UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Spolupráce a zapojování žáků v centrech aktivit v programu Začít spolu

Cooperation and engagement of pupils in centres of activities in the Step by Step program

Diplomová práce

Praha 2019

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kargerová Poche, Ph.D.

Autor diplomové práce: Andrea Havlíková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Spolupráce a zapojování žáků v centrech aktivit v programu Začít spolu“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením mé práce v databázi Theses.

V Praze dne 6. prosince 2019

.....

Chtěla bych poděkovat PhDr. Janě Kargerové Poche, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mi byla po celou dobu oporou. Poděkování patří též všem žákům mé třídy, kteří mi poskytli potřebné podklady.

ANOTACE

V současnosti je identifikován vysoký zájem o vzdělávání dětí prostřednictvím programu Začít spolu, který svým charakterem spadá do oblasti integrované tematické výuky.

Tato práce se primárně zabývá maximalizací potenciálu programu Začít spolu v oblasti míry zapojení a spolupráce žáků v centrech aktivit na vybrané Základní škole náměstí Svobody 2, kde autorka působí jako učitelka na prvním stupni.

ANNOTATION

Recently, a high interest in the education of children is identified through the program Steb by Step, which by its nature falls within the area of integrated thematic teaching.

This thesis primarily deals with maximizing the potential of the Step by Step program in the area of pupil involvement and cooperation in centres of activities at the selected elementary school Svobody 2 square, where the author works as a teacher at the first stage of the elementary school.

ABSTRAKT

HAVLÍKOVÁ, Andrea. *Spolupráce a zapojování žáků v centrech aktivit v programu Začít spolu.* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova v Praze. Praha : 2019. 107 stran.

Cílem diplomové práce bylo teoreticky zpracovat a prakticky řešit problematiku spolupráce a zapojování žáků v centrech aktivit v rámci programu Začít spolu.
Ke zpracování této práce bylo použito několik metod. V teoretické části byla provedena přehledová stať relevantních informací vztahujících se k řešenému tématu na základě rešerše a s použitím deskripce. Praktická část byla postavena na akčním výzkumu, který byl realizován ve třídě autorky. Výzkum byl realizován jako nestrukturované pozorování a experiment, přičemž výstupy z nich měly podobu reflexí. Na základě těchto reflexí byla zdokonalena a inovována centra aktivit ve sledované třídě a to sice především v oblasti zapojování a spolupráce žáků.

Inovovaná centra aktivit sestavená na základě reflexe původních center aktivit vedla skutečně ke zlepšení v oblasti zapojování a spolupráce žáků ve studované třídě. Návody ke zlepšení byly čerpány jednak z teoretických poznatků a jednak z vlastních praktických zkušeností autorky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začít spolu, centra aktivit, zapojení, spolupráce, kooperativní výuka, individualizace, sebehodnocení.

ABSTRACT

HAVLÍKOVÁ, Andrea. *Cooperation and engagement of pupils in centres of activities in the Step by Step program.* [Diploma Thesis]. Charles University in Prague. Prague : 2019. 107 pages.

The aim of the thesis was to theoretically elaborate and practically solve the problems of cooperation and involvement of pupils in the centres of activities within the Step by Step program.

Several methods were used to process this thesis. In the theoretical part, an overview of relevant information related to the topic was carried out on the basis of a search and by using a description method. The practical part was based on action research, which was carried out in the class of the author. The research was carried out as an unstructured observation and experiment, the outcomes were in the form of reflections. Based on reflections the centres of activities in the monitored class were improved, especially in the area of pupils' involvement and cooperation.

Improved centres of activities based on the reflection of the original centres of activities have certainly led to improvements in the involvement and cooperation of pupils in the studied classroom. Guidelines for improvement were drawn both from theoretical knowledge and from the author's own practical experience.

KEY WORDS

Step by step, centres of activities, engagement, cooperation, cooperative teaching, individualization, self-evaluation.

OBSAH

ÚVOD ... 9
1 TEORETICKÁ ČÁST ... 12
1.1 PROGRAM ZAČÍT SPOLU ... 12
1.1.1 Charakteristika integrované tematické výuky ... 13
1.1.2 Cíle a principy integrované tematické výuky ... 14
1.1.3 Charakteristika programu Začít spolu ... 19
1.1.4 Mezinárodní profesní standardy ... 20
1.1.5 Základní myšlenky a východiska programu Začít spolu ... 23
1.1.6 Profesní rozvoj učitele a organizace výuky v programu Začít spolu ... 26
1.1.7 Třída a prostředí v programu Začít spolu ... 31
1.2 CENTRA AKTIVIT ... 34
1.2.1 Uspořádání center aktivit ... 34
1.2.2 Centra aktivit v Začít spolu ... 36
1.2.3 Tvorba center aktivit ... 37
1.3 KOOPERATIVNÍ UČENÍ ... 39
1.3.1 Základní komponenty kooperativního učení ... 42
1.3.2 Metody kooperativního učení ... 43
1.4 INDIVIDUALIZACE VÝUKY ... 45
1.5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI ... 47
2 PRAKTICKÁ ČÁST ... 48
2.1 VÝCHODISKA VÝZKUMU ... 48
2.1.1 Výzkumný problém ... 48
2.1.2 Výzkumný cíl ... 48
2.1.3 Výzkumné otázky ... 49
2.1.4 Metodika výzkumu ... 50
2.2 PROSTŘEDÍ VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK ... 51
2.2.1 Charakteristika školy ... 51
2.2.2 Charakteristika třídy a prostředí ... 53
2.2.3 Program Začít spolu ve výuce ... 56

2.3 SPOLUPRÁCE A ZAPOJOVÁNÍ ŽÁKŮ V CENTRECH AKTIVIT V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU 60
2.3.1 Reflexe center aktivit Lidské tělo 60
2.3.2 Reflexe center aktivit Hvězdy a souhvězdí 66
2.4 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI 77
ZÁVĚR 82
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ 84
SEZNAM OBRÁZKŮ 86
SEZNAM ZKRATEK 87
SEZNAM PŘÍLOH

ÚVOD

Vzdělávací program Začít spolu, kterým se v této práci zabývám, je moderním a velmi inovativním přístupem ke vzdělávání. V jednadvacátém století považuji osobitý přístup v edukaci za zcela nezbytný. Osobnostně orientovaný přístup k žákům, zainteresovanost rodičů i samotného města budují silnou základnu pro budoucí uplatnění žáků. Program se pokouší děti připravit na skutečný život. Od standardního vzdělávacího systému, který doposud aplikuje převážná většina základních škol v České republice, ho odlišuje právě respektování osobnosti žáka, která se díky tomu může lépe rozvíjet a budovat a nikoliv utlačovat a unifikovat.

V současné době působím jako učitelka na základní škole náměstí Svobody 2 situované na Praze 6, přičemž tato škola již čtrnáct let, v rámci vyučování, postupuje právě v souladu se vzdělávacím programem Začít spolu. Jedná se o alternativní směr vyučování, ve kterém je kladen důraz na individuální přístup k dětem a kooperaci s jejich rodiči. Program Začít spolu považuji za velmi kvalitní a promyšlený systém. Hlavní pozitiva přitom spatřuji právě v osobitém přístupu k dětem a v zapojení rodiny i města, čímž lze žáky inspirovat. Z tohoto důvodu a z důvodu osobní zkušenosti jsem se rozhodla ve své diplomové práci podrobněji zaměřit právě na problematiku programu Začít spolu.

Cílem této diplomové práce bude teoreticky zpracovat a prakticky řešit problematiku spolupráce a zapojování žáků v centrech aktivit v rámci programu Začít spolu. Cílem praktické části práce, která bude vedena jako akční výzkum, bude nejprve reflektovat již realizovaná centra aktivit na téma lidské tělo a dále s oporou o nové poznatky připravit, zrealizovat a reflektovat nová modifikovaná centra aktivit na téma vesmír, respektive hvězdy a souhvězdí, přičemž se zaměřím především na zlepšení spolupráce a míry zapojení žáků do skupinové práce. Nové přístupy k řešení problému spolupráce a zapojování žáků do center budu čerpat ze zdrojů k integrované tematické výuce, ke strategiím kooperativního učení, ale též k formativnímu hodnocení a individualizaci výuky na základě pozorování a poznávání potřeb jednotlivých žáků.

V této diplomové práci budu zjišťovat, při kterých činnostech žáci nejvíce spolupracují a zda a jak se spolupráce zlepší v inovovaných centrech aktivit. Dále budu zjišťovat, zda

se po inovaci center aktivit v souladu s doporučeními v odborné literatuře a zpracovanými v teoretické části této práce, zlepší míra zapojení žáků a jakým způsobem. Očekávám, že v inovovaných centrech aktivit bude míra zapojení žáků lepší, protože centra aktivit budu inovovat právě za tímto účelem a protože modifikovaná centra aktivit budou reflektovat doporučení, která mají v praxi vést ke zvýšení míry zapojení žáků. Zároveň budu zjišťovat, jak mají být formulovány úkoly pro jednotlivá centra aktivit, pokud má být podpořena spolupráce žáků. Očekávám, že stěžejní v tomto případě je formulovat úkoly srozumitelně, aby byly proveditelné, přiměřeně obtížné a aby z nich byl hmatatelný výstup. Dále budu zjišťovat, jaké hodnocení práce žáci preferují, přičemž očekávám, že budou preferovat průběžné slovní hodnocení.

V rámci metodiky v teoretické části použiji metodu deskripce založené na literární rešerši relevantních zdrojů, zejména potom odborných publikací z pedagogickou a didaktickou tematikou a monografie zaměřené na integrovanou tematickou výuku a program Začít spolu. V praktické části budu realizovat akční výzkum ve vybrané třídě, ve kterém jsem v době výzkumu vyučovala. Bude provedena reflexe realizovaných center aktivit z hlediska spolupráce a zapojování žáků do center aktivit. Vzhledem k charakterizovaným výzkumným otázkám budu vyhodnocovat, jaká byla situace v centrech lidské tělo. Dále používám metodu dedukce, kdy navrhuji, na základě zjištěných poznatků v teoretické části, jak lze centra aktivit inovovat tak, aby se zlepšila míra zapojování žáků a jejich spolupráce. Budu aplikovat modifikace a úpravy na centrum hvězdy a souhvězdí. Dále budu provádět nestrukturované pozorování druhého centra aktivit a sledovat vliv přijatých vylepšení a ten následně vyhodnotím – zda a jak se míra zapojení a spolupráce žáků zlepšily. Budu provádět komparaci situace v oblasti zapojování žáků a jejich spolupráce center lidské tělo s centrem hvězdy a souhvězdí. V závěru praktické části shrnu, co se podařilo a co nikoliv a dále se budu snažit postihnout příčiny této skutečnosti.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, na teoretickou a na praktickou. V teoretické části vysvětluji základní pojmy v rozsahu nutném k pochopení studované problematiky vztahující se k programu Začít spolu a k integrované tematické výuce obecně. Pokouším se vysvětlit a zachytit jeho základní myšlenky a východiska, dále

popisuji roli učitele a organizaci výuky a poté popisuji prostředí ve třídě a organizaci výuky. Dále podrobně charakterizuji centra aktivit, včetně jejich uspořádání, typologie a tvorby. Následuje vysvětlení pojmu kooperativní učení, které považuji za stěžejní z hlediska programu Začít spolu. V jeho rámci vysvětluji základní komponenty a metody. Dále seznamuji čtenáře s pojmem individualizace výuky a následně provádím shrnutí teoretické části práce ve formě závěru teoretické části práce, kde hodnotím svůj přínos a provádím celkové shrnutí studované problematiky z teoretického pohledu. V praktické části je stěžejní částí akční výzkum spolupráce a zapojování žáků v centrech aktivit, který provádím reflektováním realizovaných center aktivit. V praktické části jsou také uvedena východiska výzkumu, které objasňují formulaci výzkumného problému, cíle, výzkumných otázek a metodiky. Dále seznamuji čtenáře z prostředím výzkumu a výzkumným vzorkem. V závěru praktické části prezentuji výsledky výzkumu ve formě shrnutí zjištěných poznatků.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této práce přibližuje, na jakém principu funguje vzdělávací program Začít spolu, který je na škole, kde působím, úspěšně a s velkým ohlasem, realizován již po dobu čtrnácti let. Tento program v plném rozsahu odpovídá rámcovému i školnímu vzdělávacímu programu a je velmi oblíben jak u dětí, tak i u jejich rodičů. Dále práce charakterizuje centra aktivit, která reprezentují materiální prostředí a uspořádání třídy, jež je velice důležité z hlediska kognitivního, sociálního i emocionálního rozvoje každého žáka. Dále je charakterizováno kooperativní učení, které je postaveno na principu spolupráce žáků při dosahování cílů. V neposlední řadě je okrajově řešena také individualizace výuky, v rámci které je výuka přizpůsobována schopnostem jednotlivých žáků. V závěru kapitoly je provedeno shrnutí ve formě závěru teoretické části, kde uvádím nejdůležitější poznatky a shrnuji svůj vlastní přínos.

1.1 PROGRAM ZAČÍT SPOLU

Vzdělávací program Začít spolu svým charakterem patří do oblasti integrované tematické výuky. Jako první tedy v rámci podkapitoly představuji integrovanou tematickou výuku, její cíle a principy a na ni poté navazuji charakteristikou programu Začít spolu. Tematickou výukou se přitom zabývám především, protože si myslím, že v programu Začít spolu se značně propojuje projektová výuka a tematická výuka. Na základě své praxe se domnívám, že program Začít spolu inklinuje spíše k tematické výuce. Ačkoliv se v praxi hodně kombinuje. Důležité je pro mě základní téma, jehož východiskem jsou nezřídka sami žáci, kteří jej navrhnou a prosadí. Například téma projektu Hvězdy a souhvězdí, kterým se v této práci zabývám blíže, vzniklo na základě častých dotazů, zvídavostí a zájmu žáků. Žáci mají v rámci integrované tematické výuky možnost zkoumat téma v širších souvislostech, komplexně a z různých úhlů. Výuka se tak pro ně stává srozumitelnější, příjemnější a efektivnější, což jsou cíle, které sleduje také vzdělávací program Začít spolu.

1.1.1 Charakteristika integrované tematické výuky

„Integrovaná tematická výuka (ITV) se snaží o takovou edukaci, která by byla v souladu s výsledky zkoumání mozku a charakteristiky vývoje dětí. Její zakladatelkou je Susan Kovaliková, která se oprávněně domnívá, že „kurikulum 21. století musí být založeno na skutečnosti, nikoliv na předmětech podle jednotlivých vědních disciplín a na učebnicích" (Čapek, 2015, s. 220). Stěžejní publikace představující téma integrované tematické výuky byla vydána v roce 1993, její autorkou je právě Susan Kovaliková a nese název *Integrovaná tematická výuka: model*. Dle této publikace je stěžejním východiskem celé integrované tematické výuky přímá zkušenost žáků prostřednictvím jejich přímého styku s věcmi. Já osobně mám právě s přímou zkušeností žáků velice pozitivní zkušenosti, protože díky přímému styku žáci mnohem lépe látku chápou a chápou i principy, na kterých funguje.

Původně byla forma ITV orientována na nadané žáky, ovšem později byl model využit rovněž při běžné výuce. Učitelé, kteří ve své výuce přistoupili k aplikaci ITV, obvykle pociťovali určité omezení v podobě výuky dle učebnic a striktního dělení výuky dle vědních oborů. Hledali tedy možnosti, jak učinit učení pro nadané žáky zajímavější tak, aby mohli rozvíjet své nadání a při výuce se nenudili (Kovalik, 1995).

V současnosti je již ITV uplatňována ve výuce nejen nadaných žáků, ale rovněž při výuce žáků průměrných a podprůměrných. Při frontální výuce se všichni učí všemu, nadaní žáci se nudí a naopak podprůměrní žáci nejsou schopni důležité informace vstřebat. Učitelé, kteří učí prostřednictvím frontální výuky, jsou sice schopni předat žákům velké množství informací, ovšem zůstává otázkou, zda žáci s těmito informacemi dokáží nakládat a zda je dokáží využít při řešení problémů všedního dne. Troufám si konstatovat, že ITV se orientuje více praktickým směrem, nežli frontální forma výuky, která je velmi neosobní a nezprostředkovává dětem zkušenosti, díky kterým si látku snáze zapamatují a dokáží jí zasadit do širšího kontextu.

ITV vychází z neurovědního přístupu. Přitom platí, že: *„Neurovědní přístup k učení poskytuje základní teoretický rámec jednak pro teorie o lidském učení a jednak pro vzdělávací a vyučovací praxi“* (Duchovičová, 2010, s. 120). Podle Kovalikové (1995) existuje osm mozkově kompatibilních složek a přitom platí, že: *„Pokaždé, když jsme se něco úspěšně naučili, obsahovala tato situace ve svém jádru tři nebo více těchto složek“* (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 81). Níže jsou oblasti podle Kovalikové (1995) uvedeny:

- Nepřítomnost ohrožení
- Smysluplný obsah
- Možnost výběru
- Přiměřený čas
- Obohacené prostředí
- Spolupráce
- Okamžitá zpětná vazba
- Dokonalé zvládnutí

1.1.2 Cíle a principy integrované tematické výuky

Hlavním cílem integrované tematické výuky je učit žáky o skutečném životě. Je kladen důraz na individualitu žáků a vychází z myšlenky, že lidský mozek je jedinečný a v důsledku toho u každého žáka funguje jinak – jinak shromažďuje, ukládá a opětovně využívá informace. Princip integrované tematické výuky spočívá v tom, že ve výuce je na tuto skutečnost brán zřetel, žáci si sami určují vlastní postup v učení, kdy se vyvarují příliš obtížnému, které by mělo za následek selhání nebo naopak příliš snadnému, které by mělo za následek nudu. Díky tomu je pro žáky snazší zapojit mozek a všech sedm typů inteligence. Výklad učitele by v případě integrované výuky neměl přesáhnout šestnáct minut v rámci jedné vyučovací hodiny. Písemné prověřování nabytých zkušeností je využíváno pouze v případech, kdy není možné použít jiný způsob zjištění nabytých zkušeností žáků. V rámci ITV je především kladen důraz na řešení problémů reálného života. Stěžejním východiskem integrované tematické výuky je skutečnost, že pakliže máme možnost něco prožít emocionálně či se na tvorbě podílet schopnost si dlouhodobě zapamatovat danou skutečnost je až 80 %. Zatímco v případě, že pouze posloucháme výklad, šance na to si jej zapamatovat je pouhých 10 %, pokud se připojí i

vizuální demonstrace, respektive danou aktivitu sledujeme, šance na zapamatování sdělované skutečnosti se zvýší na 15 %. Pokud souběžně posloucháme a sledujeme, zapamatujeme si 20 %. Pokud o dané skutečnosti diskutujeme, šance na její zapamatování se zvýší až na 40 %. Naše šance si dlouhodobě zapamatovat danou skutečnost se zvýší až na 90 % ve chvíli, kdy o dané skutečnosti zkoušíme učit druhé (Čapek, 2015, s. 220).

„Integrovaná tematická výuka je ověřený vzdělávací model. Spočívá ve vyhledávání tématu, jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích cílů formulovaných ve vzdělávacích standardech (vědomostí, dovedností, postojů)“ (Kreislová, 2008, s. 29). Integrovaná tematická výuka představuje zásadní odklon od tradiční výuky rozdrobené do pětačtyřicetiminutových vyučovacích hodin i od tradičního členění předmětů, mezi kterými nejsou hledány vzájemné souvislosti, které naopak integrovaná výuka silně prosazuje. Integrovaná výuka je organizována v blocích, které zpravidla trvají šedesát až devadesát minut. Díky tomu vzniká prostor pro aplikaci časově náročnější a výrazně efektivnější učební strategie, kde je hlavním nástrojem prožitkové vyučování (Kreislová, 2008, s. 29). S výše uvedeným tvrzením se stoprocentně ztotožňuji, za svou praxi jsem zažila frontální výuku a výuku v rámci ITV, mohu konstatovat, že právě prožitky vedly vždy k tomu, že si většina žáků danou látku zapamatuje a především, že ji chápe.

Integrovaná tematická výuka je vysoce inspirativním modelem vyučování, který spočívá ve vyučování prostřednictvím témat. Tradiční vyučovací předměty nahrazují celoroční, měsíční či týdenní témata. *„Integrovaná tematická výuka … je založena na několika principech, které vlastně mají univerzální platnost pro všechny typy vyučování orientovaného na dítě“* (Dvořáková a kol., 2015, s. 123). Mnoho učitelů, zejména potom na prvním stupni základní školy, propojuje všechny předměty jedním společným tématem, obvykle v týdenní nebo měsíční frekvenci. Vytvářejí si vlastní podobu vyučování, kterou orientují na svoje žáky, respektují přitom jejich individualitu. *„Principy ITV se úzce prolínají a vzájemně podporují. Jde o následující principy: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah učiva, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, okamžitá zpětná vazba, dokonalé zvládnutí učiva a spolupráce“* (Dvořáková a kol., 2015, s. 123). Jak jsem uvedla výše, tyto principy vycházejí

z neurovědního přístupu a prvním, kdo je klasifikoval, byla Kovaliková. Z vlastní zkušenosti jsem zjistila, že na délce trvání projektu ve výuce nezáleží, ale důležité je, aby bylo téma pro děti natolik zajímavé, že mají vlastní iniciativu zjišťovat k tématu další a další informace, o které se poté dělí se svými spolužáky, čímž je vlastně učí. Díky tomu vznikají ideální podmínky k tomu, že si děti učivo snadno zapamatují, protože jsem již v práci uvedla, nejlépe se člověk učí tím, že učí druhé. Pokud je tedy vybrané téma pro děti natolik zajímavé, že se v jeho oblasti samo vzdělávají a poté se zjištěnými skutečnostmi seznamují své spolužáky, troufám si to označit za ideální stav.

