

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
katedra primární pedagogiky

PROGRAMY ZAČÍT SPOLU A RWCT V JEDNÉ TŘÍDĚ

diplomová práce



Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, PhD.

Autor diplomové práce: Blanka Větrovcová

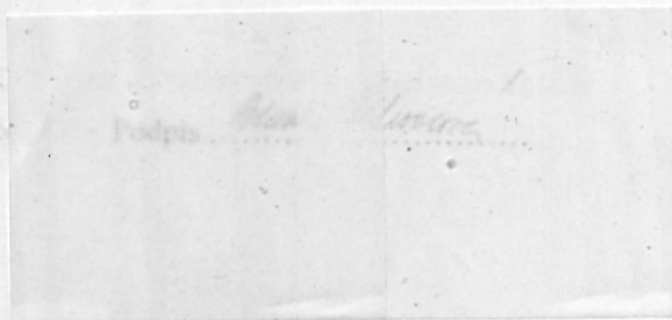
Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2006

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

V Praze dne *28. března 2006*



Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na programy Začít spolu a RWCT v jedné třídě. Zabývá se procesem využívání obou těchto programů při vyučování a učení žáků. Jednotlivé programy rozděluje z hlediska cílů, analyzuje, jak se učí v těchto programech, a hledá možnosti jejich propojení ve výuce. Možnost a vhodnost propojení obou programů byly proěřovány náčelním výzkumem, který proběhl v jedné třídě, a to papíř učebními osnovami jednotlivých předmětů.

Keřová slova:

cíle vzdělávání, Keřové kompetence, program Začít spolu, program RWCT, propojení programů

Děkuji touto cestou PhDr. Anně Tomkové, PhD. za obětavé vedení mé diplomové práce a za udělení odborných rad při jejím vypracovávání.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na programy Začít spolu a RWCT v jedné třídě. Zabývá se procesem využívání obou těchto programů při vyučování a učení žáků. Jednotlivé programy rozebírá z hlediska cílů, analyzuje, jak se učí v těchto programech, a hledá možnosti jejich propojení ve výuce. Možnost a vhodnost propojení obou programů byly prověřovány akčním výzkumem, který proběhl v jedné třídě, a to napříč učebními osnovami jednotlivých předmětů.

Klíčová slova:

cíle vzdělávání, klíčové kompetence, program Začít spolu, program RWCT, propojení programů

Annotation

This graduation thesis is focusing on the teaching programmes Start together and RWCT in teacher's class. Specifically it deals with their effective use in teaching and learning, analyzing both of them from the aspect of teaching goals, teaching methods and practice; searching for the ways and means how to combine them in the teaching process. To find out what is the appropriate usability of such interconnection the research is carried out into the curricula of the subjects in the class.

Key words:

goals of education, key competence, programme Start together, programme RWCT, interconnection between programmes

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. TRANSFORMACE ŠKOLSTVÍ A VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY.....	10
1.1 Transformace školství.....	10
1.2 Cíle vzdělávacích programů.....	14
1.2.1 Charakteristické cíle vzdělávacího programu Základní škola.....	14
1.2.1.1 Cíle primárního vzdělávání.....	15
1.2.2 Charakteristické cíle vzdělávacího programu Začít spolu.....	17
1.2.3 Charakteristické cíle vzdělávacího programu RWCT.....	18
1.2.4 Charakteristické cíle Rámcového vzdělávacího plánu.....	20
1.2.5 Srovnání cílů vzdělávacích programů s RVP ZV.....	21
1.3 Rozvoj klíčových kompetencí žáků primární školy.....	23
1.3.1 Rozvoj klíčových kompetencí v programech Začít spolu a RWCT.....	25
1.3.2 Vývoj osobnosti žáka na primárním stupni.....	26
2. PROGRAM ZAČÍT SPOLU.....	29
2.1 Program Začít spolu.....	29
2.1.1 Teoretická východiska programu Začít spolu.....	29
2.1.2 Základní charakteristika Začít spolu.....	30
2.2 Interakce učitel – žák.....	34
2.3 Techniky smysluplného učení.....	36
2.4 Plánování programu orientovaného na dítě.....	38
2.4.1 Hodnocení v programu orientovaném na dítě.....	41
2.5 Učební prostředí.....	45
2.6 Zapojení rodiny.....	46
3. PROGRAM RWCT.....	48
3.1 Co je kritické myšlení.....	48
3.1.1 Teoretická východiska programu.....	50
3.2 Učitel – žák.....	51
3.3 Techniky smysluplného učení.....	52
3.3.1 Třífázový model učení.....	53
3.3.2 Otázky v kritickém myšlení.....	56
3.3.3 Metody rozvíjející kritické myšlení.....	58
3.4 Plánování v programu RWCT.....	61
3.4.1 Hodnocení v programu RWCT.....	62
3.5 Učební prostředí v programu RWCT.....	64
4. CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY PROGRAMŮ ZAČÍT SPOLU A RWCT.....	67
4.1 Porovnání programů.....	67
4.2 Propojení programů v podmínkách výuky v primární škole.....	70

