanovenému očekávání, jak má vypadat. Takovému stanovenému očekávání se říká kritérium hodnocení.

Kritérium popisuje zpravidla formou věty výsledek, kterého má být dosaženo:

Žák napíše anglicky vyprávění o prázdninách.

Indikátory upřesňují kritérium do konkrétní měřitelné podoby:

Vyprávění bude v minulém čase a bude obsahovat alespoň 10 vět.

Kritérium hodnocení zpravidla velmi úzce souvisí s dobře formulovaným zadáním. Zadává-li učitel nějaký úkol,

měl by zároveň promyslet, jak se pozná jeho kvalitní splnění. Indikátorem splnění je v tomto případě minimální počet – alespoň tři – důkazů. Tím stanovuje základní měřítko kvality. Vůbec to však neznamená, že použití kritéria musíme vždy spojovat se známkováním. Pomocí kritéria lze zkoumat úroveň práce, poskytnout zpětnou vazbu, skrze niž se ocení, co se podařilo, a doporučí, ve kterých oblastech je potřeba pracovat na zlepšení. Pokud se nám pomocí kritérií podaří „formovat“ další „růst“ jednotlivých žáků, můžeme hovořit o „formativním“ hodnocení.

PŘÍKLADY POUŽITÍ KRITÉRIÍ HODNOCENÍ V HODINÁCH

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

OČEKÁVANÝ VÝSTUP ŠVP: Žák zformuluje svůj názor na chování postav, na mezilidské vztahy.

UČIVO: Literatura s dětským hrdinou

ZADÁNÍ PRO ŽÁKA V HODINĚ: Přečti si následující úryvek a vyhledej příklady kladného a záporného jednání jednotlivých postav.

KRITÉRIUM: Žák napíše alespoň tři důkazy kladného a tři důkazy záporného jednání postav příběhu.



FYZIKA, 7. ROČNÍK

OČEKÁVANÝ VÝSTUP ŠVP: Žák sestaví graf závislosti dráhy na čase rovnoměrného pohybu tělesa.

ZADÁNÍ: Proveď měření rychlosti pohybu šneka. Na milimetrový papír vyhotov graf, ve kterém zobrazíš výsledky svého měření.

KRITÉRIA HODNOCENÍ: Graf bude obsahovat měření alespoň v pěti minutách. Bude v něm zaznamenána rychlost během každé minuty.



POUŽITÍ KRITÉRIÍ V PŘEDMĚTU

3.4.2

Pokud nastavujeme kritéria pro jednotlivé úkoly, zadání či výstupy ŠVP, rozhodujeme se za sebe a za průběh své hodiny. Komplikovanější moment nastává ve chvíli, kdy se má několik učitelů shodnout a nastavit kritéria pro příslušný předmět. Na základě zkoumaní zpracovaných

kritérií pro jednotlivé předměty na několika školách lze říci, že tato kritéria vytvářejí spíše rámec, co vše se v daném předmětu hodnotí, a někdy, jakou to má důležitost.

Jako příklad nám poslouží následující tabulka:

KRITÉRIA HODNOCENÍ – DĚJEPIS

1. Tato tabulka představuje základní oblasti, v nichž bude hodnocena tvá práce při dějepisu.
2. Známkou na vysvědčení zohledňuje každou z těchto oblastí.
3. V žákovské knížce se tvé známky budou zapisovat podle oblastí hodnocení, abys věděl/a, kde se ti daří a naopak.

OBLAST HODNOCENÍ	TVÁ DOVEDNOST	KONKRÉTNÍ ČINNOSTI
ZNALOST	Pamatuješ si vybrané informace vztahující se k tématu. Svě znalosti odprezentuješ.	Odpovíš na otázky začínající: Kdo...? Kdy...? Kde...? Jak...? Co...? Kolikrát...? Je pravda, že...?
VYUŽITÍ INFORMACÍ V TEXTU	Objevíš v textu informace a dovedeš je využít ke splnění úkolu. Prezentuješ výsledky své práce.	Informace v textu využiješ: <ul style="list-style-type: none">• jako zdroj faktů• ke zodpovězení otázky• k vytvoření vlastního názoru.• jako argumenty
PRÁCE S DALŠÍMI ZDROJI	Objevíš informace v různých zdrojích. Informace využiješ a prezentuješ. Zdroje: <i>film, video, audio nahrávka, rozhovor, obrázek, mapa.</i>	Informace ze zdrojů využiješ: <ul style="list-style-type: none">• jako zdroj faktů• ke zodpovězení otázky• k vytvoření vlastního názoru.• jako argumenty
VYTVÁŘENÍ A OBHAJOBA VLASTNÍCH NÁZORŮ	Vytvoříš si vlastní názor, který podpoříš argumenty. Svůj názor zvládneš prezentovat.	<ul style="list-style-type: none">• Zapojíš se do diskuze.• Napišeš úvahu.• Zaujmeš jasný postoj a vysvětlíš ho.

Tabulku s kritérii vytvořil Mgr. Ivan Čermák s inspirací myšlenkami Mgr. Romana Anýže.

U takto nastavených kritérií pro předmět dějepis vidíme, že autoři stavějí na znalostech, ale rovněž kladou důraz na využití informací v textu, práci s dalšími zdroji a dávají prostor pro vytváření a obhajobu vlastních názorů. Někdy se setkáváme s výhradami, že v individualizovaném pojetí výuky žáci vytvářejí vlastní hypotézy, diskutují, argumentují, sestavují příběhy, prezentují, vyhledávají ve zdrojích atd., ale že zde chybí důraz na znalosti. Je potřeba říci, že znalosti jsou ve většině předmětů základními stavebními kameny, se kterými se pak dále pracuje.