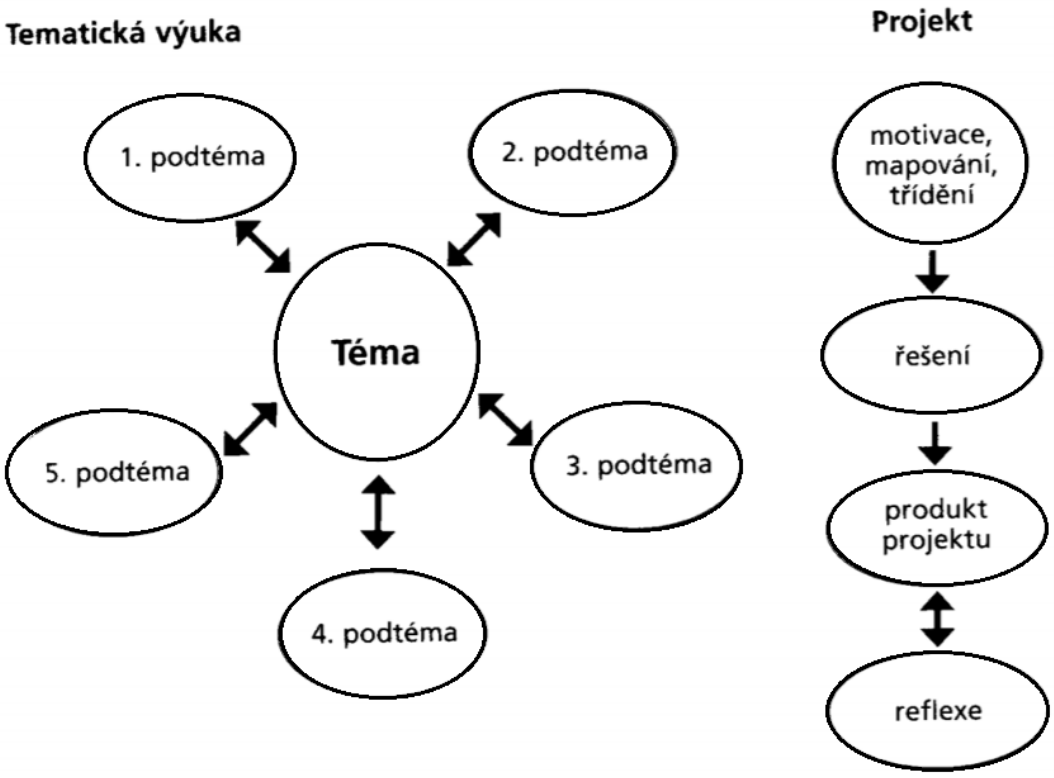
V rámci ITV je aplikována metoda projektového vyučování, přitom platí, že vymezení projektového vyučování je v rámci odborných publikací velmi nejednotné. *„Projekt je považován za metodu vyučování, v novějších pracích za komplexní metodu vyučování … nebo za organizační formu vyučování … Je však pojímán i jako specifický způsob zpracování obsahu vyučování, jako jedna z variant koncentrace učiva“* (Tomková a kol., 2009, s. 13). Na projektové vyučování lze také nahlížet jako na vzdělávací strategii, která je založena na aktivním přístupu žáka k vlastnímu učení. Obsahem projektového vyučování jsou teoretické i praktické činnosti, jež směřují k výslednému produktu. Mezi hlavní znaky projektového učení patří dle Tomkové a kol. (2009, s. 14): odpovědnost za vlastní učení; samostatné objevování poznatků; žákovo úsilí o dosažení cíle (produktu). Kasíková (2010, s. 47) upozorňuje na to, že učitel má při projektové výuce pozměněnou roli. Oproti tradiční výuce je v roli konzultanta, který především žákům pomáhá a podporuje jejich snahu o vyřešení zadaného úkolu.

V projektovém vyučování je učitel spolutvůrcem projektu a funguje v roli poradce, na kterého se žáci mohou obrátit. Učitel vytvoří atmosféru, ve které se pro žáky vzdělávání stane potřebou a vytvoří optimální podmínky, ve kterých žák může objevovat. Učitel a žák se stávají partnery při tvorbě díla a každý přitom nese určitou část zodpovědnosti (Coufalová, 2010, s. 12).

Je třeba si uvědomit, že je rozdíl mezi projektovým a tematickým vyučováním. *„Tematické vyučování vychází z určeného tématu, které může obsahově integrovat různé vyučovací předměty“* (Tomková a kol., 2009, s. 14). Přitom platí, že ústřední téma je v centru zájmu a je východiskem pro různá podtémata, která lze realizovat v rámci jednotlivých předmětů. Naproti tomu *„Projektové vyučování je úkolem žáka, za který přebírá plnou odpovědnost, přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu“* (Tomková a kol., 2009, s. 14). Projektové vyučování zpravidla integruje poznatky z různých předmětů, přestože vychází z jednoho předmětu. Pro projektové vyučování platí, že nejdůležitější podmínkou je vnitřní motivace žáka. Základním předpokladem je vlastní přístup žáka, který se vyznačuje touhou vyřešit daný problém a projekt dotáhnout až do jeho finální fáze. Role učitele spočívá v tom, že projekty plánuje, hledá vhodná témata, která jsou pro žáky atraktivní a důkladně promýšlí úkoly, které bude projekt obsahovat. Pro žáky je velkou motivací výsledný produkt, který si například mohou odnést domů. Mě osobně se metoda projektového vyučování velmi osvědčila, nicméně cesta k její aplikaci není vždy jednoduchá. Možnosti projektového vyučování se hodně odvíjejí od jednotlivých tříd. Například u poslední třídy, ve které jsem působila do letošního června (2019) jako třídní učitelka, bylo velmi jednoduché aplikovat projektové vyučování. Nicméně cesta k tomu jej zahájit vedla přes zcela jednoduché tematické vyučování, v rámci kterého jsem zadávala jednoduché úkoly pro individuální i skupinovou práci a kde bylo důležité, aby žáci pochopili, na jakém principu funguje naše výuka. Později jsem tedy mohla přejít na plnohodnotné projektové vyučování a to navíc s velmi pozitivním ohlasem u žáků.

Následující schéma vyjadřuje charakter tematické výuky a projektu:

Obrázek 1: Schéma tematické výuky a projektu



Zdroj: Tomková a kol., 2009, s. 14

Osobně se domnívám, že velice důležitou oblastí v rámci integrované tematické výuky je motivace. Protože platí, že: *„Dává smysl, že abychom něčeho dosáhli samostatně, musíme být motivováni, ale pokud motivaci nevnímáme jako příčinu, ale jako důsledek úspěchu, pak explicitně dělat to, čeho chcete dosáhnout, nemusí být ten nejlepší způsob, jak toho dosáhnout“* (Hendrick a Macpherson, 2019, s. 198). Motivace je velmi široká oblast s mnoha proměnnými, jedná se o nestálou sílu, která často absentuje ve chvíli, kdy ji nejvíce potřebujeme. Motivaci nelze vnímat jako obecnou dispozici, spíše je charakteristická tím, že souvisí s konkrétní oblastí. Obecně lze říci, že: *„Samostatná motivace pokaždé k úspěchu nestačí, ale úspěch často zvyšuje motivaci“* (Hendrick a Macpherson, 2019, s. 101). Při práci s dětmi je třeba neustále uvažovat nad tím, jak je nejvhodněji a nejefektivněji motivovat k práci. V učitelské praxi je dle mého názoru nejlepším motivátorem dát žákům možnost zažít pocit úspěchu při zvládnutí obtížného učiva, čehož lze například docílit prostřednictvím rozdělení tématu na menší snáze

pochopitelné celky. Vhodné je v žácích vzbudit pocit samostatnosti a pocit, že danou látku zvládají, protože ten je z dlouhodobého hlediska podstatně udržitelnější, než krátkodobá inspirace (Hendrick a Macpherson, 2019, s. 104).

„Příklady dobré tematické výuky u nás najdeme např. ve třídách pracujících podle programu Začít spolu … Učitelé v tomto programu důsledně pracují s cíli vzdělávání v podobě rozvoje klíčových kompetencí promítaných do očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí podle RVP ZV“ (Tomková a kol., 2009, s. 24). V rámci programu Začít spolu jsou témata projektů volena jednak na základě dlouhodobého plánu a jednak na základě aktuálních příležitostí a zájmu žáků. Z hlediska kvality tematické výuky je pro učitele zásadní promyslet úkoly do jednotlivých center aktivit a to jak z hlediska cílů a obsahu, tak z hlediska organizace. Optimální je, když jsou sady úkolů v jednotlivých centrech aktivit spojeny jedním základním tématem. Úkoly v centrech však na sobě nemohou být závislé, protože žáci si sami volí pořadí navštívení centra. *„V centrech se žáci učí přímou zkušeností. Úkoly v centrech aktivit vybízejí jak k individuální tak zejména ke skupinové práci. Jsou-li zadávány kooperativně, žáci spolu při vyučování komunikují, diskutují, mluví svým jazykem, vzájemně se učí“* (Tomková a kol., 2009, s. 25). Školní den ve třídách, kde je aplikován při výuce program Začít spolu, obvykle končí reflexí s hodnocením v podobě závěrečného hodnotícího kruhu. Avšak nejen školní den, ale také každé téma, je nutné zakončit reflexí. Právě při reflexi tématu se velmi často objeví téma nové, které navazuje na téma předchozí a žáky zajímá. Učitel by k tomu měl přihlédnout a využít zájem žáků. Z výše uvedeného lze jasně identifikovat vzájemnou provázanost tematické výuky a programu Začít spolu.

1.1.3 Charakteristika programu Začít spolu

Začít spolu je: *„Název vzdělávacího programu pro primární vzdělávání, který se realizuje ve školách v řadě zemí“* (Kolář, 2012, s. 183). Začít spolu je speciální vzdělávací program, který vznikl v souladu s potřebami a nároky na moderního člověka. Jedná se o program: *„… který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě“* (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 13). Rovněž: *„… představuje velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře,*

zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 12).

„V České republice je vzdělávací program Začít spolu se souhlasem MŠMT ČR realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách, v současné době u nás uplatňuje metodiku programu Začít spolu více než sto mateřských a sedmdesát základních škol“ (Čapek, 2013, s. 164). V prostředí České republiky je program Začít spolu podporován ze strany organizace Step by Step ČR. *„Program zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a regionu. Prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami …“* (Vališová, Kasíková, 2011, s. 98).

Začít spolu je vzdělávací program, který vytváří podmínky prostředí pro učení, individuální práci a kooperaci žáků. Dále klade důraz na rozvoj schopností kritického myšlení žáků a na jejich schopnost kreativního řešení problémů, se kterými se setkávají v běžném životě i při výuce. Žáci provádějí sebehodnocení a navrhují cestu ke zlepšení. K sebehodnocení jsou děti vedeny již v mateřské škole. Program Začít spolu souběžně představuje pro učitele metodický model, jak konkrétně postupovat a realizovat RVP. *„Jistou výjimečnost nese program Začít spolu díky tomu, že jeho kvalita je jasně a srozumitelně definována prostřednictvím Mezinárodního profesního rámce kvality ISSA: Kompetentní učitel 21. století … Mezinárodní profesní standardy vytvořené týmem odborníků z Evropy a USA formulují požadavky na práci učitele, na dovednosti, postoje a strategie, které jsou od učitele pracujícího ve vzdělávacím programu orientovaném na dítě očekávány“* (Čapek, 2013, s. 164).

1.1.4 Mezinárodní profesní standardy[1]

Program Začít spolu svými východisky úzce koresponduje se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání, které jsou formulované v RVP ZV. Od roku 2002 se klade velký důraz na měření kvality tohoto programu. Tým odborníků z Evropy a Ameriky vytvořil standardy programu (ISSA), které formulují požadavky na charakter vzdělávacího

[1] *Kompetentní učitel 21. století mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. (2011) Plzeň : Bílý slon.

programu orientovaného na dítě a kvalitu práce učitele. Dokument je vydáván pod názvem „ Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“.

Tento dokument by měl sloužit jako nástroj a vodítko pro rozvoj kvality práce učitele, sebehodnocení, sebereflexe. Zdůrazňuje základní pedagogické, výchovné a didaktické požadavky na kvalitu učitelovy práce. Je zde zdůrazněn individuální přístup, podpora potřeb a zájmu dítěte. Dále také potřeba spolupráce s rodinou a vytváření inkluzivního prostředí.

Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA vymezuje tyto oblasti výchovně vzdělávacího procesu:

- Komunikace
- Rodina a komunita
- Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty
- Plánování a hodnocení
- Výchovně vzdělávací strategie
- Učební prostředí
- Profesní rozvoj

Každá oblast obsahuje několik kritérií. Hlavním smyslem tohoto dokumentu je podpora učitele v oblasti vyhodnocení jeho práce podle daných kritérií. Získává zpětnou vazbu, která ho posouvá v dalším profesním rozvoji a tím zvyšuje kvalitu své práce.

Výchovné a vzdělávací strategie úzce souvisí s tematickou a projektovou výukou. V plánovaných centrech aktivit se opírám o oblasti – nabízím žákům takové aktivity, které je podporují v objevování, experimentování. Nejvíce toto uplatním v centru vědy a objevy, kde si žáci pomocí badatelských úkolů kladou otázky. V centu ateliér podporují tvořivost, kreativitu. Žáci mohou získávat informace různými způsoby, využívají informační technologie. Kladou si mezi sebou otázky, rozvinou diskusi, volí si vlastní způsob řešení. Při hodnocení svého centra mají prostor k vyjádření a uplatnění vlastních myšlenek a argumentace. Témata center vybírám jak já, na základě předchozích

dovedností a vědomostí, tak si je vybírají sami žáci. Když jsem slyšela od žáků zvídavé otázky týkající se jejich osobností a jejich propojením se znameními zvěrokruhu, rozhodla jsem se zvolit takové téma, které by jim poskytlo odpovědi. Byla to pro mě velká výzva vytvořit takové téma jako Hvězdy a souhvězdí, do kterého se ponořili s nadšením a zvídavostí. Myslím si, že v tomto případě jsem naplnila oblast hodnocení a plánování výuky.

Při pohledu na oblasti výchovně vzdělávacího procesu v rámci ISSA mohu říci, že se při své výuce o standardy opírám. V oblasti *KOMUNIKACE* má být učitel vnímavý k myšlenkám a pocitům, a má se zajímat o dítě. V mé třídě je nejvýznamnějším komunikačním prvkem tzv. náladovník, který je popsán podrobněji v praktické části této práce. Ve zkratce, slouží k tomu, aby jeho prostřednictvím žáci vyjádřili své současné pocity a náladu. Je ukázkou, že jsem řešila pocity, nálady a starosti s každým žákem. Podporovala jsem žáky v tom, aby každý den prostřednictvím korálku ukázali, jak se cítí. Pokud jsem v jejich pocitech detekovala negaci, poté jsem následně řešila její původce. Dalším příkladem v oblasti komunikace je že žáky učím tím, že jim sama jdu příkladem, když žáci vidí způsob mé komunikace a spolupráci s paní asistentkou, vedu je tak k shodnému chování.

V oblasti *RODINA A KOMUNITA* má učitel nabízet rodinám i dalším členům komunity možnost se zapojit do výuky. Zde se podařilo naplnit cíle například při besedě s babičkou o životě v Terezíně, nebo návštěva v práci u jedné z maminek v optice. Příkladem jsou také tradiční vánoční dílny s rodiči, kteří pomáhali s výrobky na vánoční trhy.

V oblasti *INKLUZE, ROZMANITOST A DEMOKRATICKÉ HODNOTY* je cílem učitele, aby přizpůsobil učební aktivity tak, aby se na většině z nich mohly podílet i děti se speciálními potřebami. Ukázkový příklad z mé výuky je V. A. s dyskalkulií. Tvořila jsem jí speciálně upravené pracovní listy. Nechala prostor na dokončení a preferovala jsem u ní slovní hodnocení.

V oblasti *HODNOCENÍ A PLÁNOVÁNÍ* učitel plánuje aktivity a výuku systematicky s ohledem na dosavadní zkušenosti a zájmy dětí. V mé případě platilo, že jsem vždy téma

center aktivit volila jako opakovací téma látky probrané ve výuce. Poslední téma center, která jsou předmětem praktické části této práce, jsem volila na základě zájmu žáků. V oblasti hodnocení by měl učitel dětem dát prostor na hodnocení. Myslím, že naše hodnotící tyč, která bude blíže představena v praktické části této práce, velmi dobře umožňovala dětem hodnotit nejen svou práci, ale práci druhých.

V oblasti *VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE* jsem využívala širokou škálu metod, podporovala jsem žáky v objevování a bádání. Vedla jsem je k diskusi, argumentaci. V každém centru vznikaly různé myšlenky, experimenty. Žáci si samu volili svůj plán řešení.

V oblasti *UČEBNÍHO PROSTŘEDÍ* učitel vytváří vstřícné, bezpečné a materiální prostředí. Já se při výuce především snažím, aby v každém centru aktivit byl dostatek pomůcek, které umožňují pracovat na široké škále aktivit. Třída je rozdělena do prostor, které zajišťují, že má každé dítě místo na uložení svých věcí. Každý žák si tvořil své portfolio. Učební pomůcky si mohou libovolně brát a využívat pro učení. Ve třídě měl každý svou encyklopedii. Třída byla vybavena bohatou knihovnou. K dispozici byl počítač, mikroskop, atd.

V oblasti *PROFESNÍHO ROZVOJE* jsem se vždy snažila reflektovat svou práci. Zpětnou vazbou od žáků byly hodnotící archy, na nichž zaznamenali svou práci. Ihned jsem tedy poznala, které centrum aktivit bylo pro žáky lehké, nebo naopak těžké. Kvalitní zpětnou vazbu představovaly také pravidelné konzultace žák – rodič – učitel.

1.1.5 Základní myšlenky a východiska programu Začít spolu

Hlavním východiskem programu Začít spolu je demokratické vzdělávání, které je založeno na humanistických principech. Z odborného hlediska se jedná o pedagogický způsob orientovaný na dítě. Učitel je v roli rádce, který nepřímo vede žáky a podporuje je v samostatnosti. Klíčový důraz je kladen na to, aby žáci měli zájem o poznávání vlastní aktivitou (Vališová, Kasíková, 2011, s. 98). *„Základní idea: umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání v souladu s demokratickými principy, respektováním osobnosti žáků, vést*

ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání" (Kolář, 2012, s. 183). Primárním cílem programu Začít spolu je podněcovat schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, dále schopnost kritického myšlení, rozpoznání problému a jeho aktivní řešení, probuzení představivosti a tvořivosti, ale také podnícení zájmu o odpovědnost vůči společnosti (Kolář, 2012, s. 183).

„Program Začít spolu je založen na teoriích J. Piageta, E. Eriksona a L. S. Vygotského, které se zaměřují na porozumění kategorizaci učiva a zprostředkování a pochopení psychosociálního vývoje dětí" (Koťátková, 2014, s. 228). Výchozím pedagogickým přístupem je konstruktivismus s principy individualizovaného učení. Stěžejní roli hraje interaktivní přístup mezi dětmi a dospělými a dětmi mezi sebou. Program se orientuje na vytvoření základních principů důležitých pro člověka jednadvacátého století. Učení má děti bavit a nepůsobit jim nadměrný stres, vede je k samostatnému a efektivnímu učení. Je kladen důraz na vliv rodiny, protože je to právě rodina, kdo má největší vliv na vývoj dítěte (Koťátková, 2014, s. 228). Základní východiska a strategie programu Začít spolu jsou shrnuty v následujícím schématu:

Obrázek 2: Východiska a strategie programu Začít spolu

Zdroj: Přepracováno podle Krejčové, Kargerové, 2011, s. 15

Ve vzdělávacím programu Začít spolu žáci získávají klíčové kompetence, které představují široký soubor schopností, vědomostí a dovedností, vedle nich však také postojů a hodnot, které jsou důležité při osobním rozvoji jedince. Program Začít spolu také rozvíjí aktivní zapojení do společnosti, smysl pro uplatnění v pracovním i mimopracovním životě. Klíčové kompetence zahrnují kompetence k učení, k řešení problémů a dále kompetence personální, sociální, občanské a komunikativní (Sitná, 2013, s. 50).

Kurikulum programu Step by Step definuje dílčí cíle, obsah a strategie vzdělávání. Metodicky jsou cíle uplatňovány na úrovni čtyř základních konceptů, kterými jsou (Čapek, 2015, s. 489):

- **Komunikace**, která je klíčem k základům gramotnosti, porozumění druhým, schopnosti vyjadřovat se k problémům.
- **Péče** související se studiem přírodních věd, žáci jsou vedeni ke starostlivosti o druhé a o přírodu, buduje hodnotový systém jedince.
- **Komunita**, ve které jsou respektována pravidla, spolupracuje se v ní na projektech, účastníci se vzájemně obohacují a dle svých možností přispívají ke společné práci, pomáhají si navzájem, uznávají tradice rozličných kultur a rozšiřují své znalosti v oblasti společenského života a v oblasti souvislostí.
- **Souvislosti** a jejich poznání představují čtvrtý pilíř.

Se základními myšlenkami a východisky programu Začít spolu se plně ztotožňuji. Dle mého názoru je v dnešní době na dítě orientovaná výchova a vzdělávání nezbytná. V současnosti je všude kolem nás nepřeberné množství informací, které děti často nedokážou zpracovat a již od útlého věku tak trpí stresem a depresemi. Při výuce podle principů programu Začít spolu je ve třídě vytvořena atmosféra, ve které se děti neobávají zeptat se na něco co nevědí, ve které společně prostřednictvím kooperace nabývají vědomosti. Díky přátelskému prostředí se děti lépe dokáží vyrvovnat s negativními vlivy, které je obklopují a které vnímají po svém. Osobně se domnívám, že v programu Začít spolu mě děti jako učitelku vnímají spíše jako svou kamarádku, zatímco ve frontální výuce děti učitele často vnímají jako svého nepřítele. Tím se dostávám k dalšímu zajímavemu tématu, kterým je role učitele a organizace výuky v programu Začít spolu.

1.1.6 Profesní rozvoj učitele a organizace výuky v programu Začít spolu

Na učitele jsou ve vzdělávacím programu Začít spolu kladeny poměrně vysoké nároky. *„Učitel by měl jít příkladem partnerské a efektivní komunikace a vytvářet dětem příležitosti k vzájemné interakci“* (Syslová, Chaloupková, 2013, s. 59). S dětmi učitel jedná zdvořilým a přátelským způsobem, čímž podněcuje rozvoj zdravého sebevědomí a pozitivního sebepojetí dětí (Kompetentní učitel 21. století mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, 2011). Dále také: *„Role učitele spočívá v toleranci a akceptaci individuálních rozdílů, ale i ve zprostředkování poznání odlišných kultur a jejich rozmanitosti“* (Syslová, Chaloupková, 2013, s. 60). Učitel musí využívat při výkonu svého povolání rozmanité vzdělávací a výchovné strategie, musí efektivně plánovat výuku a přizpůsobovat se individuálním požadavkům žáků.

„Plánování a hodnocení je základem vzdělávání, jež odpovídá potřebám a schopnostem dětí. Nedílnou součástí plánování učitele je spolupodílení se rodičů i dětí“ (Syslová, Chaloupková, 2013, s. 60). Učitel je tvůrcem krátkodobých i dlouhodobějších plánů, které obsahují cíle kurikulárních dokumentů. Lze konstatovat, že plánování je klíčovou dovedností učitele. Učitel, podle Krejčové a Kargerové (2011, s. 73) plánuje zpravidla ve třech základních oblastech:

- *Podmínky k naplňování cílů školy* (organizace školy, provoz v průběhu roku, dne, týdne, psychosociální podmínky, formy spolupráce školy a rodičů žáků apod.)
- *Vzdělávací obsah* (zpracování vzdělávací nabídky do tematických celků, metody a formy práce s dětmi apod.)
- *Způsoby vyhodnocování naší práce* (plánování způsobu zajištění zpětné vazby, zda se daří naplnit stanovené cíle, nástroje evaluace apod.)

Pro hodnocení platí, že: *„… má žákům poskytovat průběžnou reflexi procesu učení a porozumění… Hodnocení se zaměřuje na silné stránky žákovy práce. Znalost stavu, kam žák v práci dospěl, je důležitou informací pro jeho další učení i pro plánování výuky“* (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 20). Hodnocení v programu Začít spolu by mělo optimálně vycházet ze studie Smitha (2008), který ve svém výzkumu uvádí, že žáci v rámci hodnocení iritují následující čtyři způsoby zpětné vazby ze strany učitele:

minimální nebo žádná zpětná vazba; pouze negativní zpětná vazba a kritika; neposkytnutí návodu, jak se zlepšit; neposkytnutí kritérií pro hodnocení ani pro jednotlivé známky.