II.	PRAKTICKÁ ČÁST	71
1.	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	71
1.1	Cíle výzkumu	71
1.2	Popis výzkumného vzorku.....	71
1.3	Výzkumné metody	72
1.4	Organizace výzkumu	73
2.	POPIS A ANALÝZA VÝZKUMU.....	74
2.1	Vlastivěda, výtvarná výchova.....	74
2.2	Čtení.....	79
2.3	Psaní.....	83
2.4	Matematika – geometrie	87
2.5	Týdenní projekt.....	93
3.	ZÁVĚRY AKČNÍHO VÝZKUMU.....	102
	ZÁVĚR	105
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	106
	PŘÍLOHY	

Úvod

V současné době učím osmým rokem na primárním stupni základní školy a uvítala jsem, když se náš pedagogický sbor začal vzdělávat v programu Začít spolu. Legislativa, která byla dána v té době, umožňovala použití tohoto programu s jedním ze tří programů základního vzdělávání. Naše škola vyučuje v programu Základní škola.

Tato změna u nás na škole zpočátku probíhala s velkými obavami a řadou diskusí ohledně otázek typu:

- Je při takové výuce kázeň?
- Pracují skutečně všechny děti?
- Dokážou se mezi sebou domluvit?
- Plní se osnovy?
- Není velký hluk?
- A má tento trend na druhém stupni pokračování? atd.

Myslím si, že diskuse o těchto a jiných otázkách, problémech, které alternativní vyučování může přinést, byla vždy přínosem a posunem pro obě strany. Mě tyto diskuse vedly k zamyšlení, porovnávání frontálního a kooperativního vyučování, hledání a využívání nových metod a inovativních přístupů, které rozvíjí kritické myšlení dětí a dokáží z nich připravit osobnost pro 21. století. Další posun ve své profesní dráze jsem objevila v programu RWCT. Proto jsem se přihlásila na kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Díky jeho absolvování jsem pochopila, jak je důležité naučit sebe i dnešní žáky kriticky myslet. Nutnost vycházet ze žákova světa, opírat se o jeho otázky a problémy, uchopit myšlenku, důkladně ji prozkoumat a naučit se ji porovnávat s názory ostatních, své přesvědčení umět obhájit a respektovat názory druhých – to je velmi dobrá průprava pro všechny v 21. století.

Uvědomila jsem si, jak je vhodné propojení přístupů prosazovaných programem Začít spolu s podněty RWCT. Zda se mi podařilo nalézt propojení těchto programů, se objeví v ukázkách praktické části mé diplomové práce.

V teoretické části se budu zabývat problematikou vzdělávacích programů v primární škole: základní škola, alternativních Začít spolu a RWCT a rámcového vzdělávacího programu – kde se zaměřím na rozvoj kompetencí a vývoje žáků mladšího školního věku z pohledu programu Začít spolu a RWCT.

Představím a analyzuji program Začít spolu a program RWCT. Budu hledat a pojmenovávat jejich charakteristické znaky, možnosti, hranice plánování a hodnocení. Přiblížím možnosti propojení těchto programů v podmínkách výuky v primární škole.