Co však považujeme za zásadně nedostačující, je postup, kdy učitel předkládá žákům znalosti a pak pouze ověřuje, zda si je žáci pamatují.

Individualizaci umožňuje v uvedeném příkladu každé kritérium. U znalostí jde např. o přizpůsobení rozsahu oběma směry, u práce se zdroji o volbu náročnosti textu či jiného zdroje. Vytváření a obhajoba vlastních názorů je vyloženě individualizační záležitost.

Kritéria dalších vybraných předmětů naleznete v příloze 3.



POUŽITÍ KRITÉRIÍ V RÁMCI ŠKOLY

3.4.3

i učitelů, je vhodné uvážit nastavení společných kritérií platných pro celou školu. Za příklad si vezměme např. referáty. Když každý učitel ocení či vytkne žákovi něco jiného podle svého subjektivního pohledu, může se stát, že škola způsobí v hlavách žáků zmatek. Proto je smysluplné stanovit pro vytváření referátu společná kritéria, která platí ve všech předmětech. Samotný proces společného vytváření takových kritérií

pomůže učitelům přemýšlet nad podstatným a nepodstatným a umožní tuto zkušenost sdílet. Příklady kritérií napříč předměty uvádíme v *příloze 4*.



KROMĚ REFERÁTŮ BYCHOM MOHLI UVAŽOVAT O SPOLEČNÝCH KRITÉRIÍCH I V DALŠÍCH OBLASTECH:



Kritéria pro vytváření prezentací a prezentování
Kritéria pro rétoriku
Kritéria pro tvoření zápisků
Kritéria pro skupinovou práci
Kritéria pro diskuze

Společná kritéria nemusejí být stanovena pouze pro práci žáků. Některé školy, které se snaží jít inovativní cestou, formulují kritéria a indikátory, které jsou určeny týmu učitelů. Úsilí o realizaci takových kritérií posouvají školu jako celek (viz *příloha 5*).



FORMATIVNÍ PŘÍLOHA ZNÁMKOVÉHO VYSVĚDČENÍ

3.4.4

Zajímavým pokusem, jak doplnit sumativní podobu pololetního či koncového vysvědčení o formativní rozměr, je nápad na vytvoření školní „přílohy vysvědčení, která ukazuje žákův přístup ke vzdělávání a sociální chování. Jde o časově nenáročnou a poměrně vypovídající zpětnou vazbu. Inspirací nám byla Sekundarschule Freienstein ve Švýcarsku. Českou modifikaci naleznete v *příloze 6*.

Formativní hodnocení, které zohledňuje individualitu žáka, může mít podobu **slovního hodnocení**.

Většina škol na druhém stupni používá známkové hodnocení. Pokud však známkové hodnocení doplníme hodnocením slovním, můžeme tím přispět k formativnímu charakteru takové zpětné vazby.



SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ DLE PŘEDEM STANOVENÝCH KRITÉRIÍ

Promyšlená kritéria a indikátory neslouží pouze učitelům, aby se měl od čeho odrazit, když poskytuje zpětnou vazbu. Slouží hlavně žákovi, který potřebuje prostor k tomu, aby se mohl sám zamýšlet nad stavem, ve kterém se nachází, a co s ním dále může dělat. V následujícím příkladu prozkoumejte dotazník zaměřený na sebehodnocení žáka v závěrečné fázi projektu „Cestovatelé“, který jsme popsali (viz výše, kapitola 2.2.2.).

rém se nachází, a co s ním dále může dělat. V následujícím příkladu prozkoumejte dotazník zaměřený na sebehodnocení žáka v závěrečné fázi projektu „Cestovatelé“, který jsme popsali (viz výše, kapitola 2.2.2.).

ŽÁCI HODNOTÍ SEBE I PROJEKT

PŘÍPRAVA PREZENTACE:

	ANO	SPÍŠE ANO	NAPŮL	SPÍŠE NE	NE
Vybrané (zadané) téma mě zaujalo:					
Prezentaci jsem připravoval/a s chutí:					
Zpracoval/a jsem samostatně zadaný úkol (část naší prezentace):					
Kterou část jsem zpracoval/a samostatně (napíš):					
Spolupracoval/a jsem s ostatními členy skupiny:					
Pomáhal nám někdo další mimo naši skupinu:					
Konzultoval jsem 2x dle zadání:					
Pracovali všichni členové skupiny?					
Kdo byl tahounem skupiny (uveď jméno):					
Kdo se příliš na práci nepodílel (uveď jméno):					
Kdo vytvářel elektronickou prezentaci (uveď jméno):					
Kdo vytvářel další doprovodné materiály (uveď jméno):					

PŘÍPRAVA PREZENTACE:

	ANO	SPÍŠE ANO	NAPŮL	SPÍŠE NE	NE
Odprezentoval/a jsem část výstupu skupiny:					
Hovořil/a jsem zřetelně a nahlas:					
Udržoval/a jsem oční kontakt:					
Nepoužíval/a jsem berličky a vatu:					

CELKOVÉ HODNOCENÍ:

	ANO	SPÍŠE ANO	NAPŮL	SPÍŠE NE	NE
Co mě na projektu obohatilo:					
Co bych navrhoval/a změnit:					
Jak hodnotím přístup učitelů – vedení projektu, konzultanti, členové certifikační komise, dílny (můžete uvést jmenovitě):					

V závěru projektu vyplní každý žák tento dotazník. Učitel si ho přečte, připraví si doplňující otázky. V následující hodině, kdy třída pracuje na samostatném zadání, pozve jednotlivé skupiny, položí doplňující otázky a posbírá tak

podklady pro finální zpětnou vazbu. Ta může mít podobu slovního hodnocení, několika známek z jednotlivých oblastí projektu či libovolné kombinace.