V programu Začít spolu je nesmírně důležité slovní hodnocení žáků, přitom platí, že: *„Slovní hodnocení musí obsahovat konkrétní popis výsledků žáka, tedy nejen jeho výkon, ale i učební styl, postoj k učení, chování, sociální vztahy se spolužáky apod.“* (Zormanová, 2014, s. 213). Jedná se o postřehy, *„… které učitel získal v průběhu delšího časového období“* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34). Z výše uvedených důvodů učitelé v programu Začít spolu poskytují rozsáhlou pozitivní zpětnou vazbu a návod ke zlepšení, který je individualizovaný pro každého žáka. Zpětná vazba je nedílnou součástí výuky. *„V oblasti vzdělávání … není zcela zjevné, co by zpětná vazba měla činit… není zcela jasné, zda by se měla zpětná vazba zaměřovat na sdělování toho, co žáci dělají správně (podpora), nebo co dělají špatně (náprava)“* (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 117). Zpětná vazba ovšem není výsadou pouze učitelů, ale také se očekává od žáků. Mě osobně se při výuce velmi osvědčila zpětná vazba dětí ve formě dotazníku k výuce, který jsem si upravila do podoby tzv. *hodnotící tyče*, východiskem ke tvorbě hodnotící tyče pro mě byla publikace Wiliama a Leahyové (2016, s. 215) – viz příloha II. Aplikaci v mé třídě podrobněji přiblížím v praktické části této práce.

Učitel sehrává podstatnou roli při formování třídy a prostředí, protože právě*: „Učitel upravuje prostředí tak, aby podněcovalo děti k učení, zkoumání a experimentování“* (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 71). V rámci svých aktivit tedy učitel (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 71):

- Rozdělí prostor třídy na jasně vymezená centra aktivit a to za pomoci polic, koberců, krabic, malířských stojanů, lavic, apod.
- Uspořádá nábytek tak, aby děti mohly pracovat jak samostatně, tak v menších i větších skupinách.
- Centra aktivit uspořádá tak, aby byl umožněn volný pohyb dětí z jednoho místa na druhé a zároveň, aby bylo co možná nejvíce omezeno vzájemné rušení při práci.
- Zajistí žákům prostor pro uchování osobních věcí.
- Poskytne dětem prostor, kde mohou být o samotě, zde se jedná například o domečky, vyvýšená patra, tunely apod.

- Práce dětí vystavuje v úrovni jejich očí v prostorách třídy a školní budovy.
- Prostory třídy upravuje dle potřeb dané věkové skupiny či na základě individuálních potřeb jednotlivých dětí.
- Zajistí rozmanitost venkovních prostor, kde se žáci mohou setkat s různými povrchy, jako tráva, asfalt, písek, hlína apod.
- Nabízí dostatek materiálů, které jsou dětem dostupné v nízkých a otevřených policích, které umožňují dětem jejich samostatné využití.
- Spolu s dětmi vytváří třídní pravidla a pracuje s nimi při řešení každodenních situací ve třídě.
- Podporuje rozvoj samostatnosti žáků prostřednictvím poskytnutí časového prostoru i materiálů k realizaci samostatných aktivit.
- Klade otevřené otázky a zadává problémové úlohy, aby podpořil tvořivost dětí.

Učitel má klíčovou roli v oblasti organizace vyučování a struktury dne. V programu Začít spolu organizuje učitel výuku prostřednictvím vyučovacích bloků, které zpravidla neodpovídají standardní učební jednotce v podobě pětačtyřicetiminutové hodiny. Přitom ve výuce aplikuje tematické projekty, prostřednictvím kterých propojuje jednotlivé předměty do logického celku vzhledem ke globálnímu pohledu na svět. Jako organizační celek je vnímán týden, během kterého se děti na základě jejich vlastní individuální volby vystřídají v povinných činnostech na příslušných centrech aktivit. *„Povinné úkoly (činnosti) vedou k získání kompetencí vycházejících ze vzdělávacích standardů“* (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 78). Struktura dne nepodléhá žádné organizační šabloně, vždy odráží individuální potřeby žáků ve třídě a má na ni také vliv téma projektu, na kterém aktuálně třída pracuje. Dle Krejčové a Kargerové (2011, s. 78-81) lze uvést strukturu dne ve třídě, kde je časové rozvržení orientační:

1. **Ranní kruh** (20 – 30 minut), který je zaměřen na společné setkání všech přítomných žáků a učitele. Všichni se přivítají a sdělí si zážitky s předcházejícího dne, případně z víkendu a dále momentální pocity, zda jsou žáci veselí nebo naopak smutní. Ranní kruh lze vnímat jako rituál ve třídě. Poskytuje také prostor pro motivaci k tématu, o kterém se v daný den/týden budou děti učit. Vedle toho jsou také podávány informace organizačního

charakteru, především nejdůležitější instrukce. Obvyklým výstupem je ranní zpráva, která by měla být pokud možno jednoduchá, interaktivní a je-li to možné tak také vtipná. Děti by se měly na její přečtení těšit. Je zdrojem motivace a podnětů k přemýšlení. Lze jí připravovat též ve spolupráci s dětmi. Postupem času by ji měly děti připravovat samy. Zejména tedy slouží k usnadnění přechodu z domova do školy; k informování o tom, co v daný den na děti čeká; k posilování nově získaných dovedností v oblasti čtení a písemného projevu; k soustředění na nový matematický problém či pojem; k uvedenému tématu vyplývajícího z oblasti přírodních nebo společenských věd apod.

2. **Společná práce** (60 – 90 minut) obvykle následuje bezprostředně po ranním kruhu. Pro děti je připraveno učivo z oblasti českého jazyka a matematiky, které je procvičováno ve formě didaktických her. Obvykle při společné práci děti pracují samostatně, kooperativně ve dvojicích, či v malých skupinách. Jedná se část dne, která je věnována učebním aktivitám, kde celá třída pracuje na společném zadání. Patří sem též tělesná výchova či výuka cizích jazyků.
3. **Přestávka** (20 – 30 minut) slouží dětem i učitelům k odpočinku. Žáci mohou zůstat ve třídě či se pohybovat po prostorách školy, které jsou k tomu určené.
4. **Práce v centrech aktivit** (60 – 90 minut) následuje obvykle po přestávce. Úlohy, které jsou dětmi řešeny, souvisejí s tématem aktuálně řešeného projektu. Žáci se rozejdou do center aktivit, ve kterých samostatně pracují. Centrum aktivit si volí dle daných pravidel, obvykle děti vyplní tabulku, kterou připravil učitel (rozpis). Tento rozpis přehledně mapuje práci všech dětí v celém týdnu. V centrech aktivit jsou pro žáky připraveny základní povinné úkoly, které musí splnit a dále úkoly volitelné neboli nadstavbové. Úlohy, které jsou v CA řešeny, by měly mít kooperativní charakter, aby děti vedly k vzájemné spolupráci a pomoci. Úkoly jsou koncipovány tak, že od dětí vyžadují náročnou práci, na kterou potřebují dostatek času. V rámci tohoto učebního bloku se děti v centrech aktivit nestřídají, nýbrž řeší úkoly v centru, které si pro daný blok vybraly. Učitel obvykle organizuje práci tak, aby se všichni žáci na povinných centrech vystřídaly v průběhu týdne. *„Při práci v centrech aktivit tedy nastává ve třídě situace, v níž se paralelně vedle sebe (v tentýž čas) odehrávají různé činnosti“* (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 80).

Úkoly v jednotlivých centrech spojuje téma projektu, kterým se třída po určité období zabývá. V případě, že mají děti s něčím problém, učitel jim poradí. Zde vzniká prostor také pro individuální přístup k dětem, které jej potřebují.

5. **Hodnotící (závěrečný) kruh** (20 – 30 minut) je závěrem celého dne. Opět se všechny děti a učitel sejdou. Děti prezentují výsledky své celodenní práce a hodnotí, co se jim dařilo, co nikoliv a pokoušejí se postihnout příčiny, proč tomu tak bylo. Vyměňují si vlastní zkušenosti a vzájemně se učí jeden od druhého. Dětí se při závěrečném kruhu učí reflektovat svou práci a stanovují cíle dalšího učení. Děti se hodnotí také navzájem mezi sebou a na hodnocení dětí se podílejí rovněž učitelé.

V této části práce jsem se dotkla důležitého tématu v oblasti ITV, kterým je sebepojetí a sebehodnocení žáků, což jsou také důležité zdroje motivace žáků. V následujících řádcích jsou oba pojmy okrajově přiblíženy. Sebepojetí (sebeobraz) je komplexní pojem, který v sobě spojuje několik složek. Jednak sebevědomí, jednak sebeúctu a jednak sebehodnocení. Prostřednictvím procesů myšlení se ze sebeobrazu vyvine sebepojetí. Lze toho docílit například prostřednictvím sebereflexe, v rámci které si jedinec zobecňuje poznatky sám o sobě na základě interakce s okolním světem. Pojetí sebe samého lze tedy vnímat jako výsledek zobecnění zkušeností, které má jedinec sám se sebou. Sebehodnocení vychází ze základního předpokladu znalosti vlastních kompetencí, zkušeností s úspěchy i neúspěchy a také s hodnocením a názory ostatních lidí v okolí jedince. Každý má přitom nastavena vlastní hodnotící kritéria, která mohou kupříkladu vycházet ze společenských norem, či z prostého srovnávání s jiným jedincem (Sedláčková, 2009).

Pokud bych měla zhodnotit roli učitele v programu Začít spolu, troufla bych si říci, že se jedná o roli nezastupitelnou. Jako učitelka si buduji s dětmi ve třídě přátelský pozitivní vztah, který mi umožňuje odkrýt mnohé skutečnosti ze zázemí žáků. V programu Začít spolu musím jako učitelka neustále připravovat materiály na výuku, které odpovídají potřebám všech mých žáků. Je potřeba neustále svou činnost reflektovat, abych věděla, co je ve výuce účinné více a co méně. Které pedagogické metody je vhodné využít tak, aby vyhovovaly celé skupině i individuálním žákům. Je třeba vypracovávat zvláštní materiály pro extrémně nadané žáky a stejně tak pro žáky, kteří jsou z jakéhokoliv

důvodu pozadu, či potřebují individuální přístup. Troufám si říci, že příprava nás učitelů, kteří učíme dle programu Začít spolu je podstatně náročnější, než příprava učitelů v běžných školách s frontální výukou, kde se učitel nepřizpůsobuje žákům, ale žáci se musí přizpůsobit látce, respektive učiteli. Dle mého názoru nelze dnes ke vzdělání přistupovat tímto způsobem, ve kterém se učitel primárně zaměřuje na to, aby dětem předal co nejvíce informací, ale již neřešil, zda jsou pro ně prakticky využitelné a zda je chápou v globálním kontextu. Vnímám svou roli učitelky jako poslání, jehož cílem je předat maximum zkušeností dětem tak, aby jim byla příjemná forma a aby pro ně byl srozumitelný jejich obsah. Má výuka probíhá v duchu hesla *cesta je cíl*. Učitel se také významně podílí na tvorbě prostředí ve třídě a právě této problematice se věnuji dále.

1.1.7 Třída a prostředí v programu Začít spolu

Zcela klíčové je z hlediska programu Začít spolu, jaké je ve třídě prostředí, jelikož platí, že: *„Prostředí, jež učitel ve třídě vytváří, ovlivňuje kognitivní, sociální i emocionální rozvoj každého dítěte… Pro bezpečné sociální a emoční klima je potřeba stanovit … jasná pravidla a podněcovat děti ve vlastních aktivitách, ale i ke spolupráci a vzájemné pomoci a ohleduplnosti“* (Syslová, Chaloupková, 2013, s. 60).

V rámci výuky v programu Začít spolu je využíváno projektové vyučování a podnětné prostředí ve třídě, respektive členění třídy do tzv. center aktivit, které je velmi netradiční oproti standardnímu uspořádání třídy. *„Při vstupu do třídy pracující podle programu Začít spolu si všimnete odlišně uspořádaného materiálního i sociálního prostředí. V našich třídách hovoříme o podnětném prostředí, jehož existenci chápeme jako naprosto nezbytnou podmínku realizace na dítě/žáka zaměřené výchovy a vzdělávání“* (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 53). Vyučování je tedy realizováno za pomoci projektové metody, která byla přiblížena v podkapitole 1.1.2, dále pomocí integrované tematické výuky, která byla představena v podkapitole 1.1.1. Tematickou výuku a výuku v projektech je také možné, a často také vhodné, vzájemně kombinovat. Projektové vyučování umožňuje žákům zpracovávat aktuální problémy. Vyžaduje aktivitu nejen od žáků, ale též od jejich učitelů. Učitel připravuje projektové vyučování v týmech, žáci

zpracovávají úkoly ve skupinách. Při projektových dnech se setkávají žáci různých tříd a ročníků, mění se tak vztahy mezi žáky a mění se také klima ve škole.

Jedním ze základních kroků k vytvoření optimálního prostředí a klima ve třídě je tvorba pravidel, kterými se budou děti i učitel řídit během společné cesty. Pravidla by měla být vytvořena učitelem ve spolupráci s dětmi. Respektování těchto pravidel ze strany dětí je stěžejní. *„Akceptující prostředí prodchnuté tolerancí a vzájemným respektem nevznikne ve třídě automaticky. Je nutné o něj usilovat, systematicky jej budovat“* (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 54). Vhodnou formou pravidel je třídní úmluva, která je v průběhu času kolektivně doplňována. V rámci programu Začít spolu je od dětí očekáváno spolurozhodování v oblasti záležitostí třídy a je třeba, aby nesly za své chování odpovědnost. Participací dětí na tvorbě pravidel lze docílit toho, že pravidlům porozumí a budou se cítit více odpovědné k jejich dodržování, respektive budou motivovanější k jejich respektování. Při vytváření pravidel je nutné zapojit všechny žáky ve třídě, díky tomu se zvýší ochota pravidla respektovat. Osvědčeným způsobem, jakým lze pravidla vytvořit je v prvním kroku děti nechat pracovat v menších skupinách dle instrukcí, přičemž každá skupina by měla navrhnout určitý počet pravidel, se kterými budou souhlasit všichni členové skupiny. Alternativně lze využít dalších metod, například metodu skupinového brainstormingu. V druhém kroku dochází ke sběru pravidel, k diskuzi a k následnému třídění pravidel. Pravidla jsou poté zapsána na nosič v podobě tabule, papíru apod. a v posledním kroku se hlasuje o jejich důležitosti, což podporuje demokratický způsob vedení třídy. Pravidla by měla být od nejdůležitějších po ta nejméně důležitá vystavena na viditelném místě ve třídě. Lze dát dětem prostor k výtvarnému zpracování tohoto souboru pravidel. Optimální formulace pravidel je v jejich pozitivní formě, například pravidlo nebude znít: *ve třídě neběháme*, ale: *po třídě se pohybujeme pomalu*. Tato formulace k dítěti vyšle informaci, co se od něj očekává (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 54-56).

Z mé vlastní zkušenosti z praxe vyplývá, že program Začít spolu je oproti standardnímu frontálnímu způsoby výuky nenucený. Žáci se zde učí ve stylu „škola hrou“, což se

pozitivně odráží na jejich zapojení. Učivo je v programu Začít spolu žáky přijato snáze. Žáci celkově při výuce v programu Začít spolu vypadají spokojenější a do školy se těší, na rozdíl od běžné výuky, kde se ve škole nudí a jsou nepozorní. Z tohoto hlediska je program Začít spolu velmi unikátní. Především se snažím náročnou látku žákům přednést co nejjednodušším způsobem, přesto jsou centra aktivit, zejména poté centrum matematiky, které obecně působí žákům problémy. Určitou nevýhodu představuje možnost, že se žáci ve skupině něco naučí chybně a poté je poměrně složité to napravit. Výuka v programu Začít spolu vyžaduje relativně dlouhé přípravy výuky, zejména potom vyžaduje důmyslné promyšlení projektů, které jsou dlouhodobé. Samozřejmostí je individuální přístup k dané třídě i jednotlivým dětem a to je také poměrně náročné. V celkovém hodnocení bych řekla, že u žáků je od prvého do pátého ročníku vidět pokrok, je zřejmé, jak se formují jejich osobnosti. Například v posledním ročníku jsou již identifikováni žáci se schopností dobré organizace skupinové práce. Ve skupinách ti pomalejší mají přiděleno méně práce, aby celá skupina dosáhla efektivnějšího výsledku v dobrém čase.

Již jsem se v práci několikrát dotkla termínu centra aktivit a v následující podkapitole je představuji podrobněji.

1.2 CENTRA AKTIVIT

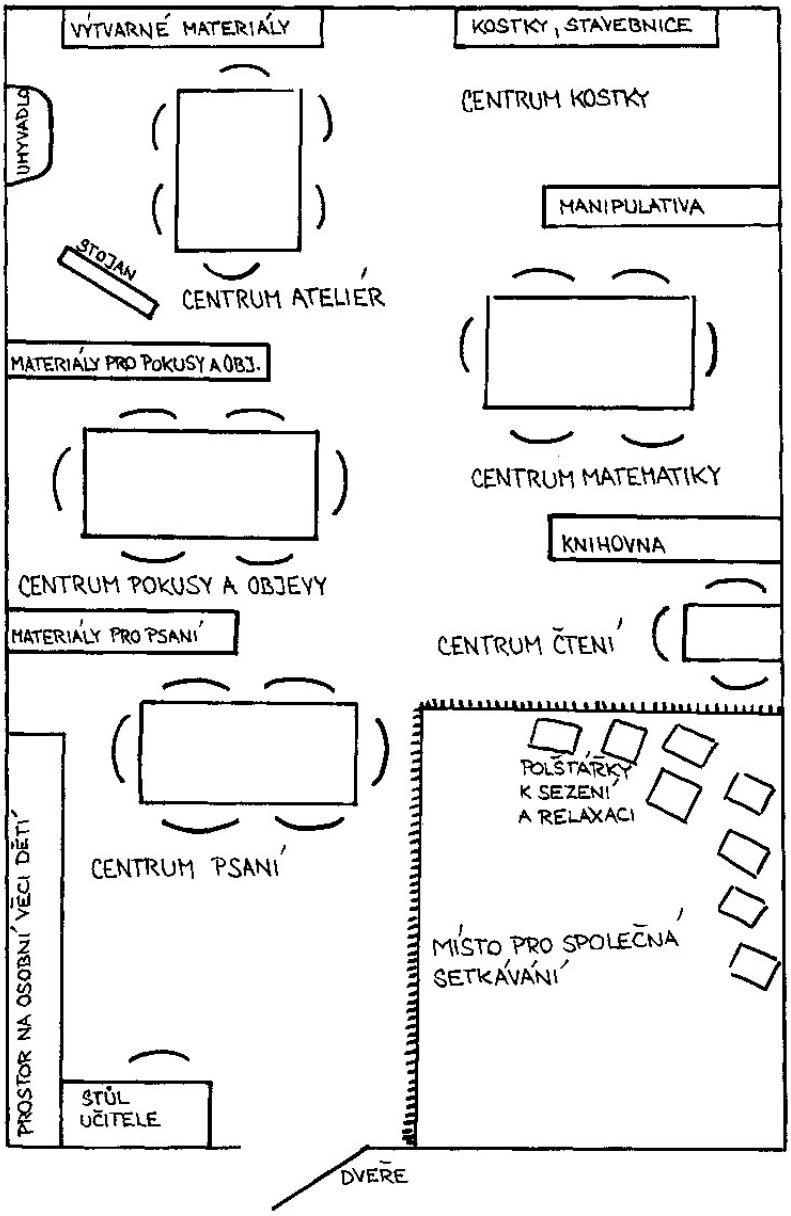
Uspořádání třídy do center aktivit aplikují alternativní školy, například daltonské školy, které také zavedly do pedagogiky tento pojem. *„Opusťme představu tří řad lavic, jímž vpředu vévodí učitelský stůl, a představme si třídu, která je členěna do několika učebních koutků, stanovišť či pracovišť…“* (Vajsochrová, 2003, s. 150). Jak jsem již zmínila výše: *„Způsob uspořádání třídy v programu Začít spolu se na první pohled liší od modelu, který známe z tradiční školy. Prostor třídy je rozčleněn do dílčích pracovních koutů nazývaných centra aktivit“* (Čapek, 2015, s. 490). Oproti frontálnímu způsobu výuky se jedná o značně odlišné uspořádání. *„Centra aktivit umožňují učiteli, dětem a škole přejít od lineárního přísunu informací k takovému, ve kterém vedle sebe, napříč i sem a tam probíhají cesty, na kterých se dítě může dobrat vlastního porozumění informacím a jejich souvislostem“* (Vajsochrová, 2003, s. 149).

1.2.1 Uspořádání center aktivit

Uspořádání třídy reprezentuje materiální prostředí. *„V programu Začít spolu máme třídy a herny uspořádány tak, že jejich prostor členíme do menších pracovních koutků. Tyto koutky jsou různě tematicky zaměřeny a vybaveny tak, aby stimulovaly děti k aktivitě – práci a hře“* (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 58). Stěžejním východiskem center aktivit je učení prostřednictvím přímé zkušenosti. V centrech aktivit mají žáci prostor pro práci, hru, experimenty a manipulaci s různými materiály a předměty. Lze v nich pracovat samostatně a stejně tak ve skupinách. Jedná se o prostředí, ve kterém přechází iniciativa z učitele na dítě. V tomto modelu jsou žáci hlavními aktéry na své cestě ke vzdělání. Je zcela klíčové, aby prostředí bylo pro žáky podnětné. Jelikož platí, že: *„V prostředí bohatém na podněty a činnosti má dítě možnost objevovat a rozvíjet své schopnosti mnohem intenzivněji a snáze, než je tomu v případě výuky, která se odehrává pod přímým vedením učitele v lavicích“* (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 58).

Níže je vyobrazen příklad uspořádání třídy do center aktivit na prvním stupni základní školy:

Obrázek 3: Příklad uspořádání třídy do center aktivit na prvním stupni ZŠ



Zdroj: Krejčová, Kargerová, 2011 s. 59

Při uspořádání třídy do center aktivit je vhodné, aby se na uspořádání podílel učitel i žáci. Dovolí-li to prostor ve třídě, je optimální, aby od sebe byla jednotlivá centra zřetelně oddělena. V případě, že ve třídě není dostatek prostoru, smysluplně se propojí některá centra. Například centrum čtení a relaxace. Dle možností jsou doplňována další centra aktivit. Při uspořádání center aktivit je nezbytné klást důraz na bezpečnost, která stojí před estetičností i funkčností. *„Ve třídě rozmisťujeme centra aktivit tak, aby se „tichá" centra (např. centrum čtení a psaní, relaxace) nenacházela v bezprostřední blízkosti*

center „hlučných“ (např. dramatizace, pokusy a objevy) a děti se mohly nerušeně soustředit na práci“ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 60). Každé centrum aktivit by mělo být vybaveno dostatečným množstvím pomůcek pro individuální i skupinovou práci. Pomůcky by přitom měly být pro děti dostupné a označené. Jelikož ve školství je obecně nedostatek finančních prostředků, jsou často mezi pomůcky zařazovány přírodní materiály, odpadové materiály a veškeré věci, které vyplynou z dobrého nápadu. V tomto ohledu se na zásobování školy nezřídka podílejí rodiče, kteří poskytují či půjčují škole nejrůznější pomůcky.