Praktická část bude akčním výzkumem, kterou budu realizovat ve třetím a čtvrtém ročníku primární školy pracujícím podle programu Začít spolu. Ověřím si možnosti propojení těchto dvou programů ve své třídě. Zaměřím se na postup v duchu třífazového učení, využití metod, kooperativní strategie, čtení a psaní, hodnocení atd. Na závěr své praktické části zhodnotím přínos vnášení podnětů RWCT do výuky primární školy a možnost koexistence těchto dvou programů ve výuce v jedné třídě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Transformace školství a vzdělávací programy

Motto: Tvořivý učitel je přesvědčen, že než učiní nějaké rozhodnutí související s výukou, musí zvážit mnoho faktorů: téma a standardy; prostředí, z něhož žáci pocházejí, a jejich zájmy; psychologické poznatky o učení; didaktiku oboru; situaci žáků se zvláštními studijními potřebami; klima třídy a podmínky pro učení; vlastní přístup k výuce a předchozí zkušenosti a konečně sociální a politický kontext, v němž škola existuje.

1.1 Transformace školství

Letný pohled do historie našeho školství a srovnání školské problematiky v letech 1774–1989 mi umožňuje domnívat se, že řadu problémů, které dnes řešíme, už řešili naši předkové. I když máme výraznou tendenci domnívat se, že jediné správné směřování k opravdovému pokroku je pouze to naše na počátku 21. století.

V této části diplomové práce se zaměřím na sled důležitých událostí, které ovlivnily naši školskou reformu od roku 1989.

Rok 1989 je významným mezníkem nejen ve vývoji československého a českého státu, ale i ve vývoji v oblasti školství. Politické a společenské změny vyvolaly snahu o proměnu českého vzdělávacího systému v moderní demokratický systém. (SPILKOVÁ a kol., 2005, s. 15)

Transformace českého školství představuje zásadní systémové změny, a to proměnu postupnou, dlouhodobou. Klíčovými principy, na kterých má být budováno české školství, jsou principy humanizace, demokratizace a určitá míra liberalizace.

Humanizace školy je chápána v pojetí Komenského školy jako „dílň lidskosti“, která v duchu humanistických idejí usiluje především o tělesný, duševní a mravní vývoj dítěte s důrazem na sebeutváření, sebezdokonalování. Jedná se o pojetí školy jako služby dítěti, pomoc v jeho vývoji, jako místo, které vytváří situace k celistvé

a všestranné kultivaci dětské osobnosti a především k co nejširšímu otevření a rozvíjení potenci, které v každém dítěti jsou. (SPILKOVÁ a kol., 2005, s. 33)

Podle Spilkové jde o reformu vnější a vnitřní. „Vnější reforma se týká strukturálních změn školského systému, otázek řízení školství, financování apod. Ve vnitřní reformě jde o změny v pojetí vzdělávání a školy, jejich smyslu, cílů a funkcí, změny v obsahu učiva, a zejména o změny v pojetí vyučovacího procesu.“ (SPILKOVÁ a kol. 1997, s. 8)

Ve školské reformě probíhající v první polovině devadesátých let vzniká značné množství odborných podkladů pro vytváření základního konceptu komplexní transformace českého vzdělávacího systému. Mezi nejucelenější patří expertní studie, kterou pod vedením tehdejšího děkana fakulty J. Kotáska vypracoval tým Pedagogické fakulty UK v Praze, *Budoucnost vzdělávání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě* a projekty expertních a profesních skupin NEMES *Svoboda ve vzdělání a česká škola*. Při koncipování reformy vycházejí z analýzy klíčových trendů vzdělávací politiky a vývoje vzdělávacích soustav ve vyspělých demokratických zemích, z kritického posouzení domácí situace a perspektivy začlenění České republiky do Evropské unie.

Oba projekty se shodují v nutnosti zásadní změny, jež by měla obsáhnout v podstatě všechny prvky vzdělávacího systému. Je zdůrazňována nutnost změny paradigmatu vzdělávání. Za důležitou je považována provázanost vnější a vnitřní reformy. Zhruba v polovině devadesátých let vzniklo několik dalších expertních studií zásadních dokumentů vzdělávací politiky. V letech 1994 vznikla analytická evaluační studie *Rozvoj vzdělávací politiky* a MŠMT ČR vypracovalo dokument *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost*, který byl považován za počátek nové etapy transformace, za východisko pro tvorbu nového „školského zákona“. V tomto dokumentu byly poprvé formulovány zásady nové kurikulární politiky. Bylo navrženo, aby stát stanovil vzdělávací standardy, které by byly východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů. Přes vysoká očekávání zůstal nakonec dokument pouze v proklamativní podobě, chyběla vůle zásadní změny uskutečnit. Také vydání nového školského zákona bylo posunuto.