ZÁVĚR

4

V této části publikace jsme se zaměřili na hledání cest k individualizaci výuky na 2. stupni ZŠ. Na prvních dvou výukových jednotkách jsme podrobně zkoumali, na čem je možné snahu o individualizaci stavět. U dalších příkladů se jednalo spíše o soubor námětů, které mají

posloužit k inspiraci. Snažili jsme se příliš nezabřednout do teorie, vyhnout se definicím. Pro některé čtenáře mohou působit některé myšlenky až provokativně. Pokud vyvolají přemýšlení, diskuze či někoho rozčílí, tak splní svůj úkol.

DOPORUČENÁ A POUŽITÁ LITERATURA



- Kopřiva P., Nováčková J., Nevolová D., Kopřivová T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála, Kroměříž 2006.
- Gardner H.: *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Portál, Praha 1999.
- Jurášková J.: *Základy pedagogiky nadaných*. Prospektrum, Praha 2006.
- Fořtíkovi J. a V.: *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností: Logické myšlení, Prostorová představivost, Práce se slovy, Pozornost, Kritické myšlení*. Portál, Praha 2007.
- Fisher R.: *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Portál, Praha 1997.
- Weiss M.: *Úleva z Comenie: Testování nového psacího písma bylo úspěšné*. In: *Lidové noviny*. 2012, r. XXV, č. 186, s. 1.
- Changing paradigms*. In: ROBINSON Ken. [online]. [cit. 2012-09-30]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>
- Dlabola Z.: *Lektorské materiály o.s. JOB: ML 1 Simulace, Projektové vyučování x ITV*.
- Krejčová V.: *Lektorské materiály o.s. JOB: ML 3 Text o otázkách*.
- Hruška J.: *Lektorské materiály o.s. JOB: Ukázková lekce Rozpouštění*.
- Čermák I.: *Kritéria hodnocení pro dějepis*.
- Hübnerová H., Weberová M., Korberová I.: *Kritéria hodnocení pro předmět Český jazyk a literatura*.
- Monček J.: *Kritéria hodnocení pro předmět Hudební výchova*.
- Brázdová M., Čermák I.: *Kritéria hodnocení pro předmět Výtvarná výchova*.
- Bakešová E., Hübnerová H., Vychodil D.: *Kritéria hodnocení pro předmět Cizí jazyk*.
- Vlastní výukové materiály autora.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1



KRITÉRIA PRO OBSAH – PROJEKT CESTOVATELÉ

1. Prezentace obsahuje základní údaje o vybrané zemi
 - charakteristika povrchu: vodstvo, hory, nížiny, přírodní zajímavosti, podnebí
 - hlavní město, velká města, členění země na samosprávné celky
 - rozloha, státní zřízení, vlajka,
 - počet obyvatel, hustota zalidnění, národnost a národnostní menšiny, jazyk, náboženství
 - nerostné suroviny, energetika, průmyslová výroba, zemědělství, služby
2. Prezentace obsahuje podrobné údaje o alespoň pěti vybraných přírodních zajímavostech či pamětihodnostech. Podrobnými údaji se rozumí fakta, zajímavosti a určení místa na mapě.
3. Prezentace je názorná.
Žáci použijí fotografie vybraných zajímavostí, popř. vytvoří prezentaci v powerpointu, použijí mapu.
4. Žáci uvedou zdroje. Jedním ze zdrojů musí být alespoň jedna kniha.
5. Dobrovolný doplňující úkol
Žáci spočítají vzdálenost celé cesty, navrhnou způsob dopravy a vypočítají náklady na cestu.

PŘÍLOHA 2



KRITÉRIA PRO PREZENTOVÁNÍ – PROJEKT CESTOVATELÉ

Žáci dodrží stanovená rétorická pravidla. Každý člen skupiny prezentuje část výstupu.

KRITÉRIA PRO HODNOCENÍ

HLASITOST	nedostatečná	přiměřená	přehnaná	Pozn.
TEMPO	pomalé	přiměřené	rychlé	
INTONACE (klesání a stoupání hlasu)	monotónní	přiměřená	extrémní výkyvy	
OČNÍ KONTAKT	nedostatečný	přiměřený	přehnaný	
GESTIKULACE (řeč těla)	nedostatečná	přiměřená	přehnaná	
MIMIKA (řeč obličeje)	nedostatečná	přiměřená	přehnaná	
ARTIKULACE (zřetelná výslovnost)	nezřetelná	přiměřená	přehnaná	

BERLIČKY	Slova, která nemají v textu význam, a řečník jimi zaplňuje pauzu		tak, vole, prostě, ten, ta, to, pakliže...	
VATA	Výrazy, které nemají význam, a řečník jimi zaplňuje pauzu		É, ehm...	
STRUKTURA (logická provázanost a postupnost projevu)	chaos	logická, postupně navazující	odbíhání od tématu	
VĚCNOST (schopnost přiměřeně přesně, stručně a věcně vyjádřit myšlenku)	Ztrácí se v tématu, plká	Je schopen vystihnout myšlenku	Zasekává se na drobnostech	Tímto se učí rozvíjet „ostroost“ myšlení

PŘÍLOHA 3



UKÁZKY KRITÉRIÍ PRO VYBRANÉ PŘEDMĚTY 2. STUPNĚ ZŠ

KRITÉRIA HODNOCENÍ PRO PŘEDMĚT ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Základní složky předmětu a požadavky kladené na žáka:

V rozsahu stanoveném pro daný ročník podle ŠVP v oblasti:

- 1 JAZYKOVÁ VÝCHOVA**
 - Zvládá pravidla pravopisu na rovině lexikální, slovtvorné, syntaktické, morfologické.
 - Rozumí významu slov.
 - Učivo ze skladby využívá při výstavbě textu.
 - Třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary a vhodně je používá.
- 2 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA**
 - Dorozumívá se kultivovaně, výstižně a využívá prostředky vhodné pro danou komunikační situaci.
 - Spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova a v kontextu je správně používá.
 - Vytváří vlastní text se všemi prvky zadaného literárního nebo slohového útvaru.
- 3 LITERÁRNÍ VÝCHOVA**
 - Čte s porozuměním.
 - Vyhledává v textu různé informace.
 - Reprodukuje text, orientuje se ve struktuře literárního díla na základě poznatků z literární teorie a historie, vyjadřuje dojmy z četby, filmového a divadelního představení.
 - Tvoří vlastní texty.