1.2.2 Centra aktivit v Začít spolu

V následujícím textu jsou okrajově představena nejčastější centra aktivit, která jsou obecně realizována (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 60-66):

- **Centrum čtení a centrum psaní** slouží k podchycení zájmu o literaturu, čtení a psaní a dále také k podpoře gramotnosti u dětí. Je třeba, aby tato centra byla ve třídě zřízena na klidném místě s dostatkem světla. V centru čtení by měly být k dispozici knihy rozličných rozměrů i tvarů a obtížnosti. V centru psaní by měly být k dispozici psací potřeby, papíry linkované i nelinkované, písanky, pracovní listy k psaní, možné je také umístit psací stroj či počítač.
- **Centrum matematiky a manipulativ** slouží k tomu, aby děti pochopily matematické zákonitosti a identifikovaly vztahy mezi nimi. Centrum matematiky je zpravidla vybaveno pracovními sešity a učebnicemi matematiky, encyklopediemi, dále psacími potřebami a papíry, včetně čtverečkového a milimetrového, dále jsou v něm počítadla, geometrické pomůcky jako pravítko, kružítko, metr a další materiály a pomůcky, které napomáhají k pochopení zákonitostí matematiky.
- **Centrum pokusy a objevy** reprezentuje přírodní a společenské vědy, slouží k pozorování a pokusům biologického i chemického charakteru. Jsou zde realizovány experimenty. Jedná se o vhodný prostor k umístění živého přírodního koutku, kde mohou být drobná zvířata či kde žáci pěstují společně rostliny. Mezi základní pomůcky patří mikroskop, lupa, váhy, zkumavky, kapátka, zrcátka apod.

a dále materiály, se kterými jsou prováděny pokusy, zde se může jednat o rozličné množství přírodních i syntetických materiálů. Neměla by chybět učebnice vlastivědy a přírodopisu, encyklopedie, mapy, populárně-naučná literatura o přírodě, pracovní sešity a listy prvouky.

- **Centrum ateliér** umožňuje vyjádření pocitů, dojmů a zážitků dětí skrze výtvarnou činnost. V tomto centru je podporován rozvoj fantazie a tvořivosti u dětí. Jsou v něm osvojovány různé druhy výtvarných technik. Aktivity v ateliéru obvykle korespondují s učivem vlastivědy a přírodovědy, respektive s tématem projektu, který děti aktuálně ve výuce řeší. Vhodné vybavení ateliéru jsou veškeré možné materiály, kterými lze malovat, dále lepidla, nůžky, špejle, staré časopisy a noviny, papíry bílé i barevné a to různého formátu a tloušťky, modelovací hlína, formela, špachtle, nitě, vlna a zbytky látek a molitanů, přírodniny, reprodukce obrazů, pohlednice. Neměly by chybět knihy o výtvarném umění.
- **Centrum kostky** slouží k tomu, aby se děti naučily vzájemně spolupracovat a komunikovat, rozvíjet svou hrubou motoriku, matematické dovednosti a dále prostorovou orientaci a tvořivost. V tomto centru jsou upevňovány znalosti z různých oblastí. Aktivity zpravidla navazují na téma projektu, případně mohou mít charakter konstruktivních činností, jejichž námět si děti vyberou samy.

1.2.3 Tvorba center aktivit

Tvorba center aktivit ve třídě by měla být výsledkem spolupráce učitele a žáků. Dále je shrnuto několik základních doporučení k vytvoření učebny s centry aktivit, tak aby byla praktická a funkční (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 67):

- Prostor třídy by měl být rozčleněn pomocí nízkého nábytku, polic, koberce a stolků. Centra aktivit jsou jasně ohraničena.
- Centra aktivit by měla být jasně označena (nápisem, obrázkem, symbolem), označeny jsou též pomůcky v dílčích centrech aktivit.
- Počet pracovních míst v center aktivit by měl být přizpůsoben počtu dětí ve třídě.
- Uspořádání učebny v prvé řadě respektuje bezpečnost dětí.

- Učitel by měl mít přehled o aktivitách dětí ve všech centrech aktivit, což lze řešit nízkým regálovým nábytkem otevřeným ze všech stran.
- Učitel by měl vytvořit taková centra aktivit, která vyhovují jak jemu, tak jeho žákům.
- Vytváření center aktivit by mělo být provedeno ve spolupráci s žáky.
- Měla by být vytvořena pravidla pro práci v jednotlivých centrech, které dětem usnadní orientaci v tom, co se od nich očekává, co smějí a co naopak nesmějí.
- Centra by měla být uspořádána dle práce v nich, je vhodné členění na tichá a hlučná centra, kdy tichá a hlučná centra se od sebe umisťují co možná nejdále.
- K vybavení center aktivit není nutné držet se pouze základních pomůcek, ale je vhodné vybavit je nestandardními materiály. Učitel může vyzvat žáky, aby pokud chtějí, přinesly pro ně nepotřebné materiály z domácnosti či z venku, ať už jako trvalý dar nebo jako zápůjčku.

Kromě center aktivit je také v každé třídě prostor určený ke společné práci. Zde se odehrávají společná setkávání. Obvykle je tento prostor vybaven kobercem a polštářky k sezení. Odehrává se zde jak ranní, tak odpolední kruh, viz 1.1.5.

Z mého praktického pohledu je uspořádání třídy do center aktivit a do společných prostor velmi důležité, protože se odráží na celkové funkčnosti vyučování. Je třeba dát dětem prostor k dotvoření prostředí ve třídě. Domnívám se, že každá třída, ve které se vyučuje v souladu s programem Začít spolu, je svým způsobem specifická. Děti několika prvních ročníků v témže roce prosazují rozličné názory v oblasti uspořádání třídy a jejího prostředí. Velkou roli přitom hraje osobnost učitele, která do velké míry determinuje, kolik prostoru dostanou žáci a kolik si ho ponechá. Já se pokouším o rovnoprávné rozhodování, jak s prostorem třídy naložit. U jedné své kolegyně jsem však vypozorovala trend, ve kterém si ponechává vždy hlavní slovo a často nebere nápady a názory žáků vůbec v potaz. Osobně se domnívám, že při výuce v programu Začít spolu to není krok správným směrem a že i v procesu vytváření prostředí je důležité umožnit žákům, aby se na něm maximálně podíleli, zejména potom, když sami chtějí.

1.3 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

V prvé řadě je nezbytné rozlišovat mezi pojmy kooperativní učení a kooperativní vyučování. V případě kooperativního vyučování v rámci v běžné třídě vyučuje pedagog se svým asistentem. Kooperativní učení je poté jedním ze způsobů výuky, vedle kompetitivní a individuální výuky. Jak název napovídá, v případě kompetitivního způsobu vyučování je v centru zájmu konfrontace, soutěž a boj. Stanoveného cíle mohou v tomto případě dosáhnout jen někteří žáci – ti kteří jsou chytřejší, poctivější, pilnější, zkrátka lepší než ostatní. Nevýhodou je, že je v tomto systému bezpodmínečně úspěch jednoho spojen s neúspěchem druhého. Činnost žáků je v negativní vzájemné závislosti ve vztahu k cíli. Tedy namísto činnosti pospolu, je to činnost proti sobě. Škola je prostorem, kde se odehrává soutěž. Neúspěšný žák je vystaven posměchu a často dokonce také společenské izolaci. Naproti tomu v individuálním způsobu výuky není konfrontace důležitá. Žák svých cílů, které si stanovil sám, nebo které mu stanovil učitel, dosahuje samostatně bez vazby na ostatní žáky. Hlavní myšlenka individuální výuky spočívá v nezávislé činnosti žáků. Kooperativní učení je potom postaveno na principu spolupráce žáků při dosahování cílů. V tomto případě: *„… výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce; jde o pozitivní vzájemnou závislost“* (Vališová, Kasíková, 2011, s. 185).

Kooperativní učení lze klasifikovat jako: *„…Soubor vzdělávacích metod, kdy malé skupiny žáků spolupracují na společném úkolu. Mezi hlavní rysy kooperativního učení patří heterogenita a nezávislost žáků, jasně definované role a důraz na řešení problémů jakožto prostředků k učení se“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13). Mezi základní komponenty kooperativního učení lze zařadit (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13):

- pozitivní vzájemnou závislost členů učební skupiny,
- bezprostřední interakci členů skupiny,
- osobní zodpovědnost členů skupiny,
- užití skupinových dovedností a skupinové komunikace,
- reflexe skupinové práce.

Kooperativní učení lze vnímat jako způsob podpory zapojování žáků do činností v centrech aktivit, která jsou blíže představena v podkapitole 1.2. Kooperativní učení *„ ... zahrnuje ty metody, které podporují spolupráci žáků, dělbu práce, dovednost řešit problémy a spory, hodnotit a oceňovat se navzájem, plánovat činnost a další dovednosti, které podporuje zejména skupinová práce a metody vzájemného učení žáků“* (Čapek, 2015. s. 291). Právě spolupráce je nástrojem, pomocí kterého lze zlepšit třídní klima a zároveň směřuje ke zvýšení soudržnosti dětí a eliminuje třenice ve třídě. Dále spolupráce zvyšuje efektivitu práce a je startérem vhodných facilitačních procesů. Proto je třeba ve třídě vytvářet dobré podmínky pro kooperativní učení. Při kooperativním učení platí, že: *„Spolupráce – žáci, kteří se učí navzájem a jsou si jeden druhému rezonanční deskou – to je základní složka prostředí pro mozkově kompatibilní učení“* (Kovaliková, 1995, s. 86). Prostřednictvím spolupráce si děti v rámci kooperativního učení osvojují kompetence, jež jsou potřebné pro život, příkladem je schopnost kompromisu a respektování názoru druhého a to i za předpokladu, že se rozchází s vlastním názorem jedince.

V popředí kooperativního učení aplikovaného v rámci programu Začít spolu stojí skupinová práce, respektive skupinové vyučování, které lze klasifikovat jako jednu z forem výuky, kdy je třída rozdělena do menších skupin. *„V podstatě jednoduchý organizační úkon – z formy frontální, kdy základní interakce probíhají mezi učitelem a celkem třídy, na formu skupinovou, kde je těžiště interakce posunuto dovnitř skupiny, mezi žáky samotné“* (Kasíková, 2010, s. 19). Skupinová práce má své klady i zápory, ty jsou formulovány níže (Kasíková, 2010, s. 19-20):

Klady skupinové práce

- zvýší se aktivita při učení
- do práce se zapojí více žáků, včetně pomalejších
- žák před spolužáky snadněji přizná, co neví
- vyjadřování je přirozenější
- žáci přebírají odpovědnost za učení včetně chyb
- žáci mají větší zájem o úkoly

- žáci si do určité míry mohou volit tempo práce
- ve skupině se přirozeně porovnávají postupy řešení
- žáci se učí komunikativním dovednostem
- žáci se učí organizaci práce
- zvyšuje se sebevědomí žáků
- zvyšuje se frekvence úspěšné činnosti
- zvyšuje se samostatnost žáků
- žáci ztrácejí zábrany
- učitel se může věnovat slabší skupině
- učitel má čas na přípravu další činnosti
- jde o obranu proti stereotypu ve vyučování

Úskalí skupinové práce

- žáci ve skupině nepracují rovnoměrně – jsou tu tahouni a ti, kteří se vezou
- ve skupinové práci se nedá počítat se systematičností
- žáci si nedovedou organizovat práci
- skupiny jsou příliš hlučné, žáci se překřikují
- neprobere se příliš mnoho učiva
- odbíhání od zadaného úkolu
- ti talentovanější se trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny
- v učení mohou vznikat chyby, které se ihned neopravují
- obtížné je hodnocení učební činnosti
- je to způsob práce, který vyžaduje náročnou přípravu.

S výše uvedenými klady se ztotožňuji, některá úskalí jsem ve své praxi zatím nezaznamenala, nebo se nevyskytovala ve velkém měřítku. V mé třídě obvykle neplatí, že by se neprobralo příliš mnoho učiva a také bych neřekla, že by skupinová práce byla nesystematická – je systematická v té míře, ve které to žáci zvládají, a s dobrým vedením lze chaos omezit na minimum. Naopak výraznější problémy řeším ve své třídě v oblasti nerovnoměrné práce, třída má několik tahounů a poté žáky, kteří se vezou. Odbíhání od úkolů také není zcela běžné v mých třídách a to zejména poté u témat, které žáky baví.

1.3.1 Základní komponenty kooperativního učení

Kooperace ve vyučování nepředstavuje pouhé rozčlenění žáků do menších skupin, byť skupinové uspořádání je vhodnou formou kooperativního učení. *„Kooperativní učení znamená optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích – na základě pozitivní vzájemné závislosti (kooperace)“* (Kasíková, 2010, s. 37). K tomu, aby kooperativní učení fungovalo, je třeba, aby fungovalo jako systém. Systém přitom zpravidla funguje na základě opěrných sloupů a v případě, že by byť jeden z nich nefungoval, může to ohrozit účinnost kooperativního učení. Níže jsou pilíře kooperativního učení, které lze chápat také jako komponenty, či znaky kooperativního učení, představeny blíže (Kasíková, 2010, s. 37-38):

- **Pozitivní vzájemná závislost** – existuje ve chvíli, kdy žáci vnímají spojení s ostatními žáky v tom smyslu, že nemohou uspět, pokud neuspějí dohromady. Musejí koordinovat své a jejich úsilí tak, aby dokončili úkol. Pozitivní vzájemné závislosti lze dosáhnout prostřednictvím vytyčení společného cíle, na který se zaměřuje celá skupina. Učitel aplikuje rozdělení informačních zdrojů tak, aby žáci byli nuceni spolupracovat.
- **Interakce tváří v tvář** – činnost je realizována v malých kooperujících skupinkách dvou až šesti členů, kteří jsou si tváří v tvář.
- **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů** – výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu. Princip spočívá v tom, že každý člen skupiny má z kooperativního učení užitek. Smysl ovšem spočívá nikoliv v posílení skupiny, nýbrž v posílení jedince.
- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností** – kooperativní učení funguje tam, kde žáci mají dostatečné dovednosti k provádění zadaných úkolů. Tyto dovednosti získávají postupně a postupně také narůstá jejich obtížnost.
- **Reflexe skupinové činnosti** – efektivita společné činnosti je ve velké míře ovlivněna reflektováním činnosti skupiny. Žáci kvalifikují svůj postup řešení problému jako účinný, případně neúčinný, evidují příspěvek jednotlivců a vytvářejí plán budoucích činností.

1.3.2 Metody kooperativního učení

Existuje několik způsobů, jakými lze aplikovat skupinovou práci, v následujících řádcích je jejich soubor dle Čapka (2015, s. 291):

- **Čísla ve skupině** – v tomto modelu všichni členové ve skupině mají přiřazeno číslo. V rámci skupiny se metodou vzájemného učení žáci ujistí, že všichni znají správnou odpověď na zadanou otázku či řešení problému a následně učitel vylosuje číslo žáka, který odpoví za celou skupinu.
- **Skládačka** – jedná se o základní metodu v kooperativním učení, při které je počátek práce založen na individuální práci, která postupně přejde na skupinovou práci. Každý člen skupiny pracuje na svém úkolu, ale skupina může uspět teprve ve chvíli, kdy všichni členové splní svůj úkol a spojí jej do společného řešení.
- **Jigsaw I** – jedná se o tzv. skládankové učení, kdy je učivo rozděleno na šest přiměřeně stejných dílů. Každý člen skupiny sleduje svůj díl, poté se setkají členové všech skupin, kteří sledovali tentýž díl v expertní skupině a zde prodiskutují svůj díl učiva. Poté se vrátí do své původní skupiny a ostatním členům skupiny představí svůj díl. Závěrem je hodnocení, které může mít celou řadu podob, například kontrolních otázek.
- **Jigsaw II** – oproti variantě Jigsaw I, kdy je učivo rozděleno, zde je na začátku společná práce, kdy je například přečtena povídka, každý žák má přitom stanoven cíl, který sleduje. Následně se opět žáci setkají v expertních skupinách a poté se vrací učivo prezentovat do své výchozí skupiny.
- **Tříkolové interview** – jedná se o aktivitu, která je vhodná pro tříčlenné skupiny žáků, kde každý z nich dostává prostor vyjádřit se ke sledovanému tématu. První žák klade otázky druhému, druhý třetímu a třetí prvnímu. Názory jsou díky tomu prezentovány rovnocenným způsobem.

Kooperativní učení považuji za alfu a omegu celého programu Začít spolu. Je pravda, že skupinová práce má svá úskalí, z mé praxe, jak jsem již uvedla výše, se především jedná o nevyvážený přístup členů skupiny k řešení úkolů, kdy vysloveně existují tahouni a naopak někteří žáci se vezou. Není vždy jednoduché pracovat prostřednictvím skupinové

práce. Příprava projektů určených ke skupinové práci vyžaduje skutečně bedlivé plánování s ohledem na maximalizaci potenciálu kooperace. Zpravidla učitel pečuje o jednu třídu v delším časovém období, čím déle třídu má na starosti, tím více žáky zná a může pro ně projekt připravit co možná nejvíce na míru – aby se jim líbilo téma a bavilo je, aby bylo v jejich zájmu se o něm naučit co možná nejvíce informací. Na druhé straně, jak děti stárnou, je třeba připravovat komplikovanější projekty, které obsahují složitější úkoly k řešení, tak aby se děti neustále vyvíjely. Příliš jednoduché úkoly vedou k tomu, že se některé děti i v tomto programu nudí a naopak příliš komplikované úkoly, se kterými si skupina neví rady, demotivuje žáky a ti potom ztrácejí chuť do práce. Ideální je vyvážená obtížnost úkolů, které plní žáci skupinově.

1.4 INDIVIDUALIZACE VÝUKY

„Individualizace výuky zdůrazňuje didaktický princip individuálního přístupu k žákům, vnitřní diferenciaci, tj. diferenciaci cílů i metod výuky…“ (Zormanová, 2014, s. 106). Individualizace výuky jinými slovy znamená: *„… přizpůsobování výuky schopnostem jednotlivých žáků – ať už z hlediska tempa či náročnosti plněných učebních úloh – vychází z toho, že každé dítě je jiné“* (Dvořáková a kol., 2015, s. 101).

„Výukové strategie programu Začít spolu vychází z myšlenky pedagogického konstruktivismu (v čemž ovšem nejsou ojedinělé), který předpokládá budování žákova poznání na základě jedinečnosti vlastních zkušeností s daným tématem“ (Čapek, 2015, s. 489). Každý žák je v rámci vzdělávacího procesu aktivně zapojen do výstavby svého vlastního poznání. Je nezbytné, aby mohl žák své zkušenosti porovnat s vrstevníky i dospělými, které v tomto případě reprezentuje zejména učitel a rodiče. Jedinec si propojí to co je mu známé s tím, co je pro něj nové.

„Humanistické a demokratické přístupy mění pohled na výchovu a vzdělávání dětí, odlišují se od tradičního „učitelocentrického vyučování““ (Čapek, 2015, s. 489). Škola je v tomto programu vnímána jako pomocník dítěte v jeho vývoji a prostředím, kde jsou vytvářeny optimální podmínky k osobnímu rozvoji každého žáka. V programu Začít spolu jsou oba výše uvedené přístupy ke vzdělávání dětí respektovány. Je nutné zdůraznit, že je v programu kladen velký důraz na individualitu a jedinečnost každé lidské bytosti. Díky tomu může být program vysoce efektivní. Dítě, které se účastní programu, je vedeno k tomu, aby rozvíjelo celou svou osobnost, dosáhlo svého osobního maxima, rozvíjelo své zájmy, navazovalo na předchozí zkušenosti, zažilo ve vyučování pozitivní emoce, mělo pozitivní přístup k celoživotnímu vzdělávání a dokázalo tolerovat ostatní jedince i jejich rozličné názory (Čapek, 2015, s. 489).

„Při plánování, realizaci a hodnocení výchovně-vzdělávací práce s dětmi je považováno v rámci individualizace aplikovat učivo přiměřené věku žáka, jeho pohlaví, potřebám, temperamentu, schopnostem, stylu učení, zájmům, rodinného prostředí a očekávání rodiny i širší komunity“ (Čapek, 2015, s. 489). V programu Začít spolu je uplatňována teorie: *„ …že dítě je schopné růst, vyvíjet se, učit se a samostatně myslet prostřednictvím*

vlastní praktické činnosti a následné reflexe“ (Čapek, 2015, s. 489). V rámci individualizace výuky by mělo mít dítě možnost uchopit učivo prostřednictvím samostatných aktivit, prožít si jej, a pochopit přitom, proč a jak to funguje. Učitel je v roli pozorovatele a rádce. Individualizace výuky klade na učitele vysoké nároky. Musí mít důvěru v sám sebe, odvahu riskovat, pracovat hodně netradičně a flexibilně přitom přemýšlet. Je třeba, aby učitelé sami zvyšovali svou kvalifikaci prostřednictvím nejrůznějších teoretických kurzů či praktických zkušeností například v partnerských školách situovaných v tuzemsku i v zahraničí. *„Odpovědnost za učební proces sdílí jak učitel, tak dítě, rodiče i veřejnost“* (Čapek, 2015, s. 489).

Z mé vlastní praktické zkušenosti vyplývá, že program Začít spolu vytváří ve třídě prostředí, ve kterém je možné výuku individualizovat. Vzhledem ke skupinové práci vzniká prostor pro to, individuálně se věnovat méně chápavým či pomalejším žáků, kteří něco potřebují vysvětlit. Dále z mých zkušeností vyplývá, že děti mají mnohem větší zápal k učení o tématech, které sami vyberou a která je zajímají a baví. I když je zde z mé strany nutná korekce, například v té formě, že vyberu jen malé množství vhodných témat, ze kterých dám následně dětem na výběr. Tedy děti nevolí z celé „nekonečné“ škály možností, ale jejich výběr je omezen na témata, na kterých lze popsat povinné učivo v souladu se ŠVP. Poznání potřeb žáků považuji za stěžejní ve smyslu tvorby projektů a úkolů, které obsahují a které jsou aplikovány v centrech aktivit.

1.5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

V dílčích odstavcích předchozích podkapitol jsem se pokoušela shrnout své nejdůležitější praktické poznatky s výukou v programu Začít spolu, s funkcí center aktivit, v oblasti kooperativního učení a individualizace výuky. Uvedla jsem, které záležitosti se mi v praxi osvědčily a které nikoliv, pokoušela jsem se postihnout problematické oblasti a podněty, které jsem v praxi sama aplikovala. V tom spatřuji svůj vlastní přínos v teoretické části práce. Přitom teoretická část je východiskem pro praktickou část, kde budu poznatky přenášet výhradně do praxe.