V návaznosti na tento dokument byl v roce 1995 zveřejněn *Standard základního vzdělávání*, který vyjadřoval představu o společensky žádoucí podobě povinného

základního vzdělávání – o cílech, jež jsou sledovány, a o vzdělávacím obsahu, který má být zprostředkován všem žákům. Další důležitou funkcí tohoto dokumentu měla být orientace učitelů na nová pojetí vzdělávání v intencích vzdělávací politiky státu. S odstupem několika let je možné říci, že ani tento dokument nesplnil očekávání s ním spojené, že jeho vliv na praktické dění ve školách byl minimální.

O rok později byly v roce 1996 až 1997 schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání: *Obecná škola*, *Základní škola* a *Národní škola*. Tyto vzdělávací programy nahradily dosavadní učební osnovy a učební plán.

Jako alternativní vzdělávací program byl schválen vzdělávací program Česká škola waldorfského typu a připravuje se vzdělávací program Marie Montessori. Objevuje se celá řada škol, které rozvíjejí principy alternativní pedagogiky, zaměřují se na respektování principů: *Zdravá škola*, *Kritické myšlení – RWCT*, *Začít spolu*, *Tvořivá škola*, *Škola pro všechny* atd.

Až po necelých deseti letech (duben 1999) schválila vláda hlavní cíle vzdělávací politiky, které se staly východiskem pro zpracování materiálu nazvaného *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR*; MŠMT ČR byl vyhlášen vládní dokument tzv. Bílá kniha.

Zlom v procesu transformace přináší vznik *Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy* (2001), která představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice v horizontu 5–10 let. Upozorňuje, že k prosazení nového paradigmatu vzdělávání je nutná vnitřní reforma školy. (BÍLÁ KNIHA, 2001, s. 7–9) Tento dokument se stal základním podkladem k tvorbě nového školského zákona, jenž byl v roce 2004 přijat.

V návaznosti na Bílou knihu a v ní vymezené základní směry kurikulární politiky vznikl v letech 2001–2004 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV) jako klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů školy, pojetí kvalitní školní výuky a strategií učení. (RVP ZV, 2005, s. 12–18) Obsah vzdělávání je koncipován do širší vzdělávacích oblastí, což umožňuje obsahovou integraci, propojování poznatků, lepší chápání vztahů a mezioborových souvislostí a zařazení průřezových témat. (SPILKOVÁ a kol., 2005, s. 24)

Do tří let od přijetí školského zákona by školy měly pracovat podle svého „Školního vzdělávacího programu“ (ŠVP). Nabízí se možnost, aby každá škola svůj ŠVP vytvořila sobě „na míru“. Zásady pro jeho tvorbu jsou uvedeny RVP ZV.

Reforma se uskuteční v celostátním měřítku a dotkne se každé školy. Skutečné změny budou probíhat „uvnitř“ ve školách, ale i ve třídě, osloví každého učitele, a na něm bude záležet, zda pochopí podstatu a smysl změny. Učit se novému, měnit zaběhnutý systém práce, prosazovat nový koncept vzdělávání v praxi atd. V současné době je do ověřování RVP ZV zapojeno kolem dvou tisíc učitelů z padesáti pilotních škol.

Při sestavování teoretické části je nutno vycházet z transformace školství. Až do roku 2004 bylo povinností každé školy poskytující základní vzdělávání respektovat Standard základního vzdělávání a naplňovat požadavky jednoho ze tří vzdělávacích programů. Naše škola vzdělává své žáky podle programu Základní škola a od roku 2000 rozšířila vzdělávání žáků o alternativní vzdělávací program Začít spolu, proto následně zpracuji cíle programu, které ovlivnily a ovlivní pedagogické působení učitelů tak, jak vstupovaly do výuky na primárním stupni naší základní školy.

V první části vycházím z charakteristiky cílů vzdělávacího programu Základní škola. V dalších dvou kapitolách jsou cíle alternativních vzdělávacích programů Začít spolu a RWCT. Představení cílů jednotlivých vzdělávacích programů rozšíříme i o cíle RVP ZV, z kterých budeme vycházet v budoucnosti (tvorba ŠVP). Ale především si tím nastíníme možnost, propojení vzdělávacích programů Základní škola, Začít spolu a vzdělávacího programu RWCT v současné době i v budoucnosti s RVP ZV a jeho klíčovými kompetencemi.