OKRUHY	POŽADAVKY KLDENÉ NA ŽÁKA	VYJÁDRĚNÍ V %
PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ	<ul style="list-style-type: none"> • Přípravuje se na výuku ústní i písemnou formou • Pracuje s různými informačními zdroji a využívá je při své přípravě • Dodržuje dané termíny 	10 %
PRÁCE V HODINĚ	<ul style="list-style-type: none"> • Sleduje výuku a aktivně se do ní zapojuje • Spolupracuje s ostatními (aktivně se účastní práce ve skupině a zapojuje se do diskuze) • Používá správnou terminologii • Vede svoje zápisy přehledně, úplně • Má v pořádku požadované pomůcky 	10 %

OKRUHY	POŽADAVKY KLADEŇE NA ŽÁKA	VYJÁDRĚNÍ V %
NAPLNĚNÍ VÝSTUPŮ: – ÚSTNÍ FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Prokáže znalosti z jazykové a literární výchovy a aplikuje je • Přednese referát, výklad • Přednese vhodné literární texty z paměti 	20 %
– PÍSEMNÁ FORMA	PÍSEMNÉ PRÁCE: <ul style="list-style-type: none"> • Dílčí • Prokáže zvládnutí právě probíraného jevu • Kontrolní • Prokáže míru zvládnutí tematického celku • Souhrnné • Prokáže míru zvládnutí poznatků jazykových, literárních i slohových kontinuálně 	50 %
– PRÁCE S TEXTEM	<ul style="list-style-type: none"> • Čte s porozuměním, orientuje se ve struktuře textu • Dokáže pracovat s odbornými příručkami a dalšími informačními zdroji • Vyhledává v textu různé informace • Interpretuje text vhodnou písemnou i ústní formou 	10 %

Při hodnocení a klasifikaci ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura se přihlíží k individuálním možnostem jednotlivých žáků.

PROCENTUÁLNÍ HODNOCENÍ:

100–90 %	výborně
89–75 %	chvalitebně
74–55 %	dobře
54–30 %	dostatečně
29–0 %	nedostatečně

Autoři: Mgr. Hana Hübnerová, Mgr. Milada Weberová a Mgr. Iva Korberová

KRITÉRIA HODNOCENÍ PRO PŘEDMĚT HUDEBNÍ VÝCHOVA

Základní složky předmětu a požadavky kladené na žáka:

V rozsahu stanoveném pro daný ročník podle ŠVP v oblasti:

PĚVECKÉ ČINNOSTI

KRITÉRIUM	STUPEŇ ÚSPĚŠNOSTI	POPIS ZVLÁDNUTÍ DOVEDNOSTI	ČTVRTLETNÍ HODNOCENÍ			
			1.	2.	3.	4.
zapojení do společného zpěvu	standard	Vždy se aktivně zapojuje do společného zpěvu a rozezpívání				
	ještě bereme	Většinou se zapojuje do společného zpěvu a rozezpívání				
	nebereme	Nezapojuje se do společného zpěvu a rozezpívání				
čistota zpěvu	standard	V rámci svých možností se mu daří zpívat kultivovaně a čistě				
	ještě bereme	Když se na to soustředí, zpívá většinou kultivovaně				
	nebereme	Nepokouší se zpívat ani čistě ani kultivovaně				

KRITÉRIUM	STUPEŇ ÚSPĚŠNOSTI	POPIS ZVLÁDNUTÍ DOVEDNOSTI	ČTVRTLETNÍ HODNOCENÍ			
			1.	2.	3.	4.
výrazná, rytmická výslovnost	standard	V rámci svých možností vyslovuje výrazně a rytmicky přesně				
	ještě bereme	Když se soustředí, vyslovuje většinou výrazně a rytmicky				
	nebereme	Nepokouší se vyslovovat ani výrazně ani rytmicky				
pěvecké zásady, držení těla, otvírání úst, dech	standard	Při zpěvu aktivně dodržuje základní pěvecké zásady, jako je držení těla, otvírání úst, práce s dechem a výrazem				
	ještě bereme	Pokud se soustředí, dodržuje při zpěvu některé pěvecké zásady, jako je držení těla, otvírání úst, práce s dechem				
	nebereme	Při zpěvu nedodržuje pěvecké zásady ani se o to nepokouší				

POSLECHOVÉ ČINNOSTI

KRITÉRIUM	STUPEŇ ÚSPĚŠNOSTI	POPIS ZVLÁDNUTÍ DOVEDNOSTI	ČTVRTLETNÍ HODNOCENÍ			
			1.	2.	3.	4.
pozorný poslech	standard	Pozorně naslouchá po celou dobu znějící ukázky				
	ještě bereme	Částečně (po kratší dobu) poslouchá znějící ukázku				
	nebereme	Nevěnuje ukázce pozornost				
diskuze k poslechu, hudbě	standard	Samostatně zaujímá stanoviska a hodnotí hudbu				
	ještě bereme	S pomocí vyjádří svůj názor na něco z poslechu hudby				
	nebereme	Ani s pomocí nevyjádří svůj názor, nesnaží se o to				
orientace ve znějící hudbě	standard	Samostatně se orientuje ve znějící hudbě				
	ještě bereme	S pomocí nalezne vybraný jev ve znějící hudbě				
	nebereme	Ani s dopomocí nenalezne vybraný jev, nepokouší se o to				
zapojení do výběru poslechu	standard	Samostatně vybere poslech a připojí osobní postřehy				
	ještě bereme	Přinese oblíbený poslech, ale chybí mu osobní postřehy				
	nebereme	Ani se nesnaží vybrat ostatním zajímavý poslech				