Ve shrnutí lze konstatovat, že v rámci programu Začít spolu hraje zcela klíčovou roli osoba učitele, dále potom žáci a také jejich rodiče. Velmi důležitá je **komunikace**, která je stěžejní v oblasti rozvoje dítěte a spolupodílí se na vytváření pocitu vlastní identity. Dalším nesmírně důležitým faktorem je **spolupráce mezi rodinou a komunitou**, protože v rámci kooperativního učení jsou děti vedeny ke spolupráci a je třeba, aby viděly, jak v praxi kooperace funguje. Významnou roli v programu hrají také **inkluze, rozmanitost a demokratické přístupy**. Dále **plánování výuky a hodnocení žáků**. Praxe ukázala, že demokratický přístup se osvědčil a že žáci se více zapojují, když mají pocit sounáležitosti a podílejí se na rozhodnutích ve třídě a o třídě.

Učitel by měl v programu Začít spolu využívat rozmanité **výchovně-vzdělávací strategie**, kdy jejich výběr závisí na individualitě každého žáka a měla by být přizpůsobena také jejich věkové kategorii. Pro žáky je v programu velmi důležité, jaké bude jejich **učební prostředí**, zpravidla jej vytváří učitel ve spolupráci se žáky a významně jeho prostřednictvím ovlivňuje kognitivní, sociální i emocionální rozvoj každého dítěte. U vyučujících je důležité, aby kladli důraz na svůj vlastní **profesní rozvoj**, ze kterého těží jejich žáci, ale i oni sami. V neposlední řadě je důležitá **bedlivá příprava** učitele, která umožňuje vysokou úspěšnost programu. Učitel vytváří úlohy na míru dětem ve třídě a v souladu s právě realizovaným projektovým tématem.

Tímto jsem vyčerpala teoretický rámec práce a nyní přecházím ke zpracování praktické části, kde se zaměřuji především na spolupráci a zapojování žáků v centrech aktivit.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se zaměřuji na přípravu a realizaci dvou projektů v souladu s programem Začít spolu s žáky pátého ročníku. Na základě Korthagenova cyklu reflektivního učení se pokusím druhý projekt zkvalitnit tak, abych dosáhla lepšího zapojení žáků a podnítila jejich spolupráci. Veškerá data, která jsou využita v této diplomové práci, jsem shromáždila v rámci vlastního výzkumu ve formě pozorování a experimentu. Ke tvorbě tematického okruhu jsem byla inspirována odbornou literaturou z oblasti didaktiky a pedagogiky a specializované odborné literatury pojednávající o programu Začít spolu. Ve výzkumu se zaměřím na dva tematické projekty, prvním z nich je *Lidské tělo* a druhým jsou *Hvězdy a souhvězdí.*

2.1 VÝCHODISKA VÝZKUMU

V této části práce jsou zpracována východiska výzkumu, mezi která patří formulace výzkumného problému, výzkumný cíl, formulace výzkumných otázek a metodika výzkumu.

2.1.1 Výzkumný problém

V mé třídě, kde vyučuji podle programu Začít spolu a využívám práci žáků v centrech aktivit, se stává, že se žáci málo zapojují do činností v jednotlivých centrech a že spolu nespolupracují. Zaměřím se tedy na hledání, jak a čím výraznější zapojování a spolupráci žáků mohu. jako jejich učitelka, podpořit.

2.1.2 Výzkumný cíl

Cílem praktické části práce, která je vedena jako akční výzkum, je nejprve reflektovat již realizovaná centra aktivit na téma lidské tělo a dále s oporou o nové poznatky připravit, zrealizovat a reflektovat nová modifikovaná centra aktivit na téma vesmír, respektive hvězdy a souhvězdí, přičemž se zaměřím především na zlepšení spolupráce a míry zapojení žáků do skupinové práce. Nové přístupy k řešení problému spolupráce a zapojování žáků do center čerpám ze zdrojů k integrované tematické výuce, ke strategiím

kooperativního učení, ale též k formativnímu hodnocení a individualizaci výuky na základě pozorování a poznávání potřeb jednotlivých žáků.

2.1.3 Výzkumné otázky

Budu zjišťovat, při kterých činnostech žáci nejvíce spolupracují a zda se spolupráce zvýší v inovovaných centrech aktivit. Očekávám, že nejvíce budou žáci spolupracovat při komplikovanějších činnostech, které jsou pro jedince příliš náročné. Dále budu zjišťovat, zda se po modifikaci center aktivit v souladu s doporučeními v odborné literatuře a zpracovanými v teoretické části této práce, zlepší míra zapojení žáků a jakým způsobem. Očekávám, že v inovovaných centrech aktivit bude míra zapojení žáků efektivnější, protože centra aktivit budou upravena za tímto účelem a reflektují doporučení, která mají v praxi vést ke zvýšení míry zapojení žáků. Zároveň budu zjišťovat, jak mají být formulovány úkoly pro jednotlivá centra aktivit, pokud má být podpořena spolupráce a zapojení žáků. Očekávám, že stěžejní v tomto případě je formulovat úkoly srozumitelně, aby byly proveditelné, přiměřeně obtížné a aby z nich byl hmatatelný výstup. Dále budu zjišťovat, jaké hodnocení práce žáci preferují, přičemž očekávám, že budou preferovat průběžné slovní hodnocení. Níže předkládám vymezení výzkumných otázek pro analyzovaná centra aktivit.

1. centra – Lidské tělo

Výzkumné otázky:

1A: Při kterých činnostech žáci nejvíce spolupracují?

- *Čím to bylo?*

2A: Jak zněla zadání úkolů v CA a jaká přesná kritéria úkoly měly?

3A: Kteří žáci se dobře zapojovali a kteří se zapojovali s problémy – proč?

4A: Jak probíhalo hodnocení aktivit a co bylo hodnoceno?

6A: V čem vidím, že jsou rezervy?

2. centra – Hvězdy a souhvězdí

Výzkumné otázky:

1B: Zlepšila se míra zapojení (jak)?

- *Kteří žáci budou potřebovat individualizovanou pomoc, aby se dobře zapojili a jak jim pomohu se zapojit?*

2B: Jak formuluji úkoly pro jednotlivá centra aktivit, pokud chci podpořit spolupráci a zapojení žáků?

- *Jak se změní moje role při řízení center aktivit?*
- *Na čem poznáme, že se spolupráce a zapojení žáků zlepšilo?*

3B: Jaké hodnocení žáci preferují (slovní, průběžně, na konci)?

- *Jak obohatím hodnocení a sebehodnocení činnosti, abych podpořila také hodnocení spolupráce a zapojení žáků do center?*

2.1.4 Metodika výzkumu

Zvolila jsem metodu akčního výzkumu, který si klade za cíl přímo ovlivňovat či zlepšovat vzdělávací praxi. V jeho rámci uplatňuji intervenční strategie. Reflektuji a modifikuji centra aktivit. U aplikovaných modifikací sleduji efekt změn (Průcha a kol., 2009, s. 15). Považuji tuto metodu za vhodnou vzhledem ke zkoumané problematice. Obecně akční výzkum: *„… řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn*“ (Průcha a kol., 2009, s. 15). Tento akční výzkum provádím a zpracovávám pro potřeby konkrétní třídy, ve které je realizován. Výsledky lze bezprostředně na danou třídu aplikovat, což umožňuje experimentování se zpětnou vazbou. Výzkum je inspirován modelem ALACT, který je tvořen pěti fázemi a sice: jednáním (učitel si stanoví cíl/e); zpětným pohledem na jednání (učitel analyzuje myšlenky a postupy, pocity úspěchu, či nezdary); uvědoměním si důležitých aspektů (učitel analyzuje na hlediska, která danou situaci ovlivnila); tvorbou alternativních postupů jednání (učitel se opírá o literaturu či rady zkušenějších kolegů); a vyzkoušením alternativních postupů (učitel zkouší nový postup jednání). Jedná se o cyklus reflektivního učení, který se pořád opakuje a první fáze je vlastně totožná s fází poslední (Korthagen, 2011). K realizaci akčního výzkumu využívám metodu nestrukturovaného pozorování, experimentování, analýzy, autentických výstupů i zpětnovazebních dotazníků. Do výzkumu byli zahrnuti žáci, asistentka pedagoga, kolegyně v rámci školy a kolegyně z jiné školy, která též vyučuje dle programu Začít spolu.

2.2 PROSTŘEDÍ VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK

2.2.1 Charakteristika školy

Pro realizaci výzkumné části této práce jsem si zvolila Základní školu náměstí Svobody 2 situovanou na Praze 6, v krásné čtvrti Dejvice. Výzkum jsem prováděla ve třídě, kterou jsem vedla jako třídní učitelka od roku 2014 do roku 2019, tedy od prvního do pátého ročníku.

Základní škola náměstí Svobody 2 je školou veřejnou a jejím zřizovatelem je Městská část Praha 6. Skládá se z mateřské a základní školy, dále ze školní družiny a v neposlední řadě ze školní jídelny-výdejny. Škola byla založena v roce 1930. K této škole mám obzvlášť úzký vztah, protože jsem zde sama studovala od první třídy, později jsem zde nastoupila jako vychovatelka školní družiny a nyní zde pracuji jako učitelka prvního stupně. Díky těmto zkušenostem mohu posoudit velký posun jak ve vzdělávání žáků na této škole, tak ve vybavení tříd, školy i společných prostor, apod.

Základní škola má 23 tříd a v současné chvíli kapacitu 600 žáků. Nyní je do školy zapsáno již 570 dětí. Právě vzhledem k blížící se plné naplněnosti připravuje zřizovatel školy projekt půdní vestavby, který by kapacitu školy zvýšil. Jedná se o excelentní jazykovou školu Prahy 6, jejíž žáci dosahují výborných výsledků v testování SCIO z anglického jazyka. Jedná se zároveň o fakultní školu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, což znamená, že umožňuje praxi budoucích učitelů a podílí se na pedagogických výzkumech realizovaných právě Karlovou univerzitou.

Základní škola vyučuje podle Školního vzdělávacího programu *„Chceme mluvit s dětmi, a ne k dětem“*. Na prvním stupni se vyučuje podle programu Začít spolu. Důležité jsou dobré přátelské vztahy mezi vyučujícími a žáky, jejich zákonnými zástupci, širší veřejností i mezi vyučujícími. Vyučující se podílejí na chodu celé školy, přípravě projektů a to nejen třídních, ale také celoškolních. Kolektiv pedagogů pracuje jako tým, my učitelé si navzájem pomáháme, předáváme si znalosti a poskytujeme rady.

Hospitujeme si navzájem. Činností nás pedagogů je systematické rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Snažíme se tak využívat širokou škálu vzdělávacích strategií, metod a organizačních forem. Škola připravuje různé projekty, nejen třídní (krátkodobé, dlouhodobé), ale i celoškolní. U většiny projektů je zajištěna provázanost vědomostí, dovedností a postojů. Ve škole je podporováno zážitkové učení, které obsahuje mnoho exkurzí a projektových dnů, divadelních představení, hudebních pořadů, výstav, muzeí, galerií apod. Škola dále dbá na ochranu životního prostředí, kdy v jejím rámci je tříděn odpad, který může pocházet nejen ze školy, ale též z domácností dětí. Děti se účastní programů s přírodovědeckou a environmentální tematikou. Za důležité partnery při vzdělávání žáků škola považuje zákonné zástupce. Rodiče mají možnost účastnit se výuky, mohou se na nás pedagogy kdykoli obrátit. Pomáhají při realizaci projektů, besed a podílejí se na organizaci exkurzí a výletů, kterých se také mohou sami zúčastnit.

Škola se zaměřuje především na všestranný rozvoj a mezi její priority patří učení se spolupráci, komunikaci a vzájemné toleranci, což jsou principy, které vycházejí z programu Začít spolu. Jsou podporovány děti nadané i děti s potřebou podpůrných opatření čítající individuální plány, skupinové vyučování. V návaznosti na potřeby dětí pracuje ve škole školní poradenský tým, který je k dispozici samotným dětem, rodičům i nám pedagogům. Tento tým čítá výchovnou poradkyni, školní speciální pedagožky, školní psycholožku, školní metodičky prevence, asistentky pedagogů a dvojjazyčné asistentky. Škola podporuje účast svých žáků v soutěžích a olympiádách a to jak sportovních, vzdělanostních tak i estetických. Při výuce čtení je používána osvědčená genetická metoda, psaní je vyučováno písmem vázaným i *comenia skriptem*. Škola podporuje rozvoj cizojazyčných dovedností, výuka anglického jazyka probíhá od prvního do devátého ročníku 4 hodiny týdně, přitom jedenkrát s rodilým mluvčím, výuka druhého jazyka probíhá od šestého do devátého ročníku. Hudební výchova je vyučována v šestém a sedmém ročníku částečně v anglickém jazyce. Škola pořádá pravidelné výjezdy do zemí vyučovaných jazyků a spolupracuje se zahraničními školami. Škola také realizuje volnočasové aktivity pro děti prvního i druhého stupně a ty jsou k dispozici po skončení vyučování. Jedná se o kroužky v rámci i mimo rámec školní družiny.

2.2.2 Charakteristika třídy a prostředí

Jak bylo již výše zmíněno, vedla jsem třídu 1. – 5. A (ročník 2014 – 2019) s označením SKŘÍTCI. Právě v této třídě jsem realizovala výzkumnou část práce. Ve třídě bylo dvacet čtyři žáků, z toho devět dívek a patnáct chlapců. Dvě dívky a dva chlapci během školní docházky odešli. Přechod na jinou školu byl z důvodu stěhování. Žádné dítě nemělo problémy v oblasti výuky ani v oblasti chování.

Již od první třídy docházela do třídy žákyně J. K., která byla mimořádně nadaná. Rodiče zažádali o předčasný nástup do základní školy, takže nastupovala v pěti letech. J. K. uměla plynule číst, psát a počítat. J. K. nádherně hrála na klavír, ovládala šachy a jazyky. Tuto žákyni mít ve třídě byla obrovská radost i starost. Připravovala jsem pro ni náročnější zadání, aby se nenudila. Bylo zapotřebí, aby se stále rozvíjela a učivo ji bavilo. V hodinách byla velmi nápomocným partnerem. Žáci se na ni mohli kdykoliv obrátit, ihned vždy ochotně zastoupila mou roli, když jsem se právě věnovala někomu jinému.

Ve třídě byla také žákyně V. A., která měla IVP (individuální vzdělávací plán). V. A. byla v PPP diagnostikována dyskalkulie, dysgrafie, dysortografie a porucha pozornosti. S V. A. pracovala třídní asistentka, která se snažila vždy pomoci, a poradit, ale ne vyřešit. Žákyni jsem osobně doučovala v rámci pedagogické intervence. Při doučování jsme měly prostor na doplnění a vysvětlení učiva, které se v hodině nestihlo. Připravovala jsem pro ni individuální pracovní listy, vytvářela jsem jí speciální pomůcky, zohledňovala jsem tempo a uplatňovala jsem především podpůrné slovní hodnocení. Troufám si říci, že žákyně udělala od prvního ročníku obrovský kus práce a velký posun.

Rodinné zázemí všech dětí je na velmi dobré úrovni, s rodiči žáků jsem byla neustále v kontaktu a to prostřednictvím telefonu, notýsku, emailu či ve formě osobní konzultace. Ve třídě jsem se zejména pokoušela vytvořit přátelskou a pozitivní atmosféru, která je pro žáky podnětná.

Při výuce jsem se pokoušela aplikovat pedagogický konstruktivismus, respektive jsem umožnila žákům, aby se skrze vlastní zkušenosti učili nové věci. Žákům jsem poskytovala náměty problémů, které následně řešili individuálně či ve skupince. Při skupinové práci jsem kladla zejména důraz na to, abych vytvořila optimální podmínky pro kooperaci a zapojování všech členů skupiny.

Žáci za mnou mohli kdykoliv přijít s jakýmkoliv problémem a ten jsem se snažila v rámci třídy vyřešit. K tomu pomáhal třídní *náladovník*. Žáci si každé ráno posunuli svůj korálek a podle něj jsem zjistila, zda měl některý z žáků problém. Foto níže zobrazuje *náladovník*.

Obrázek 4: Náladovník v 1. až 5. A

Zdroj: Archiv autorky

V celkovém shrnutí bych řekla, že má třída byla skvělou partou a to jak mezi dětmi, tak rodiči. Samozřejmě jsme řešili běžné situace. Společně s dětmi jsme slavili naše narozeniny, kdy vždy na třídním kalendáři byla fotografie dítěte, které ten den mělo narozeniny. Rodiče upekli dort, šlo se na zmrzlinu a oslavenci dostali malý dáreček. Byli naprosto úžasní při tvorbě nějakého překvapení pro mne. V den mých narozenin při mém příchodu stáli všichni na koberci, zpívali písničku, kterou sami složili a v ruce držel každý jeden pendrek místo květiny, protože věděli, že mám ráda lékořici.

Navštěvovali jsme se třídou divadelní představení a další různé společenské akce, vyjížděli jsme každý rok na kola do přírody a na různé výlety. Ve spolupráci s rodiči třída vyjela na hory na běžky. Utvořila se prima parta i mezi maminkami. Rodiče docházeli do třídy na různé besedy, které společně vymýšleli, např. beseda s babičkou, která přežila Terezín. Představovali své profese např. děda – myslivec – krásné téma o lese a zvířatech. Třída také docházela na exkurze k rodičům do jejich zaměstnání – např. do oční optiky. Maminka pracující jako optička si pro třídu připravila pěkný výklad o očích a jejich vadách. O Vánocích jsme každoročně pořádali třídní besídku, kde si děti předaly dárečky mezi sebou. Aby nedošlo k tomu, že někdo nedostane, vždy přinesly jeden dáreček do tomboly a pak mohli i ostatním. V prvním ročníku děti k Vánocům dostaly živou želvu, o kterou jsme se společně starali. Učila jsem je, aby se uměli postarat o živé zvíře. Děti jí nosily potravu, koupali ji, čistily jí terárium. Každý týden se měnila služba a tak se v péči o ni žáci vystřídali. Rodiče do třídy dávali krásné dárky, např. kazetový přehrávač, nový koberec, ale i lístky na výstavy. Já jsem dětem každé Vánoce šila nějakou hračku. Pejska, sněhuláka, skřítka, ufona. Děti byly z dárků ode mě vždy nadšené. V polovině pátého ročníku ode mne dostali žáci knížečky se svým horoskopem, které jsem později využila do projektu CA hvězdy a souhvězdí. Děti mne podporovali při mém studiu na vysoké škole. Tvořila jsem s nimi spoustu seminárních úkolů a oni se mnou vždy ochotně spolupracovali. Žáci byli velmi nápomocní. Drželi mi palce při zkouškách. Při svém studiu jsem jim mohla ukázat, že se všechno nemusí povést na jedničku. Viděli, že chybovat je lidské a chybou se člověk učí. Že i jejich učitelka může dělat zkoušku na podruhé a že vše se dá vyřešit.

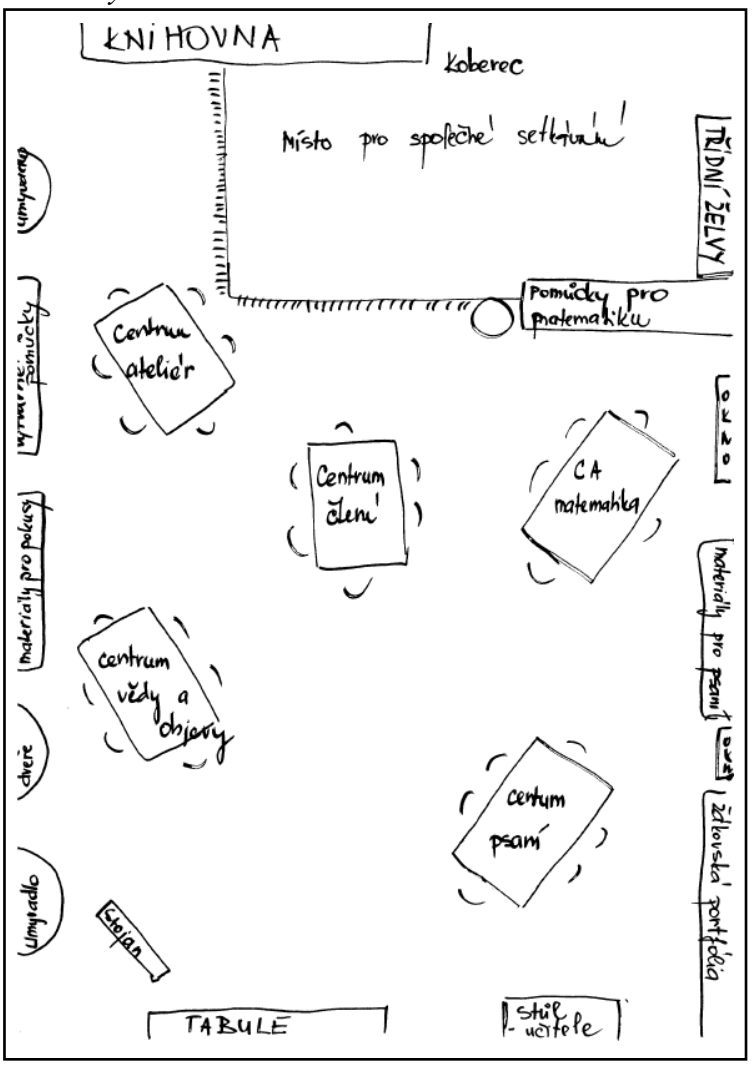
2.2.3 Program Začít spolu ve výuce

Prostor třídy jsme rozčlenili do pěti menších pracovních koutů – respektive center aktivit. CA byly tematicky zaměřeny a vybaveny tak, aby podněcovaly děti k učení. Byly zde volně přístupné materiály a pomůcky. Uspořádání lavic bylo přizpůsobeno k práci ve skupinách. CA poskytovaly prostor jak pro samostatnou práci, tak i pro práci ve skupinkách. Ve skupině si děti sami určily pravidla. Pomáhalo jim k tomu stanovení rolí – mluvčího, zapisovatele, pozorovatele. Děti se prostřednictvím CA učily od sebe navzájem, jeden od druhého, předávaly si informace, učily se spolu komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se. Zdi a chodby ve třídě a škole jsme využívali k prezentaci práce žáků různých tříd.

Centra aktivit byla zařazena do výuky od první třídy, jejich témata jsem vždy volila v návaznosti na probranou látku a sloužila především k opakování učiva. Většinou vycházela z témat prvouky, později přírodovědy, ale i vlastivědy. Žáci si zakládali výstupy z projektů do svých portfolií, které si odnesli na konci páté třídy domů. Třídní pravidla byla vytvořena společně ve spolupráci s žáky. Pravidla byla každoročně kolektivně doplňována o nová pravidla podle toho, jak děti rostly po celou dobu společné výuky. Pomohla jsem jim se správnou formulací pravidel tak, aby byla formulována pozitivně a říkala „co se dělat má“ a nikoliv „co se dělat nemá“. Děti nejen, že pravidla navrhly, ale také je výtvarně zpracovaly do forem kapek deště, které zdobily třídu spolu s barevnou duhou. Přitom platilo, že velké kapky reprezentovaly důležitá pravidla, menší kapky méně důležitá pravidla. Naše třída měla za celých pět let stanovena následující pravidla: umíme požádat o pomoc; naslouchámе ostatním; staráme se o své věci; dbáme na pořádek; hlásíme se o slovo; jsme kamarádi, jsme na sebe hodní a pomáháme si; chováme se bezpečně; hrajeme, sportujeme, soutěžíme vždy podle pravidel; necháme domluvit druhého, mluví vždy jeden; na vyučování jsme připraveni včas; s úsměvem jde všechno líp; svačíme v lavici; umíme poprosit, poděkovat, omluvit se; ceníme si práce druhých. V případě, že některý z žáků výše uvedená pravidla porušil, sám musel navrhnout, jak zjedná nápravu. Například, když se mezi sebou spolužáci bili, jeden druhému se následně omluvili. V případě, že sám narušitel nepřišel s žádnou adekvátní nápravou, na vymyšlení formy odčinění se podílela celá třída.