1.2 Cíle vzdělávacích programů

1.2.1 Charakteristické cíle vzdělávacího programu Základní škola

Ze stanovisek vyplývá, že nejrozšířenějším vzdělávacím programem je Základní škola.

Vzdělávací program Základní škola schválený MŠMT ČR (1996) byl vypracován kolektivem pracovníků Výzkumného ústavu pedagogického a vstoupil v platnost r. 1996.

Pedagogický slovník uvádí, že: „... je dosud nejkompexnějším kurikulárním dokumentem vytvořeným pro základní vzdělávání v ČR a obsahuje některé progresivní prvky.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003, s. 297)

Osnovy jednotlivých předmětů jsou začleněny v celku, mají oddíl nazvaný „Co by měl žák umět“, kde jsou vymezeny vzdělávací cíle pro jednotlivé předměty, ročníky a témata učiva.

Cíle vzdělávacího programu:

- chápat základní vzdělání jako prostředek k rozvoji žáka, který bude samostatně myslet, rozhodovat se, projevovat se jako demokratický občan;
- vytvářet elementární a specifické dovednosti a kompetence (správné, jasné, srozumitelné vyjadřování ústní a písemné, užití matematických pojmů, znaků, pouček, aplikace společenskovedních, přírodovědných a jiných poznatků);
- rozvíjet průřezové kompetence (vyhledávání informací, zdůvodňování, třídění, zobecňování, vyvozování závěrů, vysvětlování), které propojují více vzdělávacích oblastí;
- aplikovat poznatky ve spojení s dovednostmi a schopnostmi při řešení úkolů učebních i běžných životních situací, osvojit si kompetence, které je žák schopen uplatňovat v dalším vzdělávání i v běžném životě;
- rozvíjet kompetence sociální a komunikativní (naslouchání, porozumění, spolupráce, vzájemná pomoc) a promítá je do osnov jednotlivých předmětů i do hodnocení žáků;

- utvářet pro žáky podmínky ke vztahu k společnosti, lidem a k sobě samým, aby si žáci osvojili zásady a normy lidského jednání a získali dovednosti a návyky zdravého způsobu života a odpovědně se naučili rozhodovat a jednat;
- zdůraznit činnostní vyučování, podílet se na vlastním vzdělávání, uplatňovat postupy a formy práce, které umožní žákům využívat zkušeností, provádět pokusy, diskutovat, argumentovat a vyvozovat závěry;
- sledovat individuální předpoklady a možnosti, vyhraňující se zájmy a rodící se životní zaměření žáků;
- vytvářet prostor pro využívání různých vzdělávacích postupů, způsobů a uplatňovat diferencování výuky na 2. stupni;
- vycházet ze zaměření místních podmínek škol, které školy dotvářejí podle potřeby a z názorů, přání rodičů a žáků;
- v návaznosti na učební plán jednotlivých ročníků a jednotlivých předmětů 1.–9. ročníku vytvářet obsahové a organizační podmínky, stanovit týdenní hodinovou dotaci povinných vyučovacích předmětů, umožnit pružnost a variabilitu podle podmínek školy. (MŠMT ČR, 1996, s. 5–7)

1.2.1.1 Cíle primárního vzdělávání

Smyslem a cílem vzdělání je vybavit žáky souborem kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravovat je tak pro další vzdělání a uplatnění ve společnosti. Začíná v předškolním období, navazuje základním a středním vzděláváním. Cíle základního vzdělávání na I. stupni jsou v Bíle knize charakterizovány takto:

- získávat základní návyky a dovednosti pro školní i mimoškolní práci;
- vytvářet motivaci k učení;
- osvojovat základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání;
- postupně utvářet ucelený náhled na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, založeným na citlivém, znalostním a aktivním přístupu k jeho ochraně;
- kultivovat žakovu osobnost a podpora zdraví. (NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ, 2001, s. 47)

Wildová se zmiňuje o cíli primární vzdělanosti jako „osvojení si gramotnosti a získání prvotního uceleného náhledu na svět a na místo člověka v něm. Zahrnuje kromě vědomostí, dovedností a návyků také zprostředkované hodnoty a postoje.“ (WILDOVÁ, 1998, s. 9)