TANEC – POHYBOVÉ ČINNOSTI

KRITÉRIUM	STUPEŇ ÚSPĚŠNOSTI	POPIS ZVLÁDNUTÍ DOVEDNOSTI	ČTVRTLETNÍ HODNOCENÍ			
			1.	2.	3.	4.
zapojení do společného tance	standard	Aktivně se zapojuje do společného tance/pohybových činností				
	ještě bereme	Většinou se zapojuje do společného tance/pohybových činností				
	nebereme	Nezapojuje se do společného tance/pohybových činností				
taneční držení těla	standard	Snaží se aktivně zachovávat taneční držení těla				
	ještě bereme	Když se na to soustředí, vrací se k tanečnímu držení těla				
	nebereme	Nesnaží se zachovávat taneční držení těla				

KRITÉRIUM	STUPEŇ ÚSPĚŠNOSTI	POPIS ZVLÁDNUTÍ DOVEDNOSTI	ČTVRTLETNÍ HODNOCENÍ			
			1.	2.	3.	4.
cit pro rytmus	standard	V rámci svých možností cítí a následuje rytmus hudby				
	ještě bereme	S občasnou pomocí občas vystihne rytmus hudby				
	nebereme	Ani s dopomocí nevystihne rytmus hudby, nesnaží se o to				
zvládnutí tance, pohyb u	standard	Samostatně napodobí krokové variace tance/pohyb				
	pohybu	S pomocí částečně napodobí krokové variace tance/pohyb				
	nebereme	Ani s pomocí nenapodobí kroky/pohyb, nesnaží se o to				

ZNALOSTI Z OBLASTI DĚJIN HUDBY A HUDEBNÍ TEORIE

KRITÉRIUM	STUPEŇ ÚSPĚŠNOSTI	POPIS ZVLÁDNUTÍ DOVEDNOSTI	ČTVRTLETNÍ HODNOCENÍ			
			1.	2.	3.	4.
Dějiny hudby, hudební teorie	standard	Naplní očekávané výstupy ŠVP v této oblasti bez nedostatků či s drobnými nedostatky				
	ještě bereme	Naplní očekávané výstupy ŠVP s většími nedostatky				
	nebereme	Nenaplní očekávané výstupy				

Autor: Mgr. Jindřich Monček

KRITÉRIA HODNOCENÍ PRO PŘEDMĚT VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Žáci pracují podle zadaných kritérií.

Předem znají tabulku kritérií, kterou po skončení každé hodiny či projektu sami vyplní, sebehodnotí se.

SAMOSTATNÁ PRÁCE

V samostatné práci jsou žáci hodnoceni podle těchto kritérií:

1. Žák pracuje pečlivě a dbá na čistotu
2. Žák má připravené (předem zadané) pomůcky na stole
3. Žák pracuje soustavně a efektivně využívá čas
4. Žák dodržuje domluvená pravidla
5. Žák odvádí originální a osobitou práci
6. Žák sebekriticky hodnotí jak proces, tak výsledek své práce

NÁZEV, TÉMA:

[Rámec 1]

[Rámec 2]

[Rámec 3]

Vyjádření slovní (téma, technika apod.):

Vyjádření vyučujícího:

SKUPINOVÁ PRÁCE

Při skupinové práci jsou žáci hodnoceni podle těchto kritérií:

1. Žáci plní svou roli ve skupině
2. Žáci obohacují práci skupiny svými nápady
3. Žáci naslouchají názorům jiných a respektují je
4. Žáci se drží tématu
5. Žáci se chovají podle domluvených pravidel chování
6. Žáci provedou reflexi procesu a výsledku skupinové práce

SEBEHODNOCENÍ VE SKUPINOVÉ PRÁCI:	NÁZEV:
[Rámeček 1]	
[Rámeček 2]	
[Rámeček 3]	
Vyjádření slovní (téma, technika apod.):	
Vyjádření vyučujícího:	

ČTVRTLETNÍ HODNOCENÍ

Pomocí tabulky – nejdříve žáci provedou sebehodnocení, poté učitel.

Žáci vyplňují tuto tabulku s použitím svého hodnotícího listu průběžné práce.

SAMOSTATNÁ PRÁCE

CO BUDEME HODNOTIT	JAK SE MI TO DAŘILO		VLASTNÍ SEBEHODNOCENÍ	VYJÁDŘENÍ UČITELE
Pečlivost a čistota práce	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Připravené pomůcky	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Soustavná práce s efektivním využitím času	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Dodržování pravidel	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			

CO BUDEME HODNOTIT	JAK SE MI TO DAŘILO		VLASTNÍ SEBEHODNOCENÍ	VYJÁDŘENÍ UČITELE
Vlastní osobitost, originalita	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Vlastní sebehodnocení	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Soustavná práce s efektivním využitím času	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Otevřené vyjádření pocitů	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			

SAMOSTATNÁ PRÁCE

CO BUDEME HODNOTIT	JAK SE MI TO DAŘILO		VLASTNÍ SEBEHODNOCENÍ	VYJÁDŘENÍ UČITELE
Plnění své role ve skupině	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Můj tvůrčí přínos, nápady	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Soustavná práce s nasazením, držení se tématu	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Dodržování pravidel	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Prosazení se ve skupině	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Vlastní sebehodnocení	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			
Otevřené vyjádření pocitů	dařilo			
	tak na půl			
	nedařilo			