V mé třídě se nacházela běžná CA, která čítají Centrum psaní, Centrum matematiky, Centrum čtení, Centrum vědy a objevy a Ateliér. Ve třídě jsme také měli prostor na společná scházení se, kde se odehrával zpravidla ranní a závěrečný kruh. Je to i místo pro zpěv, prezentování přečtených knih apod. Žáci se zde učili mluvit jeden po druhém, respektovat mluvčího, hlásit se o slovo, naslouchat si, formulovat své myšlenky a klást si otázky. Plánek uspořádání mé třídy, ve které byl prováděn akční výzkum, uvádím níže:

Obrázek 5: Plánek třídy



Zdroj: vlastní zpracování

Fotodokumentace prostředí naší třídy je zobrazena v příloze II této práce.

Žáci měli k dispozici v CA od první třídy každý svou encyklopedii, kterou si přinesli. V centru psaní byl vždy k ruce slovník, pravidla pravopisu a potřebné materiály k zadaným tématům. V centru matematiky mohli žáci od první třídy nahlížet např. do stovkové tabulky, k ruce měli počítadlo, měřítka, atd. Centrum čtení vždy využívalo velkou a bohatou knihovnu, kterou celá třída tvořila od první až do páté třídy. Ateliér byl vybaven společnými pomůckami, které jsem postupně nakupovala ze společného třídního fondu. Centrum vědy bylo vybaveno mikroskopem, globusem, lupou, apod. Pomůcky a materiály do třídy děti nosily, dost pomůcek a materiálů jsem také přinesla z domova a další jsem pořídila ze společného fondu a samozřejmě dost přispívali rodiče jako sponzorské dary nebo ve formě dárků k Vánocům. Vždy se mne rodiče zeptali, co je třeba pořídit do třídy a já jsem jim dala nějaké typy a návrhy.

Každý rok jsem ve třídě zadala celoroční projekt – třídní hru, volenou podle učiva. Žáci byli rozděleni do skupin a po celý rok sbírali body (kroužky) do své skupiny. Na konci roku byl projekt vyhodnocen. Třídní hru zpestřil maskot, kterého jsem ušila, děti si ho poté braly domů na víkend. Sepsaly příběh o tom, co s maskotem prožily, přidaly fotky a vznikla vždy kniha příběhů s maskotem. V první a druhé třídě se hrála hra s názvem *početní mraveniště.* Žáci byli rozděleni do mravenčích skupin a maskot byl skřítek. Třetí třídou ve formě maskota třídu doprovázel ufon, ufonní skupiny sbíraly kroužky do svých létajících talířů. Ve třetím ročníku se třída věnovala hodně tématům, zejména z oblasti *vesmíru a planet*. Ve čtvrté třídě byla celoroční hra *po hradech a zámcích se strašidlem*. Žáci byli rozděleni do hradních skupin. V pátém ročníku cestovala třída s cestovatelem Emilem Holubem po celé Evropě. Vyrobila jsem ze dřeva létající balony a žáci byli rozděleni do balonových skupin. Na prázdniny jsem si maskoty brala domů já, nejen na vyprání, ale hrála jsem hru s dětmi. Pomocí těchto her jsem docílila toho, že při celoročních hrách pracovali žáci zase v jiných skupinách než při centrech aktivit. Hry fungovaly tak, že během výuky jsem namátkově vyhlásila, že nyní budeme hrát hru – děti se automaticky rozdělily podle svých herních skupin. Položila jsem otázky, které se vázaly k učivu, a správné odpovědi jsem odměnila určitým počtem kroužků. Na konci roku jsem vždy hru vyhodnotila a všichni zúčastnění dostali dárek. Všichni členové první až poslední skupiny ode mě obdrželi dárky obvykle v podobě knížek.

Během běžného výukového dne jsme se vždy jako třída sešli ráno v kruhu na koberci. To bylo místo a prostor pro vyjadřování svých pocitů. Také se zde děti dozvěděly informace o tom, co je na daný den naplánováno a to obvykle prostřednictvím tzv. ranní zprávy, kterou jsem měla již nachystanou např. na tabuli. Výuka byla rozdělena tak, že v běžný vyučovací den probíhala ráno a poté odpoledne. Ve chvílích, kdy se realizovala centra aktivit, jakožto nástroj k procvičení a prohloubení znalostí k, ve výuce, probíraným tématům, poté byla struktura dne jiná. Po ranním kruhu následovala výuka, ovšem po přestávce přišla na řadu centra aktivit, ve kterých děti pracovaly ve skupinkách. Ve sledovaném období, kterým je druhé pololetí pátého ročníků mé třídy proběhla celkem dvě centra aktivit, jednak *Lidské tělo* a jednak *Hvězdy a souhvězdí.*

Učivo v CA se tedy většinou vztahovalo k danému, již probranému tématu. Zpravidla vycházela témata CA z prvouky. Děti se do center aktivit losovaly na začátku nového témata. Každá skupinka plnila zadané úkoly svým tempem. Snažila jsem se v CA rozvíjet jejich dětskou tvořivost. Pokud byly děti hotovy dříve, mohly plnit náročnější úkoly (úkoly pro rychlíky či pro šikulky). Hotové práce si děti samy hodnotily. Předávaly rady a postřehy dalším skupinám. Děti vždy pracovaly v CA jeden den, následující den se posouvaly a postupně všechna CA během týdne vystřídaly. Společná práce v CA trvala zhruba 60 – 90 minut. Systém výuky v naší třídě byl vázán vzdělávacím programem naší školy, tedy naše výuka neměla zcela klasickou podobu, při které by děti absolvovaly denně centra aktivit. Centra aktivit byla použita spíše jako zpestřující doplněk k procvičení a prohloubení znalostí získaných během výuky samotné. Za celých pět let jsme probrali následující témata v centrech aktivit: bezpečně do školy; listopad; pekelná škola; vánoce; zima; čas; jaro; den země; lidské tělo a zdraví (první ročník); živočichové v lese; můj domov; lidské tělo; jaro; škola létání; léto na louce (druhý ročník); Česká republika; čertí škola; advent; něžná příroda; letíme do vesmíru; jaro; živočichové (třetí ročník); staré pověsti české; pravěk; Přemyslovci, husitství (čtvrtý ročník), a lidské tělo a vesmír, respektive hvězdy a souhvězdí (pátý ročník). Dále se práce bude zaměřovat na reflexi center aktivit uskutečněných v pátém ročníku.

2.3 SPOLUPRÁCE A ZAPOJOVÁNÍ ŽÁKŮ V CENTRECH AKTIVIT V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

V této kapitole se zaměřuji na dva tematické projekty, kterými se třída pod mým vedením zabývala v druhé polovině pátého, čili závěrečného společného, ročníku. Jedná se o centrum aktivit *Lidské tělo* a *Hvězdy a souhvězdí.* Provádím reflexi obou center, v rámci které zodpovídám také stanovené výzkumné otázky. Vycházela jsem přitom z kurikula programu Step by Step, které definuje dílčí cíle, jak jsem je popsala v teoretické části této práce. Pro připomenutí se jedná o: komunikaci; péči; komunitu; a poznání souvislostí.

2.3.1 Reflexe center aktivit Lidské tělo

První CA lidské tělo jsem zvolila jako aktivitu na procvičení učiva, a sice ve stejném stylu, v jakém jsem postupovala s aplikací center aktivit doposud. V prvé řadě bylo tedy ve standardní výuce probráno lidské tělo a následně jsme se mu ve třídě věnovali dva týdny ve formě CA. Rozdělení do skupin CA lidské tělo probíhalo tak, že na flipu měla třída předepsána centra aktivit a následně se žáci, podle toho jak přicházeli do třídy, libovolně zapisovali do center aktivit, kde chtěli ten den pracovat a kde bylo ještě místo. Tím vznikaly skupinky podle jejich volby. A ty se v dalších dnech přesouvaly společně do dalších center aktivit.

Důležitým materiálem při procvičování v CA byla tvorba průvodních listů. Při tvorbě úvodního listu jsem v každém centru nejprve zadala společný úkol, který museli žáci vyřešit společně a poté samostatný úkol, který řešili individuálně. Při společné práci jsem pozorovala, jak žáci v jednotlivých skupinách spolupracují. Vždy si na závěr práce měli společně zkontrolovat své výsledky. Měli si samostatně rozvrhnout svůj čas k řešení úkolů. V každé skupině jsou již zvyklí rozdělit si své skupinové role – časoměřič, zapisovatel, mluvčí apod., k čemuž jsem je vedla již od první třídy. V CA lidské tělo jsem tak mohla sledovat, jak se žáci s tímto úkolem dobře vypořádali. Na druhé straně se

příliš dobře nevypořádali se stanoveným časem, ten většina z nich překračovala ať už v důsledku, že se bavili se spolužáky, nebo že pro ně bylo opakování náročné.

Dále se pokusím zodpovědět výzkumné otázky vážící se k CA lidské tělo, které jsem formulovala ve východiscích výzkumu v podkapitole 2.1.3. této práce.

- *„Při kterých činnostech žáci nejvíce spolupracovali? - Čím to bylo?“*

V CA lidské tělo jsem se především zaměřovala na pozorování spolupráce a zapojování jednotlivých žáků. Vysledovala jsem, že, žáci spolupracovali na základě daných úkolů, vždy se našel ve skupině nějaký žák, kterému aktuální centrum vyhovovalo, a to byl tahoun skupiny. Některým žákům se dobře pracovalo v centru čtení, protože jsou vášnivými čtenáři, některým zase v ateliéru, protože rádi tvoří. Každý žák měl možnost zažít úspěch v centru, ve kterém se cítil nejlépe.

- *„Jak zněla zadání?“*

Zadání úkolů v CA bylo vždy složeno ze dvou částí, výjimkou zde bylo CA ateliér, kde byl úkol zadán jako skupinový. Jednotlivá zadání, která měli žáci v CA k dispozici, se nacházejí v příloze III této práce. Při jejich tvorbě jsem částečně vycházela z odborné literatury, ze které vzešla teoretická část této práce. První část úkolů tvořil kooperativní úkol a druhou část tvořila individuální samostatná práce. Ti žáci, kteří postupovali při řešení úloh rychle, měli vždy možnost řešit úkoly pro rychlíky, které obvykle měli podobu připravených her, jako bylo pexeso, domino apod., přičemž tyto hry a úkoly se vždy vztahovaly k danému tématu.

- *„Kteří žáci se dobře zapojovali a kteří se zapojovali s problémy – proč?“*

Dále jsem sledovala míru zapojování žáků při plnění společných úkolů. Vzhledem k tomu, že třída je na skupinovou práci zvyklá od první třídy, obvykle se zapojují všichni její členové a to i tehdy, když jim daný úkol dělá problémy. Někteří jedinci měli se zapojením problém, většinou jsem vypozorovala, že problém nebyl v zadání úkolu, ale v celém centru. Například slabší žáci v matematice se zapojili později. Žák, který nerad

píše, se zapojil v centru psaní o něco později. Naopak vždy ochotně a rychle žáci pracují v ateliéru a při práci v centru vědy a objevy. Pokusy a zjišťování je velice baví. V ateliéru jsem pozorovala výbornou spolupráci. Mluvčí nejprve přečetl pracovní postupy a pak si žáci rozdělili práci. Vzájemně se doplňovali, vymýšleli různé nápady, čím a jak svou soustavu vylepšit. Pracovali s přineseným materiálem např. brčka, provázky apod. Ukázka práce žáků v CA lidské tělo jsou v příloze IV této práce.

- *„Jak probíhalo hodnocení?“*

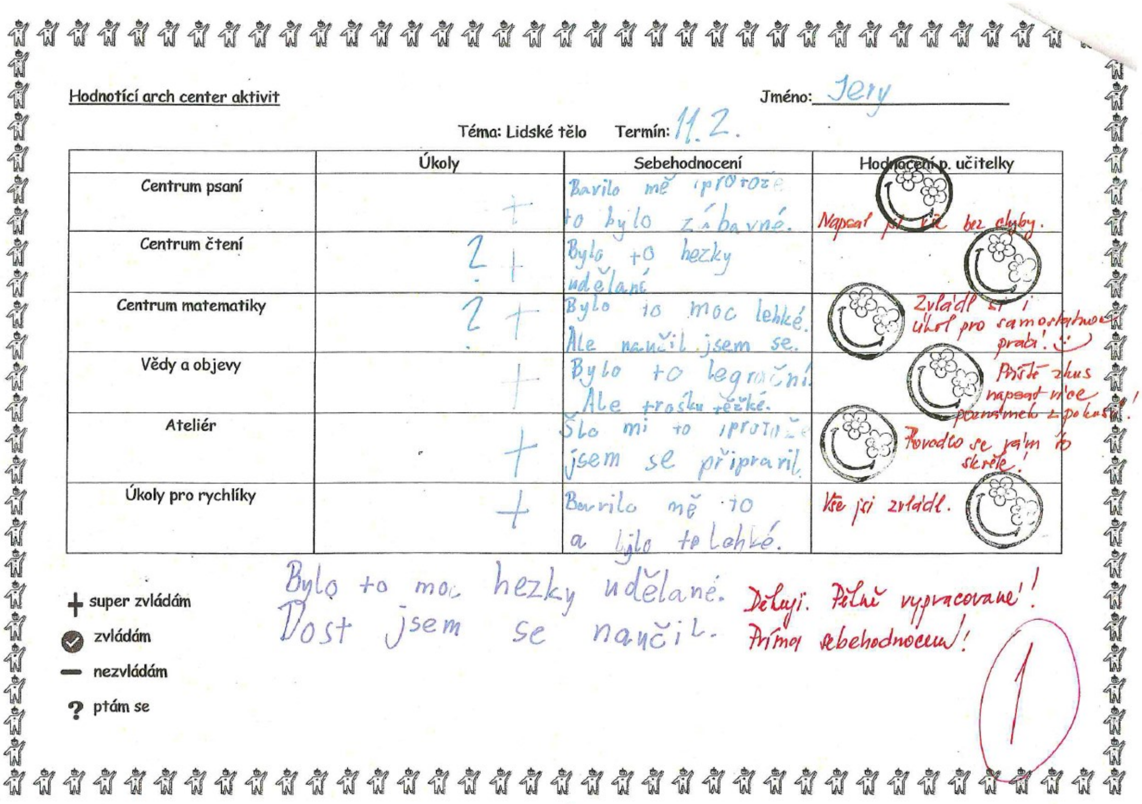
Vždy po ukončení center jsme se společně všichni sešli na koberci v naší třídní relaxační zóně, kde každý sám za sebe pomocí kolíčku hodnotil svou práci na hodnotící tyči, což se jako technika hodnocení velmi osvědčilo, k její tvorbě mě přitom inspirovala publikace Wiliama a Leahyové (2016, s. 215), jak jsem uvedla v teoretické části této práce. Ukázka jak vypadala aplikace hodnotící metody, kterou jsem nazvala jako „hodnotící tyč“ v praxi ve třídě je níže na fotografii:

Obrázek 6: Hodnotící tyč

Zdroj: archiv autorky

Hodnotící tyč nám sloužila jako výborná pomůcka při sebehodnocení. Aplikovali jsme ji v hodnotícím kruhu. V jeho rámci také každá skupina dávala rady a doporučení dalším skupinám, které v daných CA pracovaly následující den. Upozorňovali zejména na to, na co by si měli dávat pozor. Mezi nejčastější přitom patřila následující doporučení: pozorně si čtěte zadání; hlídejte si stanovený čas; dobře si rozdělte svou práci, ať to všechno stihnete. Z každých center aktivit vznikly pracovní listy s hodnotícím archem, které si žáci sepnuli do desek a vložili do svého portfolia, ve kterém je poté vidět posun od první třídy, jak se rozvíjel každý žák např. v hodnocení, ale i ve své práci. Při hodnocení jsem měla od žáků okamžitou zpětnou vazbu. Centra aktivit žákům hodnotím většinou kladně a razítkem. Posledním rokem jsem vypozorovala, že pokud dostanou za práci známku a hodnocení do žákovské knížky, pracují s větší zodpovědností. Vytvořila jsem proto tabulku do žákovské knížky, kde jsem každé centrum hodnotila známkou. Většinou dostávali jedničky, výjimečně dvojky, protože úlohu nesplnili do konce i přes velkou časovou dotaci. Níže je ukázka hodnotícího archu CA:

Obrázek 7: Hodnotící Arch – ukázka


Hodnotící arch center aktivit

Jméno: Jery

Téma: Lidské tělo Termín: 11. 2.

	Úkoly	Sebehodnocení	Hodnocení p. učitelky
Centrum psaní	+	Bavilo mě protože to bylo zábavné.	Napsal jsi vše bez chyby.
Centrum čtení	2 +	Bylo to hezky udělané	
Centrum matematiky	2 +	Bylo to moc lehké. Ale naučil jsem se.	Zvládl jsi i úkol pro samostatnou práci!
Vědy a objevy	+	Bylo to legrační. Ale trošku těžké.	Příště zkus napsat více poznámek z pokusu!
Ateliér	+	Šlo mi to protože jsem se připravil.	Povedlo se jak to skrčte!
Úkoly pro rychlíky	+	Bavilo mě to a bylo to lehké.	Vše jsi zvládl.

+ super zvládám
zvládám
– nezvládám
? ptám se

Bylo to moc hezky udělané. Dost jsem se naučil.

Děkuji. Pečlivě vypracované! Přímé sebehodnocení!

1

Zdroj: archiv autorky

- *„Co bylo hodnoceno?“*

Od první třídy vedu žáky k sebehodnocení. Každý žák se po ukončení příslušného centra aktivit hodnotí – jak zvládl svou práci on nebo celá skupina. Uděluje doporučení ostatním členům skupiny a napíše, co oceňuje na druhém – v tomto případě se žáci hodnotili ve dvojicích. Zapisovali do hodnotícího archu, který měl každý pro sebe. Pomocí znamének např. + *zvládám*, - *nezvládám*, hodnotili úkoly. V další kolonce hodnotili, jak se jim pracovalo, a v posledním sloupečku jsem se k jejich práci vyjadřovala já.

- *„V čem vidím, že jsou rezervy?“*

V oblasti zapojování jsem identifikovala spíše méně zásadní rezervy. Hlavním problémem v oblasti zapojování je určitá nevyváženost při skupinových úkolech – někteří žáci jsou tahouny a jiní žáci se se skupinou vezou. V CA lidské tělo jsem již přistoupila k eliminaci tohoto negativního jevu, a sice prostřednictvím zadání skupinových i individuálních úkolů. V případě individuálních úkolů totiž neměli žáci na vybranou a museli se zapojit všichni. V případě spolupráce jsem neidentifikovala zásadní rezervy, snad pouze v tom, že někdy se členové skupiny nechali unést tím, že jim úkol šel a zapomínali spolupracovat se spolužáky. V obou sledovaných oblastech, tedy v oblasti zapojování a spolupráce jsem identifikovala ne zcela zásadní rezervy, ovšem vždy existuje prostor pro zlepšení. Zásadnější problém nastal v oblasti CA ateliér, kde bylo výsledkem skupinové práce společné dílo a všichni žáci by si jej byli bývali rádi odnesli domů a v tomto směru se spolu nedohodli, takže jsem do toho vstoupila, výtvory vystavila po škole a poučila jsem se do dalších center, aby příště tvořily děti výtvory, které si mohou odnést všichni. Další problém, který jsme poté řešili téměř ve všech CA, byl problém s časem, ten obvykle vyplýval z pomalejšího zapojování do společné práce či z poruch spolupráce způsobených z různých příčin.

Z mého pohledu je důležitá motivace a volba tématu pro CA. Do center lidské tělo jsem zadávala takové úkoly, aby žáky zaujaly a ti aby se je snažili se zapálením a chutí vyřešit. Důležité je také jasné a srozumitelné zadání úkolu. V matematice se snažím tvořit zajímavé pracovní listy, ale ne vždy časově stačí žáci úlohy splnit. Proto se zaměřím na nápaditější zadání úkolu v matematice. V ateliéru pracovali žáci společně na jednom

výtvoru. V některých skupinách došlo k diskuzi, kdo si výtvor odnese domů. V tomto případě jsem nechala všechny výrobky a práce na výstavce, aby nedošlo ke sporům ve skupině. Pro rychlejší a zvídavější žáky mám vždy připravené úkoly pro rychlíky. Ten mohli v CA lidské tělo plnit dobrovolně. Ukázka zadání úkolů pro rychlíky v CA lidské tělo je níže:

Obrázek 8: Úkol pro rychlíky CA lidské tělo

LIDSKÉ TĚLO – pracovní list

Jak vypadá naše tělo zevnitř? Jak vlastně funguje? Tyto otázky nás určitě zajímají a důležité jsou hlavně pro lékaře, ale i my bychom měli znát základní informace o fungování našeho těla. Měli bychom vědět, které orgány v těle máme a k čemu nám slouží.....

K čemu nám je kůže?

Kryje celé naše tělo a chrání nás před škodlivými vlivy z okolí. Také před nebezpečnými slunečními paprsky, a to tak, že při pobytu na slunci ztmavne. Když je nám horko, díky kůži se potíme a tím ochlazujeme povrch našeho těla. Z kůže nám vyrůstají vlasy, chlupy, nehty.

1) *Měla v létě vaše kůže stejnou barvu jako má nyní? Proč tomu tak je?*

.....

2) *Co myslíš, dá se podle barvy kůže poznat dobrý kamarád? Vysvětli.*

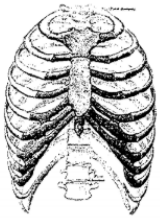
.....

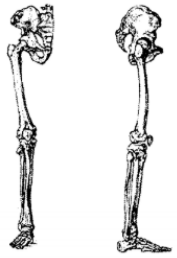
.....

Co nás drží pohromadě:

Oporou našeho těla je KOSTRA. Na tu se pak upínají svaly. Osou kostry je PÁTEŘ. Ta spojuje LEBKU, HRUDNÍK, DOLNÍ A HORNÍ KONČETINY. Kosti jsou pevné a mezi sebou spojené KLOUBY. Díky kloubům můžeme pohybovat rukama, nohama....Bez kostí bychom byli jako hadrové panenky. Kostra také chrání nejdůležitější orgány v těle. Lebka chrání mozek.