Tomková uvádí, že v primární škole se do popředí dostává rozvoj osobnosti dítěte, utváření jeho hodnotové orientace, zdůrazňuje se globální pohled dítěte na svět a vztah učiva ke skutečnému životu. (TOMKOVÁ, 1998, s. 37)

Podle RVP ZV je smyslem a cílem vzdělávání vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. (RVP ZV, 2005, s. 12)

Podle Spilkové jsou výchovné a vzdělávací cíle definovány na několika úrovních. „Na prvním místě postoje a hodnoty občanské a mravní, dále dovednosti a vědomosti nejen osvojené a vštípené v hotové podobě, ale vytvořené na základě vlastní činnosti a zkušenosti žáka, prožité a pochopené, sloužící jako nástroj k řešení problémů a dalšího poznávání.“ (SPILKOVÁ a kol., 2005, s. 102)

Spilková si všímá nových pohledů na dítě v roli žáka a proměny ve vztahu učitel žák, komunikace a klimatu třídy ve výuce primární školy orientované na dítě. (SPILKOVÁ a kol., 2005 s. 54–60)

Škola usiluje o maximální rozvoj každého žáka, je to místo společného setkávání, objevování a sdílení. Primární škola staví na aktivních vyučovacích metodách, vlastní činnosti, zkušenostech, prožitcích, klade důraz na řešení problémů, projektů, skupinovou práci a tvořivou hru.

1.2.2 Charakteristické cíle vzdělávacího programu Začít spolu

K prosazení nového paradigmatu vzdělávání a nové kurikulární politiky je zásadní nutná proměna uvnitř škol, tzv. vnitřní reforma.

Podle legislativy byla metodika vzdělávacího programu Začít spolu v základních školách realizována se Standardem základního vzdělávání a zároveň spolu s jedním ze tří vzdělávacích programů, který škola přijala. Naše škola stávající program Základní škola v roce 2000 rozšířila o alternativní program Začít spolu, a proto tyto cíle uvádím.

Cíle vzdělávacího programu:

- vzbudit zájem žáků o aktivní, samostatné a efektivní, zábavné, nestresující učení, prosazovat pedagogický přístup orientovaný na dítě;
- integrovat výuku do smysluplných celků, které umožňují porozumět vzájemným souvislostem, vyjadřovat se ústně či písemně o osobních a společenských hodnotách;
- podporovat samostatné myšlení, vycházet ze zkušeností a zážitků, jež jsou důležitým zdrojem učení, vést žáka ke kritickému myšlení, odpovědnému jednání, umět si vybírat;
- nést si za svou volbu odpovědnost;
- naučit žáky rozpoznávat problémy a dokázat je řešit;
- přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat;
- být tvůrčí a mít představivost;
- vést žáky k utváření zdravých životních návyků a postojů;
- sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství – obci, zemi a prostředí, ve kterém žijí;
- podporovat samostatnost a zájem o poznávání vlastní aktivitou (učitel je spíše v pozadí, žáky při činnostech vede nepřímou a podporuje u nich samostatnost);
- vytvářet podmínky a prostředí pro učení, pracovat individuálně a využívat kooperativní učení;
- rozvíjet partnerství školy a rodiny;
- hodnotit pokrok dítěte, na kterém se podílejí rodiče, učitel i děti, provádět sebehodnocení a navrhnout cestu ke zlepšení;

- umožňovat inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami i dětí s postižením);
- klást důraz na multikulturní výchovu, učitel by měl pomáhat dětem uvědomit si význam jednotlivých etnických skupin. (PROGRAM ZAČÍT SPOLU, 1998, s. 17–20; KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003, s 13)

1.2.3 Charakteristické cíle vzdělávacího programu RWCT

Výuka v těchto dvou programech nás uspokojovala, ale blížící se změna, které nás čeká ve školství – RVP ZV, přinese velké nároky především na učitele.