CO BUDEME HODNOTIT	JAK SE MI TO DAŘILO	VLASTNÍ SEBEHODNOCENÍ	VYJÁDŘENÍ UČITELE
Podílení se na organizaci projektů (výstavy, propagace)	dařilo		
	tak na půl		
	nedařilo		

Autoři: Mgr. Martina Brázdová, Mgr. Ivan Čermák

KRITÉRIA HODNOCENÍ PRO PŘEDMĚT CIZÍ JAZYK (POVINNÝ I POVINNĚ VOLITELNÝ) CIZÍ JAZYK (POVINNÝ I POVINNĚ VOLITELNÝ)

1 CO SLEDUJEME

Pravopis
Řešení komunikačních dovedností a tvorba otázek
Slovní zásoba
Výslovnost
Gramatika
Porozumění mluvenému slovu i čtenému textu
Práce s textem (analýza a syntéza)
Kreativní psaní
Aktivita
Odevzdání domácího úkolu v termínu

2 ALESPŇ JEDNOU ZA POLOLETÍ PROVEDEME HODNOCENÍ V KAŽDÉ OBLASTI:

1. žák použije vybranou slovní zásobu ve větách a výrazech
2. žák přečte část textu se správnou výslovností (sluchátková učebna nebo individuální zkoušení)
3. žák analyzuje text (vybrané mluvnické jevy)
4. žák sestaví z vybraných slov smysluplný text
5. žák aplikuje gramatická pravidla ve větách či výrazech
6. žák napíše text se správným pravopisem
7. žák předvede rozhovor na zadané téma, žák adekvátně reaguje na otázku a na situaci, žák sestaví otázku k zadanému tématu
8. žák rozumí mluvenému slovu (poslech, rozhovor, video)
9. žák rozumí textu (čte s porozuměním)
10. žák vytvoří práci na dané téma s použitím cizího jazyka (plakát, referát, dopis, SMS, prezentaci)
11. žák k výuce přistupuje aktivně a iniciativně
12. žák odevzdá domácí úkol v termínu

3 ZNÁMKOVÉ HODNOCENÍ – DÍLČÍ ZNÁMKY

1. správně nebo s několika drobnými chybami
2. minimum hrubých chyb nebo více drobných chyb
3. více hrubých chyb, ale ještě bereme
4. hodně chyb a nedostatků, ale částečně naplňuje dané hledisko
5. skoro vůbec nebo vůbec nenaplňuje dané hledisko

4 PROJEVY AKTIVITY

Míra aktivity může ovlivnit nerozhodnou známku.

Autoři: Mgr. Eva Bakešová, Mgr. Hana Hübnerová, Mgr. Daniel Vychodil

PŘÍLOHA 4



PŘÍKLADY KRITÉRIÍ NAPŘÍČ PŘEDMĚTY

VEDENÍ DISKUZE	Učitel užívá techniky vedení diskuze	Učitel používá různých diskuzních technik (diskuzní kruh, řeka)
	Učitel vede žáka ke schopnosti zapojit se do diskuze	<ul style="list-style-type: none"> • učitel povzbuzuje žáka v tom, aby vyjádřil svůj názor • učitel vede žáka k aktivnímu naslouchání • učitel podporuje bezpečné prostředí při diskuzi • učitel oceňuje aktivní účast
	Učitel vede žáka 9. ročníku k rozvoji schopnosti řídit diskuzi	1. učitel ČJ a třídní učitel v rámci třídnických hodin dá každému žákovi možnost vyzkoušet si vedení diskuze
VEDENÍ DISKUZE	Učitel užívá technik vedení diskuze	• učitel používá různých diskuzních technik (diskuzní kruh, řeka)
	Učitel vede žáka ke schopnosti zapojit se do diskuze	<ul style="list-style-type: none"> • učitel povzbuzuje žáka v tom aby vyjádřil svůj názor • učitel vede žáka k aktivnímu naslouchání • učitel podporuje bezpečné prostředí při diskuzi • učitel oceňuje aktivní účast
	Učitel vede žáka 9. ročníku k rozvoji schopnosti řídit diskuzi	2. učitel ČJ a třídní učitel v rámci třídnických hodin dá každému žákovi možnost vyzkoušet si vedení diskuze

Autoři: tým učitelů ZŠ Slatiňany

PŘÍLOHA 5



KRITÉRIA A INDIKÁTORY URČENÉ TÝMU UČITELŮ

OBLAST	KRITÉRIUM	INDIKÁTOR – CÍL
KOOPERACE	Žák je veden ke spolupráci ve skupině	<ul style="list-style-type: none"> • Žák je veden k tomu, aby se při práci ve skupině aktivně zapojil • Zadání skupinové práce je jasné a srozumitelné a učitel se o tom předem ujistí • Kritéria hodnocení jsou stanovená předem. • Po ukončení skupinové práce dá učitel dětem prostor ke zhodnocení práce a sám práci zhodnotí ve vztahu ke stanoveným kritériím
KLADENÍ OTÁZEK A ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ	Učitel promyšleně klade otázky a zadává úkoly	• Učitel vychází při kladení otázek a zadávání úkolů z Bloomovy taxonomie
VZTAHY MEZI UČITELI A ŽÁKY	Učitel usiluje o partnerský vztah se žáky	Učitel <ul style="list-style-type: none"> • vede žáky ke schopnosti říci svůj názor • vytváří pravidla společně s žáky • vytváří možnost pro vyjádření žáků k průběhu výuky



Příloha k vysvědčení, kterou připravuje třídní učitel. Vydává se s hlavičkou školy.