3) Popiš jednotlivé obrázky:





Zdroj: vlastní zpracování

2.3.2 Reflexe center aktivit Hvězdy a souhvězdí

Při tvorbě CA hvězdy a souhvězdí jsem se pokoušela vycházet z praktických zkušeností a zároveň z teoretických poznatků a doporučení zpracovaných v této práci. Jelikož při jejich tvorbě jsem již pracovala na teoretické části této práce, opřela jsem se o mnohé poznatky s cílem inovovat CA hvězdy a souhvězdí, aby se zlepšila spolupráce a zapojování ve skupinové práci.

Jak jsem již zmiňovala, velice důležitá je pro CA volba tématu. Protože jsme spolu se třídou již pátým rokem, hledala jsem téma CA tak aby bylo v souladu s ŠVP a také aby žáky bavilo, což bylo možné, jelikož jsem žáky již za těch pět docela dobře znala. Chtěla jsem centra inovovat, obohatit a zároveň navázat na předešlá centra, na to, co již žáci zažili a co znali. Ve školním vzdělávacím plánu byl tématem Vesmír. O planetách jsme se však již učili ve třetím ročníku a i centra aktivit na toto téma již proběhla. Hledala jsem tedy něco zajímavějšího, co by žáky upoutalo, bavilo a zároveň je obohatilo a nové poznatky a vědomosti. Protože v pátém ročníku nastupuje u řady dětí puberta, začínají se výrazněji tvořit a formovat jejich osobnosti. Chtěla jsem, aby se o sobě dozvěděli co nejvíce pomocí hvězd a svých horoskopů. Věděla jsem, že toto téma se jim bude líbit. K pololetí v pátém ročníku ode mě dostal každý žák knížečku se svým znamením zvěrokruhu a velice se do nich začetli. Vytvořila jsem taková centra, kde žáci uplatní nejen kooperativní práci, ale i práci individuální.

Tato centra nesloužila k procvičení učiva, jako v předchozích případech, ale k zamyšlení a obohacení. K prohloubení znalosti vesmíru právě o hvězdy a souhvězdí. Vyzkoušela jsem si na těchto centrech, jak by vypadala výuka prostřednictvím CA. Což byl z mé strany posun od toho, že jsem doposud s žáky pomocí CA vždy jen procvičovala již naučenou látku. Zariskovala jsem a rozhodla jsem se použít CA k přímému učení. Ve velké míře mě k tomuto kroku inspirovalo zpracování této diplomové práce, které mi rozšířilo obzory a díky kterému jsem poznala možné nové přístupy a metody individualizace učení a kooperativního učení.

Jako úvod do tématu hvězd a souhvězdí jsem zvolila čtenářskou dílnu, která proběhla týden před zahájením samotných CA. V hodině literatury jsme se seznámili s knihou O kometě Bětě, se kterou jsme poté pracovali také v CA. Zadání jednotlivých center aktivit pro toto téma se nacházejí v příloze V této práce. Ukázka práce žáků v CA hvězdy a souhvězdí v příloze VI této práce.

Skupiny do těchto CA jsme losovali pomocí losovátek, která používáme při různých hrách a dalších aktivitách. Vznikly tak skupiny relativně vyrovnané. Byl umožněn výběr centra pro skupinu, ve které začnou pracovat. Z každého centra vznikl produkt, který si žáci opět založili do svých portfolií. Chtěla jsem, aby vznikl z center finální produkt pro celou třídu. Protože to byla naše poslední společná centra, vymyslela jsem společnou knihu, kterou si žáci sami vytvořili a dostali ji ode mne k vysvědčení na konci školního roku. Ukázka společné knihy je v příloze VII této práce. V úvodu do CA hvězdy a souhvězdí měli žáci na flipu zapsané znamení zvěrokruhu s daty a každý se měl připsat k příslušnému znamení. Tím jsme získali přehled, jaká znamení tvořila naši třídu. Ukázka jak to vypadalo, je níže:

Obrázek 9: Zahájení k CA hvězdy a souhvězdí

Zdroj: archiv autorky

V CA psaní si poté každý žák přečetl charakteristiku svého znamení zvěrokruhu a následně měl za úkol vypsat, v jakých vlastnostech se se znamením shoduje a v jakých ne. Žáci měli připravený pracovní list a podle stanovených kritérií splnit tento úkol. Se spolužáky ve skupině si měli kontrolovat gramatické chyby. Ke kontrole byl k dispozici počítač, pravidla pravopisu i slovník cizích slov. Jednalo se o samostatný úkol, ale i o společnou kontrolu. Vznikaly tak pěkné příběhy, jak se vidí žáci sami. Ocenila jsem jejich sebehodnocení, které bylo většinou kladné, ale dovedli upozornit i na své slabé stránky. O společné finální knize jsem jim neřekla, bylo to překvapení na rozloučenou. Neměli žádný ostych si své znamení číst mezi sebou, nejen pro kontrolu, ale i pro zajímavost. Myslím, že jsme měli všichni pěkný a důvěrný vztah, tak nikomu nedělalo problém přiznat i slabé stránky. Věřím, že se tohoto docílilo každodenním vypravováním a diskuzí na ranních kruzích, kde jsme opravdu mluvili o všem.

V každém CA hvězdy a souhvězdí měli žáci zadán společný úkol na zamyšlení. Na tom se měli domluvit a odpověď zapsat do archu, který jsme hodnotili na závěr. V CA psaní zněl úkol – *Rozuměli jste všem výrazům v charakteristice svého znamení? Pokud ne, jakým?* Při řešení si navzájem vysvětlovali výrazy, kterým neporozuměli. Např. vysvětlovali si, co znamená, když je někdo houževnatý, nebo že má estetické cítění, nebo co to znamená dogma. Při této práci se žáci snažili vyhledat slova ve slovníku či na internetu. Já jsem v této chvíli působila jako rádce a dohlížela jsem na ostatní. Žáci se obohatili o nová slova, která nyní dokážou vysvětlit i vhodně použít.

V CA matematiky si měli žáci vypočítat obrázek. V těchto centrech jsem se zaměřila na práci s časem, což byl v předchozích centrech problém. V pracovních listech měli zaznamenat do připravené tabulky svůj čas a porovnat ho se stanoveným časem na danou práci. V úkolu si měli rozdělit příklady podle barev a výsledky zaznačit do tabulky podle souřadnic. Tento úkol vyžadoval spolupráci, ale také schopnost poradit si se souřadnicí. Ocenila jsem, jak se dokázali žáci mezi sebou domluvit a příklady rozdělit tak, že slabším žákům byly přiděleny lehčí příklady a bystřejší žáci si vybrali ty obtížné. Klad spatřuji také v tom, že bystřejší žák ve skupině byl schopen pomoci ostatním, vést jejich práci a

slabší žáci se na něj mohli obrátit s žádostí o radu. Výsledkem jejich společného počítání a správného zaznamenávání do tabulky vznikl obrázek nějakého znamení zvěrokruhu. Opět zde na závěr měli zaznamenat odpověď na úkol k zamyšlení, při kterém diskutovali, který typ počítání jim vyhovuje a proč. Negativa v tomto centru spatřuji v tom, že skupina, která čítala čtyři žáky, počítala podstatně pomaleji než skupina pětičlenná.

V CA čtení si měl každý vybrat libovolnou připravenou pověst. Pozorně pročíst a následně vypracovat pracovní list podle stanovených kritérií. Žáci měli dávat pozor na čas, hlídat a zapsat jej opět do připravené tabulky. Žáci si mohli pověst přečíst samostatně tichým čtením na libovolném místě třídy nebo pracovat třeba ve dvojici a pročíst si pověst na chodbě, aby nerušili ostatní. Čtení a úlohy k vypracování byly zaměřené na porozumění obsahu, který četli. Vnímala jsem, že někteří žáci si chtěli číst sami. Jiní raději využili možnosti společného čtení. Tuto možnost využila žákyně s dyslexií. Následoval úkol na zamyšlení, při kterém museli opět diskutovat a dohodnout se na společné odpovědi, kterou zapisovatel zapsal do archu. Např. Otázka: *Co bylo pro vás v pověsti nejzajímavější a proč? Odpověď – Přišlo nám zajímavé, že váhy a štír mají společné souhvězdí.*

Do CA objevy jsem zařadila práci na základě bádání a zjišťování. Práce v tomto centru probíhala podle mých pokynů. Každý žák si měl přečíst jeden připravený horoskop. V nabídce byly různé druhy horoskopů např. egyptský, čínský, či keltský. Každý pak své skupině sdělil, co se při čtení dozvěděl. Následně měli žáci vyplnit pracovní list a zapsat do něj zajímavosti, které se dozvěděli a které je překvapily. V nabídce tohoto centra byly různé druhy kamenů a pomocí připravené tabulky žáci zjišťovali, ke kterému znamení patří daný kámen. Při této práci žáci ochotně sdíleli své poznatky, které vyčetli. Se zájmem a lupou zkoumali různé kameny. Pracovali s encyklopedií i různými knihami všech horoskopů. Opět zaznamenali odpověď na úkol k zamyšlení. *Otázka: Jak vypadají hvězdy při pozorování noční oblohy pouhým okem a jak ve skutečnosti? Odpověď: Na obloze vypadají hvězdy jako špendlíková hlavička, ale ve skutečnosti jsou to ohnivé koule.*

Nad úkoly do CA ateliér jsem velmi dlouho přemýšlela. Chtěla jsem, aby práce byla společná, zároveň jsem se poučila z předchozího centra a brala v potaz, že si žáci chtějí odnést domů svůj vlastní výrobek. Proto jsem zvolila nejprve samostatný úkol, který tvořili žáci dle pokynů. V centru měli nachystaný potřebný materiál. Každý si dle své fantazie vytvořil svůj vlastní teleskop se svým souhvězdím. Po ukončení všech center jsme si baterkou posvítili do teleskopů ve tmavé místnosti a na stropě jsme viděli krásná souhvězdí. Ukázka práce žáků a výstupy z práce v CA hvězdy a souhvězdí – ateliér, je v příloze VIII této práce. Při práci pracoval každý individuálně. Kdykoli někdo ze skupiny potřeboval pomoc, ochotně si žáci vzájemně pomohli a i při individuální práci spolupracovali. Půjčovali si materiál, dávali si vzájemně rady.

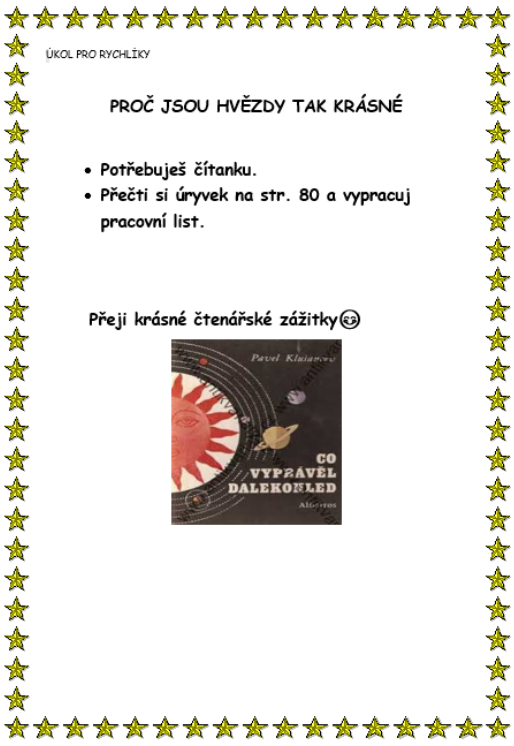
Jako společný produkt všech center jsem zadala úkol nad rámec a to byl třídní *páťácký horoskop*. Při této práci žáci pracovali ve stejných skupinách. Využili všech vědomostí a zajímavostí, které se dozvěděli z center. Každá skupina dostala časové rozmezí, ve kterém si měli vymyslet název znamení, zakreslit jej a na připravenou látku souhvězdí vyšít. Nakonec dle své fantazie měli popsat charakterové vlastnosti svého vytvořeného znamení. Vzniklo tak pět neobvyklých znamení. Tato práce je nesmírně bavila. Uměli si rozdělit aktivity. Překvapilo mě, že i chlapci se pustili do vyšívání. V jedné skupině se nedohodli na názvu znamení, nechala jsem je diskutovat a přiměla ke kompromisu, že dva názvy spojili a vznikl legrační společný název. Při četbě všech znamení jsme se všichni moc zasmáli. Žáci měli výborné nápady a každý se hledal, v jakém znamení jsou oni. Celý velký plakát jsme si vyvěsili na školní chodbě, kde je k dispozici pro pobavení ostatním žákům. Jeho podoba je zachycena v příloze IX této práce.

Po každé práci následoval hodnotící kruh, každý žák měl v jeho rámci opět možnost a prostor pro zhodnocení toho, co by rád doporučil ostatním skupinám. Vždy po práci si žáci zapisovali doporučení a hodnocení do připraveného archu, který jsem zpestřila i otázkami: *Co jsem se nového naučil? Co oceňuji? Příklady odpovědí: Oceňuji, jak jsme si rozuměli a opravovali se. Naučil jsem se více o svém znamení. Oceňuji práci učitelky. Oceňuji práci Julie, protože jí nevadilo počítat více příkladů, než kolik počítali ostatní*

ve skupině. Po ukončení všech center následoval závěrečný hodnotící kruh pomocí hodnotící tyče, kterou jsem aplikovala již v CA lidské tělo a velmi se osvědčila. Prostor jsme dali také všem odpovědím z úkolu k zamyšlení, které jsme si vzájemně přečetli. Poté jsme diskutovali nad jednotlivými názory.

V CA hvězdy a souhvězdí se měli především žáci zaměřit na stanovený čas, zařadila jsem časové tabulky proto, aby se naučili lépe pracovat s časem a uměli si rozvrhnout páci, aby se pokusili daný úkol splnit v časovém limitu, což se v předešlých centrech příliš nedařilo. Nejnáročnější pro ně bylo centrum matematiky, pro mě zpětná vazba. Protože postupem věku někteří rádi pracují na samostatných úkolech, zařadila jsem do center i samostatné úkoly, které pak využili i pro společnou kooperativní práci. Novinkou v těchto centrech byl úkol k zamyšlení, který v předchozích centrech neměli a nově také, úkol pro rychlíky či šikulky bylo mandatorní dokončit ve chvíli, kdy se do jeho realizace žák pustil, a sice abych je vedla k důslednosti při plnění úkolů a k plnění až do konce. Ukázka úkolu pro rychlíky v CA hvězdy a souhvězdí je níže:

Obrázek 10: Úkol pro rychlíky CA hvězdy a souhvězdí



Zdroj: vlastní zpracování

Finálním produktem, který vzniknul pro celou třídu z těchto center, byla společná kniha, ve které byl použit pracovní list z centra psaní – *Jaký jsem já, v čem se shoduji a v čem liším*. Všechny listy s fotkami žáků a vzkazy pro ostatní jsem nakopírovala a nechala z nich vyrobit knihu. Vznikla tak krásná památka na pět společných let. Kdykoli si vzpomenou, mohou se podívat do knihy, přečíst si jaký byl nějaký spolužák a kdy má třeba narozeniny. Tato kniha, kterou si vlastně sami žáci vytvořili, byla překvapením a zároveň dárkem k poslednímu vysvědčení. Všichni z ní měli radost.

Tuto třídu jsem vedla celých pět let. Od počátku jsme se učili spolupráci, sebehodnocení, vzájemnému naslouchání. V této skvělé třídě jsme měli velice přátelskou atmosféru. Dovolím si říci, že jsem byla pro žáky partnerem, ke kterému měli důvěru a nebáli se mu svěřit s jakýmkoliv problémem. Protože za tu společnou dobu jsem již znala u všech žáků jejich možnosti a pracovní tempo, nechávala jsem jim vždy tolik času, kolik potřebovali. Žáci si dokážou poradit, pomoci, ale i vytknout a ocenit svou práci. Díky pětileté práci s tímto kolektivem jsem mohla sledovat, jaký udělali obrovský pokrok.

Dále se pokusím zodpovědět výzkumné otázky vážící se k CA hvězdy a souhvězdí, které jsem formulovala ve východiscích výzkumu v podkapitole 2.1.3. této práce.

- *„Zlepšila se míra zapojení? Jak?“*

Z mého pohledu se míra zapojení v CA hvězdy a souhvězdí zlepšila oproti CA lidské tělo a i oproti předchozím CA. Prvním důvodem této skutečnosti byla bedlivá volba tématu. Zjistila jsem, že je třeba CA vymýšlet tak, aby dětem připadala zajímavá a bavila je. Oproti předchozím centrům, která sloužila primárně k procvičení již nastudované látky, jsem tentokrát zvolila jinou metodu. Místo opakování jsem CA použila k prohlubování již naučeného o fakta a zajímavosti vyplývající z tématu projektu. Žáci byli nadšení, že se naučili něco nového a navíc zajímavého. Samozřejmě v každém CA není snadné připravit materiály tak, aby byly pro žáky mimořádně zajímavé a prohlubovaly jejich vědomosti, ale s trochou snahy to lze. Žákům se v nejnovějších CA velmi líbilo, že se dozvěděli něco sami o sobě. Že vlastně v rámci své práce zjišťovali něco, co se jich týkalo. To hodně přispělo ke zvýšení míry jejich zapojení.

Abych shrnula výše uvedené. Prvním krokem k tomu, aby byla u žáků vysoká míra zapojení, je vždy volba vhodného tématu projektu, které bude dětem připadat zajímavé. Naše škola nám sice stanovuje obecná témata projektů, nicméně je na našem uvážení, do jaké konkrétní podoby je zpracujeme. To bylo zřetelně vidět právě při CA hvězdy a souhvězdí, kde se teoreticky předpokládalo opakování CA vesmír ze třetího ročníku. Namísto, abych CA využila pouze k opakování, využila jsem je k prohlubování znalostí žáků, v CA jsem je seznámila s mnohými zajímavostmi. Další, co jsem vysledovala, bylo, že žákům se líbilo, že se v rámci výuky dozvěděli něco nového sami o sobě. Zaměřovali jsme se na horoskop v mnoha podobách a tak se žáci seznámili i s čínským, egyptským či keltským horoskopem, o kterých neměli většinou ani tušení, že existují. Domnívám se, že pokud tedy chci maximalizovat potenciál zapojování žáků, měla bych jim přinést zajímavé informace, v rámci kterých se dozvědí i něco o sobě samých, nebo k sobě dané skutečnosti dokážou stáhnout. Člověk se vždy snáze zapojuje, týká-li se ho řešená problematika, z toho jsem tedy vycházela.

- *„Kteří žáci budou potřebovat individualizovanou pomoc, aby se dobře zapojili?“*

Již při tvorbě zadání do CA jsem věděla, že budu muset zohlednit pracovní tempo u žákyně s dyslexií. Umožnila jsem jí pracovat ve dvojici. V CA matematiky jsem připravila příklady a pracovní list přímo pro ni. Ten obsahoval méně příkladů, které jsem věděla, že zvládne vypočítat.

- *„Jak formuluji úkoly pro jednotlivá centra aktivit, pokud chci podpořit spolupráci?“*

Za účelem zlepšení spolupráce jsem úkoly do jednotlivých CA hvězdy a souhvězdí koncipovala tak, aby vyžadovaly ze strany členů skupiny vzájemnou spolupráci. Při skupinové práci jsem vyžadovala výstup, který byl výsledkem práce celé skupiny. V mnoha případech poté mohl mít výstup z práce několik podob a zde jsem prosazovala, aby ve skupině došli ke kompromisu. Úkoly skupinové práce se vždy pokouším formulovat tak, aby se při nich žáci učili navzájem jeden od druhého. Zadávala jsem v rámci CA úkoly jak pro jednotlivce, tak pro skupiny, přičemž u individuálních úkolů mohli žáci konzultovat postup navzájem mezi sebou, což jejich spolupráci výrazně podpořilo. Díky možnosti konzultací při individuální práci se také snížil čas, po který se

žáci úkolům věnovali. Obecně platí, že některé děti jsou jazykově nadané, jiné dobře počítají, další vynikají v experimentování či tvoření. Žáci jsou vždy nejrychlejší v těch centrech, které odrážejí jejich dovednost. Společná konzultace vede k tomu, že ti méně nadaní v daných centrech zkonzultují postupy své práce s rychlejšími kamarády a společně poté dokončí úkol rychleji. Abych podpořila právě i spolupráci v individuálních úkolech, jako první žáci museli dokončit právě ty a teprve poté mohli, ihned po ukončení individuální práce, zahájit práci skupinovou. Určitým úskalím bylo, že nadaní žáci se při individuální práci svých spolužáků někdy zapojili více než sami žáci, kterým zadání činila problémy. Zde jsem však dbala na to, aby si především mezi sebou vysvětlili co, jak a proč dělají, aby to i ti méně nadaní pochopili z úst svých spolužáků.

- *„Jak se změní moje role při řízení center aktivit?“*

Mohu konstatovat, že oproti ostatním CA se moje role především změnila v tom směru, že při CA hvězdy a souhvězdí jsem byla převážně v roli pozorovatele. V dřívějších centrech jsem zastávala roli rádce a poradce. Děti mě vnímali jako svého partnera při práci. To jsem se pokusila v CA hvězdy a souhvězdí eliminovat a zaměřit se na to, že místo toho, když něco nevědí, aby se obraceli na mě, aby se obraceli na své spolužáky. Samozřejmě v některých situacích jsem žákům poradila, ale výrazně jsem to oproti předchozím CA omezila v zájmu podpory spolupráce mezi žáky samotnými. Zprvu pro žáky byla tato změna trochu nečekaná a ze zvyku se na mě obraceli s nejrůznějšími dotazy, ale během prvních pár dní si zvykli na to, že v prvé řadě se pokoušejí svůj problém vyřešit s ostatními členy ve své určené skupině a teprve, když tam nenajdou odpovědi, půjdou za mnou.

- *„Na čem poznáme, že se spolupráce a zapojení žáků zlepšilo?“*

V případě mé třídy jsem nejlépe poznala, že se zapojení a spolupráce zlepšili prostým pozorováním. Dokázala jsem identifikovat zlepšení v obou oblastech. U spolupráce by se dalo říci, že se velmi osvědčila právě změna mé role z aktivního rádce na pozorovatele, kdy jsem nechávala řešení problému na skupinách a pomohla jsem jim teprve ve chvíli, kdy si nevěděl nikdo ve skupině s řešením problému rady. U zapojení žáků jsem se především pokoušela vhodnou tvorbou úkolů do CA hvězdy a souhvězdí eliminovat určitou nevyváženost ve skupinách, kdy byli ve skupině jasně tahouni a jasně ti, co se

vezli. Tento jev se mi zcela nepodařilo odstranit, nicméně povolením skupinových konzultací individuálních úkolů jsem docílila, že si žáci mezi sebou vzájemně vysvětlili látku a poté i ti méně aktivní, když jim jejich spolužáci látku vysvětlili, se chtěli „blýsknout“ a ukázat jim, že látku už chápou. Míra jejich zapojení se tedy zvýšila a to v důsledku adekvátního zavedení spolupráce i do individuálních úloh, které doposud měli žáci řešit samostatně a v případě, že něco nevěděli, ptali se mě. Vypozorovala jsem, že navzdory našemu silně přátelskému vztahu, se mě žáci neptali na vše, co nevěděli a důvodem mohlo být také to, že se přede mnou nechtěli shodit. Zatímco mezi spolužáky se skutečně neostýchali zeptat na cokoliv.