Hausenblas ve svém článku „*RVP pro základní vzdělávání*“ uvádí: „Učiteli RVP přinese velkou svobodu neboli závazek sám se umět rozhodnout, které podrobnosti a proč bude vyučovat. Návrh RVP ZV je založen na tvůrčím pojetí výuky. Kdo se snaží vyučovat tvořivě, ví, že změna předpisů je nutná. Ale prosazovat do škol víc přemýšlení, víc tvořivosti a víc svobody pro dětské učení, to také znamená, že učitelé budou muset dbát o své profesní vzdělávání, aby mohli cíle a klíčové kompetence dětí, jak jsou stanoveny v RVP, naplňovat.“ (HAUSENBLAS, Kritické listy č. 10, 2003)

Podporou pro naše vyučování se stal program RWCT, který rozvíjí klíčové kompetence žáků – dovednost učit se, řešit problémy, komunikaci, týmovou spolupráci a kritické myšlení. Je zaměřen na poznávací procesy žáků a rozvíjí je. Svým obsahem sleduje vytváření předpokladů pro celoživotní vzdělávání a inspirativní prostředí pro učení.

V publikaci *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, která přibližuje pojetí programu RWCT, autoři uvádí: „V pojetí tohoto projektu je kritické myšlení vnímáno jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces –tomuto pojetí by v češtině nejvíce odpovídala sousloví aktivní učení a samostatné myšlení. Porozumět informacím je pouze prvotní předpoklad pro kritické myšlení, dále sem patří diferencovaná a reflektovaná práce s informacemi, vidění faktů v souvislostech, využití všech úrovní logických myšlenkových postupů.“ (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000, s. 8)

Cíle programu:

- promyšlené a strukturované čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých;
- aktivní učení odehrávající se ve fázích EUR (evokace – uvědomění si významu – reflexe);
- změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a studenty a mezi studenty navzájem;
- využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;
- zohlednění žákových zájmů a potřeb;
- žákovská neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání;
- využití celé škály kooperativních metod;
- důraz na neustálou spolupráci žáků;
- žákovsko ztotožnění se s cíli učení – žák cílům rozumí a později si i samostatně své cíle formuluje, sleduje a vyhodnocuje jejich míru dosažení;
- třída, skupina se stává učícím se společenstvím, které je otevřené novým nápadům a netradičním řešením;
- nehodnotí se pouze výsledek, ale důležitý je proces, hodnotí se práce jednotlivce i skupin, ocenění originality, žáci se učí sebehodnocení. (www.kritickemysleni.cz)

1.2.4 Charakteristické cíle Rámcového vzdělávacího plánu

S novým školským zákonem v roce 2004 vstupuje do popředí i klíčový dokument RVP ZV. Je postaven na myšlence vybavit žáky nejen předmětovými vědomostmi a dovednostmi, ale také znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které budou využívat nejen ve škole, ale především v běžném osobním životě, při studiu i ve své profesní kariéře. Tyto myšlenky jsou v programu RVP ZV označeny jako klíčové kompetence a každý žák je může ve svém životě zužitkovat a uplatnit.

Vymezuje také závazný obsah (očekávané výstupy a učivo) na úrovni, kterou si mají žáci osvojit v základním vzdělávání. Je podporou pro komplexní přístup při realizaci obsahu, včetně vhodnosti propojování. Předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků.

Cíle programu:

- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné a účinné komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;

- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. (RVP, 2005, s. 12–13)

1.2.5 Srovnání cílů vzdělávacích programů s RVP ZV

Z následující tabulky vyplývá, jak cíle jednotlivých vzdělávacích programů korespondují s cíli RVP ZV.

Tabulka

RVP	Základní škola	Začít spolu	RWCT
1. Osvojit si strategii učení a být motivován pro celoživotní učení.	1. Chápat základní vzdělávání jako prostředek k rozvoji žáka, který bude samostatně myslet rozhodovat se a projevovat se jako demokratický občan.	1. Vzbudit zájem žáků o aktivní, samostatné a efektivní učení, zábavné, nestresující, prosazovat pedagogický přístup na dítě, využít principu učení jeden od druhého.	1. Promyšleně a strukturovaně promýšlet čtení, psaní a diskuse k podnícení potřeby a schopnosti celoživotního vzdělávání.
2. Tvořivě myslet, logicky uvažovat a řešit problémy.	2. Aplikovat poznatky v dovednosti a schopnosti při řešení úkolů učebních i životních.	2. Podporovat samostatné myšlení, vycházet ze zkušeností a zážitků, vést ke kritickému myšlení, kreativitě a představivosti, integrace smysluplných celků do výuky, porozumění, řešení problémů.	2. Tvořivě přistupovat k novým situacím, řešit problémy a rozvíjet přístup k samostatnému myšlení žáků.
3. Všestranně a účinně komunikovat.	3. Vytvářet elementární a specifické dovednosti, kompetence komunikativní, uplatnit v činnostním vyučování, využít zkušeností a diskuse, argumentace, vyvodit závěry.	3. Vyjadřovat se ústně či písemně o osobních a společenských hodnotách, rozpoznávat problémy a dokázat je řešit. (kruh)	3. Změna komunikace učitel x žák, mezi žáky navzájem – diskuse, debaty, práce ve skupinách, zveřejňování písemných projevů žáků.