HODNOCENÍ PŘÍSTUPU A CHOVÁNÍ

Jméno a příjmení žáka:

Třída:

Školní rok / pololetí:

PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ	Splňuje	Spíše splňuje	Spíše nesplňuje	Nesplňuje
Účastní se aktivně vyučování.				
Pracuje soustředěně a vytrvale.				
Úkoly v hodinách plní pečlivě a zodpovědně.				
Připravuje se pečlivě na výuku (pomůcky, DÚ).				
Umí s ostatními spolupracovat.				
Oceňuje realisticky vlastní výkonnost.				
SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	Splňuje	Spíše splňuje	Spíše nesplňuje	Nesplňuje
Respektuje pravidla školního soužití.				
Přistupuje k dospělým s úctou.				
Přistupuje ke spolužákům s úctou.				

Komentáře třídního učitele:

Ve Slatiňanech:

třídní učitelka

Zdroj: Sekundarschule Freienstein, Švýcarsko, přeloženo, upraveno.



REJSTRÍK VYBRANÝCH METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ

„MYŠLENKOVÁ MAPA“

Jedná se o jednoduše strukturovanou aktivitu, která podněcuje přemýšlení v souvislostech mezi pojmy, událostmi, myšlenkami.

Kroky k tvorbě myšlenkové mapy: Napište základní slovo či výraz doprostřed velkého listu papíru, tabule.

Začněte psát u základního pojmu slova nebo výrazy, na které přijdete v souvislosti s vybraným námětem. Zatímco budete zapisovat své myšlenky, zakreslujte i taková spojení a myšlenky mezi nimi, jež se zdají vhodné. Vytvořte co možná nejvíce spojení. Zapište všechno, na co v souvislosti s tématem přijdete. Nehodnoťte nápady, pouze je napište. Pište, dokud nevyprší čas nebo dokud nedojde k vyčerpání tématu. Nezapomínejte se pravopisem nebo jinými omezeními při psaní. Pokud nevíte, jak dál, chvíli kreslete na papír, dokud vás zase něco nenapadne.

PĚTILÍSTEK

Je to metoda, při níž se snažíme vyjádřit podstatné aspekty tématu, o němž přemýšlíme. Vyžaduje velmi zhuštěné vyjádření. Pětílístek vypadá trošku jako „básnička“ o pěti řádcích, která vyžaduje po pisateli, aby shrnul informace a názory do výrazů, které vystihují (popisují) námět nebo se ho týkají.

Na první řádek zapíšeme téma, o němž chceme přemýšlet. Na druhý řádek se pokusíme vystihnout, jaké téma je (tedy ne popsat ho nějakými povrchními příznaky, ale něčím, co podle nás vystihuje jeho podstatu). Na třetím řádku se obracíme k ději a píšeme, co se s tématem může dít nebo co téma samo dělá. Na čtvrtý řádek zapíšeme souvislý výraz o čtyřech slovech, který by měl opět nějak vystihovat to, co na tématu shledáváme jako podstatné. Na pátý řádek napíšeme jen jedno slovo, jakékoli, které nějak obrazně vystihuje téma.

VOLNÉ PSANÍ

K danému tématu píšeme text. Pokyny: Zvolte čas, po který budete psát (obvykle 5–10 minut; učitel musí dětem předem říci, jak dlouho budou psát, a pak píše s nimi). Položte tužku na papír, začněte psát a pište po stanovený čas. Ale můžete psát beze spěchu. Pokud se vám při psaní stane, že na chvíli nevíte, jak dál, klidně napište, co vám v tu chvíli přijde na mysl, i když se vám bude zdát, že je to nesmysl. (Třeba: To je ale dneska pěkný den. Nebo: Teď ale nevím, jak bych měla pokračovat, nic mě nenapadá...).

Při psaní nemyslete na formu ani krásu vznikajícího textu, nemyslete ani na pravopis – lépe řečeno, nenechte se zaskočit nějakou nejistotou ohledně správnosti toho, co zrovna píšete. Nevracejte se během psaní k tomu, co jste už napsali, nic neměňte, nevylepšujte, neopravujte. Text slouží k tomu, abyste ze sebe vydali co nejvíce myšlenek, a jakákoli překážka v přemýšlení o tématu je na škodu. Kdo nechce, nemusí svůj text ukazovat či předčítat. Text můžete později využít jako přípravu pro další zpracování tématu. Můžete ho vylepšovat, rozvíjet, doplňovat.

BRAINSTORMING

Činnost během níž si jednotlivec/dvojice/skupina sepíše vše, co vědí nebo si myslí, že vědí, o daném tématu. Mohou také klást otázky. Činnost je časově omezena – obvykle na pět minut.

I.N.S.E.R.T.

Metoda využívaná v průběhu četby. Žáci dělají při čtení vybrané pasáže značky tam, kde se jim to zdá důležité. Není třeba označit každou informaci, kterou text obsahuje. Po přečtení textu následuje diskuze s partnerem nad tím, co se potvrdilo nebo co naopak článek vyvrátil. Na konci si každý samostatně vytvoří přehlednou tabulku I.N.S.E.R.T., do které zanesou nejpodstatnější informace a zařadí je podle jednotlivé značky.

Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje, co jste věděli nebo mysleli, že víte. Udělejte plus, pakliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná. Udělejte minus, je-li informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte, nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu. Udělejte otazník, objeví-li se informace, které nerozumíte, jež vás mate nebo o níž byste se chtěli dozvědět více.