- *„Jaká hodnocení žáci preferují (slovní, průběžně, na konci)?“*

Žáci preferovali hodnocení a doporučení pro další skupinu vždy po ukončení center v týž den v rámci odpoledního hodnotícího kruhu a prostřednictvím hodnotící tyče. Nejvíce z nich to uvedlo na svých dotaznících, které jsem používala ve výuce. Líbilo se jim, když dostávali rady od spolužáků. Také si sami zaznamenávali průběžně své sebehodnocení do připravených hodnotících tabulek. Naše hodnotící tyč se velmi osvědčila, ta již byla v práci popsána v předchozím textu. Mají svobodnou volbu si vybrat z několika možností a tam připnout kolíček. Toto hodnocení je baví. Umí se ohodnotit, i když některým žákům sebehodnocení příliš nevyhovuje. Vždy se snažím jim říkat, aby se uměli pochválit, ocenit svou práci. Tři žáci ve třídě preferovali ocenění práce druhých před tím svým.

- *Jak obohatím hodnocení a sebehodnocení činnosti, abych podpořila také hodnocení spolupráce a zapojení žáků do center?*

Hodnocení probíhalo vždy na hodnotícím kruhu. Žáci si zaznamenávali své dovednosti průběžně do hodnotících archů. Používali hodnoticí tyč. Navíc jsme slovně hodnotili odpovědi na otázky k zamyšlení. Preferují slovní hodnocení, kdy hodnotím žáky za individuální pokrok. Přesto žáci i rodiče vyžadují známky, vždy jsem každý pracovní list ohodnotila známkou a na hodnotící arch připsala i slovní hodnocení, které jsem poté vlepila do žákovských knížek. Zjistila jsem, že hodnocení ve formě známek je pro děti atraktivní, rádi sbírají jedničky a v případě, že má být jejich aktivita oceněna známkou, řekla bych, že se při plnění úkolů snaží ještě o trochu více, než, když je aktivita

ohodnocena pouze prostřednictvím slovního hodnocení. Zde jsem tedy přistoupila k tomu, že jsem každou činnost v CA známkovala a žáci o této skutečnosti byli informováni před zahájením center. Díky tomu se mi také podařilo zvýšit míru zapojení, protože všichni chtěli dostat dobrou známku. Kromě samotných dětí oceňují hodnocení ve formě známek také jejich rodiče. U hodnocení prostřednictvím známek jsem převážně dávala jedničky, abych žáky motivovala, ve výjimečných případech, kdy skutečně nebyly úkoly v CA splněny, jsem poté dávala též dvojky.

2.4 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části jsem realizovala reflexe dvou tematických projektů, které byly předmětem center aktivit v druhém pololetí pátého ročníku, ve kterém jsem působila jako třídní učitelka. První reflektovaná CA lidské tělo sloužila především k tomu, abych si uvědomila, jak k CA přistupují žáci a jak k nim přistupuji já. Položila jsem si přitom základní otázku: *„Jak mohu CA inovovat tak, abych zlepšila míru zapojení žáků do skupinové práce a abych podnítila spolupráci?“* Protože právě to byly dvě oblasti, ve kterých jsem identifikovala během pětileté výuky v této třídě určitý prostor pro inovaci a zlepšení. Mým cílem tedy bylo, abych navazující CA hvězdy a souhvězdí dokázala zkvalitnit a to právě zejména z hlediska možností spolupráce a z hlediska zapojování žáků při skupinové práci.

Postupovala jsem následovně podle Korthagenova cyklu:

1. Realizovala jsem CA lidské tělo
2. Položila jsem si základní otázky, díky kterým jsem si uvědomila důležité aspekty:
    - Při kterých činnostech žáci nejvíce spolupracují? Čím to bylo? Jak zněla zadání?
    - Kteří žáci se dobře zapojovali a kteří se zapojovali s problémy – proč?
    - Jak probíhalo hodnocení aktivit? Co bylo hodnoceno?
    - V čem vidím, že jsou rezervy?
3. Na základě výše uvedených otázek jsem provedla reflexi CA lidské tělo.
4. Následně jsem si stanovila alternativní postupy – společně jsme modifikovaly a upravily centra aktivit s asistentkou pedagoga a na základě doporučení od kolegů, prostřednictvím kterých jsem se pokoušela inovovat, změnit a navrhnout alternativní řešení, přitom jsem se zaměřila na zvýšení zapojení žáků do skupinové práce a na zlepšení spolupráce.
5. + 1. Realizovala jsem modifikovaná CA hvězdy a souhvězdí.
2. Prostřednictvím reflexe CA hvězdy a souhvězdí jsem ověřila, v jaké míře se mi podařilo splnit stanovený cíl, a sice modifikovat CA. Za tímto účelem jsem si opět položila základní otázky, díky kterým jsem si uvědomila důležité aspekty:
    - Zlepšila se míra zapojení (jak)?

- Jak formuluji úkoly pro jednotlivá centra aktivit, pokud chci podpořit spolupráci a zapojení žáků?
- Jaké hodnocení žáci preferují (slovní, průběžně, na konci)?

Na základě reflexí obou realizovaných center aktivit jsem se pokoušela vyhodnotit, zda došlo ke zlepšení zapojení a spolupráce u CA hvězdy a souhvězdí oproti CA lidské tělo a hledala jsem příčiny, proč se to v některých oblastech nepodařilo. K nim jsem navrhla možná opatření, která lze aplikovat na další CA, to již ovšem není předmětem této práce. Při tvorbě úkolů do CA jsem vycházela z principu programu Začít spolu, jehož koncept jsem považovala za východiska, ta jsem zpracovala v teoretické části této práce v podkapitole 1.1.4. Pro připomenutí se jednalo o komunikaci; pozitivní vzájemné závislosti; komunitu; a poznání souvislostí. Nejvíce jsem se přitom zaměřila na to, aby úkoly podněcovaly komunikaci, spolupráci a aby žáci byli schopni poznat souvislosti, ovšem vedla jsem je i k odpovědnosti a to tím, že úkoly jsem koncipovala tak, aby mohli pracovat na skupinových úkolech, prvně museli všichni členové dokončit individuální práci, kterou mohli se členy skupiny konzultovat.

Při tvorbě úkolů do CA jsem také vycházela z principů kooperativního učení, které pro připomenutí obsahovaly: pozitivní vzájemnou závislost členů učební skupiny; bezprostřední interakci členů skupiny; osobní zodpovědnost členů skupiny; užití skupinových dovedností a skupinové komunikace; reflexe skupinové práce. Pozitivní vzájemná závislost členů skupiny byla podpořena tím, že úkoly do CA byly koncipovány tak, aby každý z žáků pracoval na určitém úkolu v rámci individuální práce a po jeho dokončení výsledky svých individuálních úkolů žáci spojili a získali tak podklad pro skupinovou práci. Bezprostřední interakce členů skupiny v mé třídě funguje od prvního ročníku velmi dobře. Zde se domnívám, že to souvisí s tím, že ihned po nástupu do školy jsou žáci právě k interakci ve své skupině intenzivně vedeni. Při zadávání úkolů do CA jsem tedy pouze sledovala, aby interakci členů skupiny umožňovaly a nemusela jsem ji více podněcovat. Osobní zodpovědnost členů skupiny vycházela z principu, že pokud by některý z žáků ve skupině nepracoval, poté by to odnesla celá skupina, protože by nedokázala splnit úkol v časovém limitu. Zde bylo tedy nutné zadávat úkoly přiměřené obtížnosti tak, aby byly pro žáky zvládnutelné, ale aby nebyly až příliš snadné a spíše podněcovaly k tomu, že žáci ve skupině konzultovali postupy řešení. K užití skupinových

dovedností a ke skupinové komunikaci jsou žáci vedeni od první třídy. Sami žáci zjistili, že skupinová práce pro ně může představovat zjednodušení celého úkolu, protože každý rozumí lépe něčemu jinému a v rámci skupinové komunikace se žáci dokážou rychle dobrat nejefektivnějšímu řešení daných úkolů. Úkoly jsou tedy opět koncipovány v přiměřené obtížnosti tak, aby podněcovaly diskuzi členů skupiny a jejich dovednosti, které uplatní při řešení úkolů v rámci skupiny. V neposlední řadě je velice důležitá reflexe skupinové práce, tu jsme při CA prováděli denně při hodnotícím kruhu. Sestávala především z hodnocení zadaných úkolů a jejich obtížnosti, splnění úkolů ze strany žáků a v návaznosti na hodnocení obtížnosti následovala také formulace doporučení od jednotlivých skupin, které poskytovaly cenné rady skupinám, které na daném CA měly pracovat následující den.

Oporou k reflexi CA lidské tělo a následnému zlepšení CA hvězdy a souhvězdí byly základní principy projektového vyučování. Aktivní přístup žáka k vlastnímu učení jsem podnítila výběrem zajímavého témata projektu. Právě díky volbě témata projektu, které bylo pro žáky zajímavé, se mi podařilo je vnitřně motivovat k vyřešení problému a k dotažení projektu ke zdárnému konci. V projektech jsem provázala princip aktuální situace se zájmy a potřebami žáků a zároveň s principem orientace na produkt. Výsledným produktem v tomto případě byla kniha o společných pěti letech, která obsahovala autentické vzájemné interakce dětí a jsou v ní zaneseny jejich myšlenky týkající se sebehodnocení vzhledem k tomu, co o sobě zjistili podle horoskopu v CA. Dále obsahovala vzájemné reflexe od spolužáků. Tento produkt byl pro mě i pro třídu významný v tom, že je autentický a osobitý nositel vzpomínek a vztahuje se ke třídě, se kterou jsem prožila pět let.

Sama jsem při projektovém vyučování zastávala roli pozorovatele a konzultanta. Žáci mě vnímali jako spolutvůrce projektu, na kterého se mohou obrátit ve chvíli, kdy si nikdo ve skupině neví s řešením zadaného úkolu rady. Pokoušela jsem se při všech projektech vytvářet optimální podmínky, ve kterých mohli žáci objevovat nové poznatky. Pokud bych měla celkově zhodnotit průběh projektového vyučování u CA lidské tělo a CA hvězdy a souhvězdí, troufla bych si konstatovat, že mí žáci systematicky směřovali od motivace, mapování a třídění přes řešení až ke konkrétnímu produktu. Při tvorbě projektů

jsem kladla důraz na to, aby integrovali poznatky z různých předmětů, přestože vycházely z jednoho předmětu.

Témata obou reflektovaných CA vycházela z ŠVP. Východiskem témata projektu byla v případě CA lidské tělo biologie a v případě CA hvězdy a souhvězdí prvouka. Při tvorbě CA jsem se zaměřovala na sledované cíle, a sice inovovat CA hvězdy a souhvězdí zejména ve smyslu spolupráce a zapojování žáků při společné práci oproti CA lidské tělo, které jsem koncipovala převážně jako předešlá CA. Klíčem ke zlepšení spolupráce i zapojování je komunikace, kterou jsem identifikovala jako zcela klíčovou kompetenci žáků. V projektu CA hvězdy a souhvězdí jsem se zaměřila mimo jiné na obohacení slovní zásoby a žáci se tak měli během CA možnost naučit nová slova a pochopit jejich význam. Zde jsem tuto aktivitu koncipovala tak, že jsem zadala v CA hvězdy a souhvězdí čtení – aby si každý přečetl o svém znamení zvěrokruhu, pokud objevil slova, kterým nerozuměl, obrátil se na skupinu, která se mu pokusila význam slov vysvětlit. Pokud si se slovem nevěděla rady celá skupina, potom jsem vstoupila do procesu já a s termínem jsem je patřičně seznámila a uvedla několik příkladů tak, aby žáci porozuměli jednak významu slova a jednak aby jej uměli prakticky použít. CA hvězdy a souhvězdí jsem oproti předchozím CA obohatila o otázky k zamyšlení, které u řady žáků vedly ke zvýšení zapojení, protože je přiměly o problematice přemýšlet více do hloubky a další informace vyhledávali v literatuře. O své nové poznatky měli tendenci podělit se v rámci dvojice, skupiny nebo celé třídy.

Došla jsem k závěru, že spolupráci i zapojování žáků lze podpořit různými způsoby, mě osobně se osvědčilo v prvé řadě výběr zajímavého témata projektu, ve kterém se žáci dokážou dozvědět i něco nového sami o sobě. Větší aktivitu žáků jsem zaznamenala, když se učili něco nového namísto toho, aby pouze opakovali již naučené učivo v běžné výuce. Zlepšení spolupráce i zapojování lze dosáhnout přiměřenou motivací a tou bylo v případě CA hvězdy a souhvězdí dozvědět se něco nového o sobě, o svém znamení. Souběžně jsem však využila také motivaci v podobě známkování společné i individuální práce, což vedlo k obecnému zvýšení snahy v CA, která v sobě obsahovala právě též zapojení a spolupráci. V mé třídě se tedy osvědčilo postavit CA na základě klíčových prvků kooperativního učení. Sekundárně jsem sledovala také schopnost žáků hodnotit práci ostatních i svou vlastní, protože právě díky hodnocení mají žáci i já k dispozici

zpětnou vazbu. Při plánování projektu CA hvězdy a souhvězdí jsem se inspirovala Korthagenovým cyklem, kdy jsem realizovala CA lidské tělo, které jsem následně reflektovala a získala jsem přehled o aktuálním stavu i alternativních možnostech tvorby úkolů v CA, které měly podpořit zapojování a zlepšit spolupráci žáků. Na závěr mohu říci, že k dosažení cílů ve výuce je nutné vždy svou aktivitu reflektovat, abychom získali přehled o zvládnutí cílů a případně, abychom dokázali navrhnout alternativní přístupy k výuce a tvorbě CA.

Vzhledem k tomu, že bych chtěla, aby má diplomová práce byla prakticky uplatnitelná, požádala jsem kolegyni Mgr. Petru Šubrtovou, která působí na jiné škole a rovněž vyučuje podle programu Začít spolu, a již jsme spolu v minulosti spolupracovaly, o reflexi návrhů modifikace center aktivit a o její názor – co na CA oceňuje a co by naopak navrhovala dále či jinak modifikovat. Níže předkládám její hodnocení, které jsem obdržela jako zpětnou vazbu na diplomovou práci, kterou jsem jí elektronicky zaslala:

„Autorka pracuje ve škole s programem Začít spolu a z praktické části této diplomové práce vyplývá, že má již zkušenosti s přípravou zadání kooperativní práce v centrech aktivit. Toto je patrné mimo jiné i v tom, že už při rozdělování do pracovních skupin dopřává žákům možnost svobodné volby, zvoleným typem úloh vede žáky ke spolupráci a zároveň ctí potřebu některých dětí pracovat na samostatných úkolech. Tato kombinace pak zvyšuje aktivitu jednotlivých žáků při práci na jednotlivých zadáních. Velmi oceňuji autorčin důraz na skupinovou reflexi center a sebehodnocení každého žáka. Moje doporučení: Sebereflexivní dotazník žáka by mohl obsahovat více konkrétních popisně formulovaných bodů – odkazů na plnění zadání – vztahujících se k předem stanoveným kritériím. Místo líbilo se mi, bavilo mě, atp. by tak byly jasně definované obtíže při práci a návrhy, jak se s nimi příště vypořádat. Otázkou pro mě je, zda je volba tématu horoskopy pro práci v centrech z odborného hlediska vhodná. Naopak ale velmi oceňuji tvořivé využití tématu horoskop při práci s fantazií a tvorbou vlastních vymyšlených horoskopů. Celá práce se nese v duchu velkého nadšení a autorčina zápalu pro věc a velké snahy dosáhnout motivace žáků pracovat na společných úkolech. Motivace žáků by měl vždy být prvořadý záměr učitele a tento cíl autorka bez pochybností naplňuje“ (Petra Šubrtová).

ZÁVĚR

Vzdělávací program Začít spolu je mezi žáky velmi oblíben. Učení v rámci Začít spolu žáky baví a díky tomu se pro ně stává mnohem jednodušší a zábavnější. Žákům velmi vyhovuje rozvržení školního času, v jehož rámci zahajujeme výuku ranním kruhem a zakončujeme závěrečným kruhem, který poskytuje žákům žádoucí hodnotící výstupy týkající se jejich výuky. Žákům vyhovuje výuka prostřednictvím center aktivit, která jsou ve srovnání s běžnou formou výuky mnohem zábavnější a také vede žáky k větší samostatnosti a zároveň schopnosti pracovat ve skupinách, čili ke spolupráci. Výuka v programu Začít spolu je konstruktivistická, založená na objevování a zkoumání. Podstatná je spolupráce celé skupiny, ve které si žáci vzájemně pomáhají a podporují se. Dle mého názoru se v programu Začít spolu mnohem dříve formují předpoklady žáků k jejich budoucímu životu, jelikož v pracovních skupinách si sami žáci určují vlastní statut – mluvčího, zapisovatele, pozorovatele. Jednoznačně jsou tedy žáci programu Začít spolu schopni sami sebe zařadit od velmi útlého věku, což jim může v budoucnosti poskytnout výhodu v dalším vzdělávacím procesu i v následném pracovním procesu.

Při výuce v programu Začít spolu je samozřejmostí sebekázeň žáků. Utváří se jejich sociální návyky. Žáci se učí mít svůj vlastní názor, hodnotit se navzájem, naslouchat druhým, přijímat kritiku a prezentovat svou práci, což je z mého pohledu velmi důležité pro přípravu studenta jednadvacátého století. Hlavním úskalím tohoto systému vzdělávání tkví v tom, že některý jedinec ve skupině čeká na odpovědi druhých tzv. „veze se “ se skupinou. Proto považuji za svůj úkol docílit zapojení všech dětí a vytvářet pracovní aktivity pro jednotlivé členy ve skupině, kde si každý žák může svůj úkol vybrat.

Příprava materiálů v programu Začít spolu je pro mě sice velmi časově náročná, ovšem těší mě, že mohu pracovat ve škole, ve které se děti učí právě podle něj, protože spatřuji v programu velký potenciál. Každým rokem jsou vidět na naší škole velké pokroky. Učitelé na prvním stupni spolu velmi dobře komunikují a spolupracují. Materiály na jednotlivé aktivity si předávají, sdílejí a vyhodnocují, což vede k vytváření velmi dobrých materiálů pro CA a ke zkrácení doby příprav jednotlivých učitelů. Kooperace je

tedy identifikována nejen při samotném učení, ale též při vytváření materiálů. Toto přátelské klima mezi pedagogy velmi dobře působí též na žáky, kteří sledují a vnímají chování učitelů a častokrát se pro ně samotné stává inspirací a k řešení vlastních úkolů následně přistupují obdobně. Na naší škole jdou učitelé svým žákům příkladem a to nejen v oblasti spolupráce.

Cílem této diplomové práce bylo teoreticky zpracovat a prakticky řešit problematiku spolupráce a zapojování žáků v centrech aktivit v rámci programu Začít spolu. Tento cíl jsem v diplomové práci splnila. V teoretické části jsem předložila poměrně obsáhlý teoretický rámec, který se věnuje programu Začít spolu, centrům aktivit, kooperativnímu učení a individualizaci výuky. V praktické práci jsem se zaměřila na realizaci akčního výzkumu, zde jsem nejprve reflektovala již realizovaná centra aktivit na téma lidské tělo a dále s oporou o nové poznatky jsem připravila, zrealizovala a reflektovala nová centra aktivit na téma hvězdy a souhvězdí.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

1. COUFALOVÁ, J. (2006) *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha : Fortuna. ISBN 80-7168-958-0.
2. ČAPEK, R. (2015) *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-9934-6.
3. ČAPEK, R. (2013) *Učitel a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace.* Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-8670-4.
4. DUCHOVIČOVÁ, J. (2010) *Neurodidaktický a psychodidaktický kontext edukácie.* Nitra : UKF. ISBN 978-80-8094-783-5.
5. DVOŘÁKOVÁ, M. a kol. (2015) *Základní učebnice pedagogiky*. Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5039-2.
6. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání.* Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3070-7.
7. HENDRICK, C.; MACPHERSON, R. (2019) *Co funguje ve třídě?* Praha : Euromedia Group, a.s. ISBN 978-80-7617-335-4.
8. KASÍKOVÁ, H. (2010) *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
9. KASÍKOVÁ, H. (2005) *Učíme (se) spolupráci spoluprací.* Praha : AISIS. ISBN 80-239-4668-4.
10. KOLÁŘ, Z. a kol. (2012) *Výkladový slovník z pedagogiky.* Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3710-2.
11. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. (2009) *Hodnocení žáků.* 2., dopl. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-802-4728-346.
12. *Kompetentní učitel 21. století mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. (2011) Plzeň : Bílý slon.
13. KORTHAGEN, F. (2011) *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-221-5.
14. KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š., STANG, J. (2012) *Školní hodnocení žáků a studentů* Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0220-2.
15. KOVALIK, S.; OLSEN, K. (1995) *Integrovaná tematická výuka*. 2. vydání. Kroměříž : Spirála. ISBN 978-80-9018-731-3.

16. KREISLOVÁ, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou.* Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2038-8.
17. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. (2011) *Vzdělávací program Začít spolu.* Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-906-4.
18. PRŮCHA, J. a kol. (2009) *Pedagogický slovník*. 6., aktualizované a rozšířené vydání. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
19. SEDLÁČKOVÁ, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka.* Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2685-4.
20. SITNÁ, D. (2013) *Metody aktivního vyučování*: *spolupráce žáků ve skupinách.* Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0404-6.
21. SMITH, L. (2008) *Grading written projects: What approaches do students find most helpful?* Journal of Education for Business, July/August, p. 325−330.
22. SYSLOVÁ, Z., CHALOUPKOVÁ, L. (2015) *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7885-7.
23. TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. (2009) *Učíme se v projektech.* Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
24. VAJSOCHROVÁ, M. (2003) *Učím s radostí: zkušenosti – lekce – projekty.* Příbram : Strom. ISBN 80-86106-09-8.
25. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (2011) *Pedagogika pro učitele - 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3357-9.
26. WILIAM, D.; LEAHYOVÁ, S. (2016) *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy.* Praha : Edulab, z.s. ISBN 978-80-906082-7-6.
27. ZORMANOVÁ, L. (2014) *Obecná didaktika: Pro studium a praxi.* Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4590-9.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma tematické výuky a projektu 18
Obrázek 2: Východiska a strategie programu Začít spolu 24
Obrázek 3: Příklad uspořádání třídy do center aktivit na prvním stupni ZŠ 35
Obrázek 4: Náladovník v 1. až 5. A 54
Obrázek 5: Plánek třídy 57
Obrázek 6: Hodnotící tyč 62
Obrázek 7: Hodnotící Arch – ukázka 63
Obrázek 8: Úkol pro rychlíky CA lidské tělo 65
Obrázek 9: Zahájení k CA hvězdy a souhvězdí 67
Obrázek 10: Úkol pro rychlíky CA hvězdy a souhvězdí 71

SEZNAM ZKRATEK

CA – centrum aktivit

ČR – Česká republika

ISSA – Mezinárodní profesní rámec kvality

ITV – Integrovaná tematická výuka

MŠMT ČT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

USA – Spojené státy americké