ŘÍZENÉ ČTENÍ

Jedná se o čtení doprovázené pokyny, jejichž cílem je aktivně zapojit studenty do procesu čtení. Během četby jsou žáci vhodně kladenými otázkami pobízeni ke kritické analýze a ke kritickému uvažování. Struktura – evokace – uvědomění si významu – reflexe je zde využita pro práci s narativním textem. Text je čten po částech,

kteřé jsou v něm vyznačeny. Není dobré číst napřed. Během pauzy následuj otázky, zamyšlení. Na závěr může následovat diskuze.

zy podělili s ostatními. Odlišnost pokračování příběhu a rozdílnost důkazů, které záci naleznou, bývá zábavná, překvapivá i poučná. Než si záci na četbu po částech zvyknou, bude dobré, když dostanou text s jasně označeným členěním či text rozstříhaný.

ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM

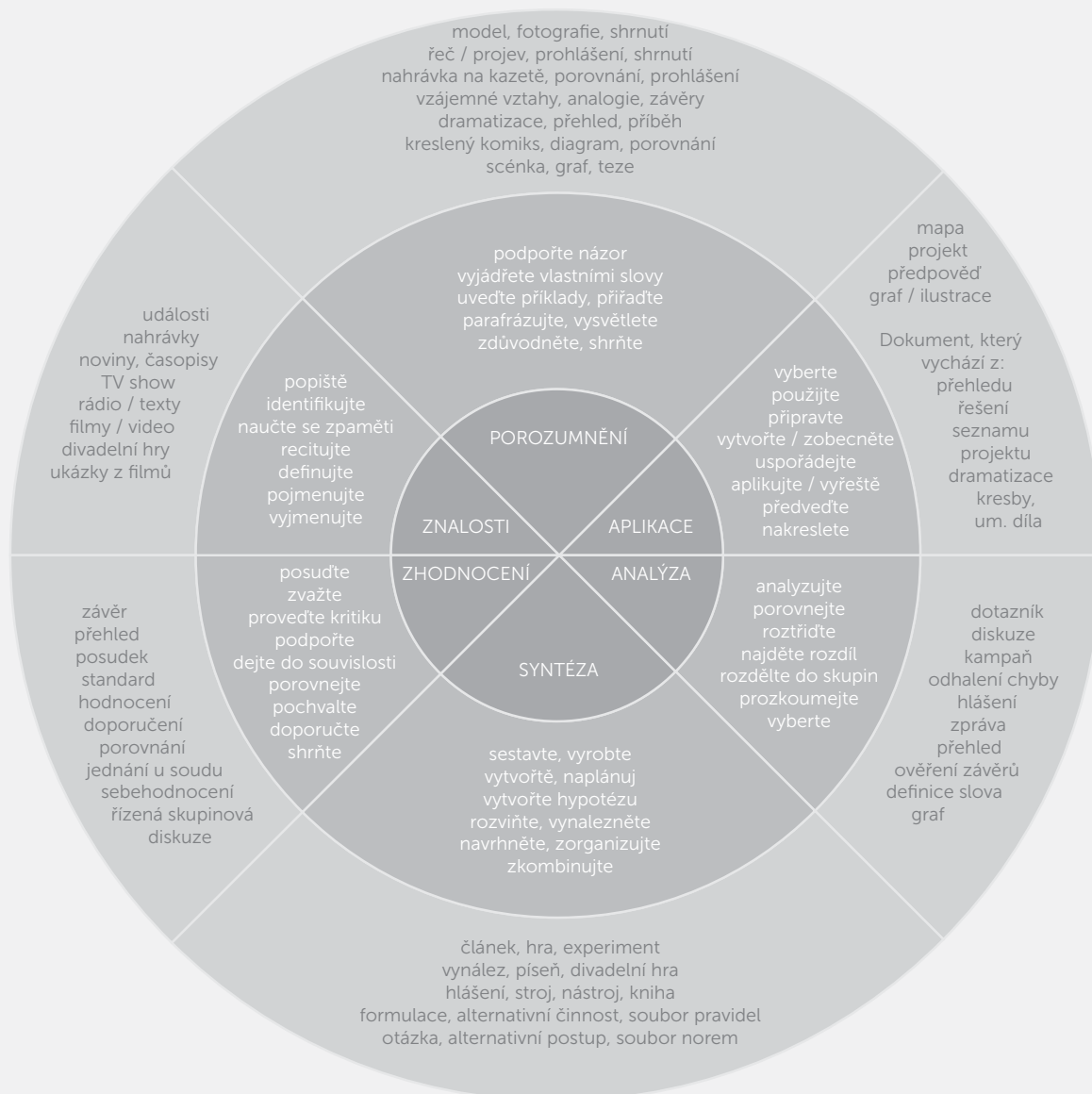
V rámci metody řízeného čtení záci mapují text po částech, ale otázka: „Jak bude asi text pokračovat dál?“ – je jen jednou z mnoha. Tabulka předpovědí umožňuje žákům projít popsanou metodu samostatně i ve dvojicích. Žáky vyzveme, aby se o své pokračování a důka-

Převzato ze: Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení, o. s. Kritické myšlení, 2007.

PŘÍLOHA 8



BLOOMOVA TAXONOMIE KOGNITIVNÍCH CÍLŮ – TVORBA OTÁZEK A ÚKOLŮ



Převzato z materiálů ze školení "Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) do praxe", listopad 2006, Bitovany

Vydal Step by Step ČR, o. s.
Bubenská 1477/1, 170 00 Praha 7
Tel. fax: +420 222 963 596
info@sbscr.cz
www.sbscr.cz

Redakce: Kateřina Turková, Lenka Vyčichlová
Korektury: Hana Kosáková
Grafická úprava: Veronika Buck Valentová
Vytiskla tiskárna BÍLÝ SLON, s. r. o.
Škroupova 11, 130 00 Plzeň

1. vydání, 2013

© Step by step ČR, o. s., 2013