4. Spolupracovat, respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.	4. Vytvářet sociální kompetence a uplatňovat je v činnostním vyučování.	4. Vytvářet podmínky a prostředí, pracovat individuálně, dvojicích, skupinách, vzájemná pomoc, spolupráce s rodiči.	4. Klást důraz na spolupráci žáků, otevřenost novým nápadům, netradiční řešení, využívat metod kooperativního učení.
5. Projev svobodné a zodpovědné osobnosti, která umí uplatnit svá práva a naplnit své povinnosti .	5. Vytvářet podmínky ke vztahu k sobě samým, odpovědnost za svá rozhodnutí.	5. Přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, učitel x žák – spoluvůdci budoucích témat, zodpovědnost žáků za svou volbu.	5. Ztotožnění žáka s cíli, jejich porozumění, samostatná formulace svých cílů, umění vyhodnotit jejich míru dosažení.
6. Projevovat pozitivní city v chování, jednání a prožívání životních situací vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě.	6. Utvářet pro žáky podmínky ke vztahu k společnosti, lidem a k sobě samým, osvojit si zásady a normy lidského jednání.	6. Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství – obci, zemi a prostředí, ve kterém žijí, rozvoj partnerství školy a rodiny.	6. Kreativně přistupovat k novým situacím, spolupracovat a respektovat názor druhých.
7. Rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví.	7. Získat dovednosti a návyky zdravého způsobu života.	7. Vést žáky ke zdravým životním návykům a postojům.	7. Získat pozitivní vztah ke škole, pečovat o duševní zdraví.
8. Tolerance a ohleduplnost k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, společné soužití.	8.	8. Umožnit inkluzi dětí se speciálními potřebami, klást důraz na multikulturní výchovu, uvědomit si význam jednotlivých etnických skupin.	8. Učíci se společenství, které je otevřené novým nápadům a netradičním řešením.
9. Poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.	9. Sledovat individuální předpoklady, možnosti a zájmy životního zaměření žáků, využít různých vzdělávacích postupů a způsobů, na 2. stupni uplatnit diferencovanou výuku.	9. Podporovat při činnostech samostatnost a zájem o poznávání vlastní aktivitou, vlastní hodnocení, navrhnout cestu ke zlepšení, individuální přístup.	9. Zohlednění skutečných žakových zájmů a potřeb, neustálá žakova reflexe vlastního učení.

Při srovnávání cílů v tabulce je patrné, jak jednotlivé vzdělávací programy svými cíli korespondují s cíli RVP ZV. Ukazuje se, že vzdělávací programy Začít spolu a RWCT vytvářejí velmi dobrý podklad pro dosažení cílů v RVP ZV. U vzdělávacího programu Základní školy se nenašel vhodný cíl, který by bylo možno přiřadit k osmému cíli RVP ZV v tabulce. U vzdělávacího programu RWCT je cíl „nehodnotí se pouze výsledek, ale důležitý je proces“ nad rámec daných cílů RVP ZV.

Při diferenciaci cílů z této tabulky se ukazuje, že vzdělávací programy Začít spolu a RWCT mohou utvořit základ kvalitního školního vzdělávacího programu, protože pro rozvoj některých klíčových kompetencí máme položené dobré základy.

Oba programy rozvíjejí klíčové kompetence, ale musíme si uvědomovat, že i když rozvoj klíčových kompetencí je dlouhodobým cílem, tak i na půdě primární školy máme šanci položit k nim dílčí základy s ohledem na věkové a individuální zvláštnosti dětí.

Z tabulky vyplynul důležitý poznatek. Cíle Začít spolu a RWCT se některých bodech velmi vhodně doplňují a přímo vybízejí nacházet v těchto programech vhodné propojení při přípravách na výuku.

1.3 Rozvoj klíčových kompetencí žáků primární školy

Již některé naše starší vzdělávací programy s termínem kompetence pracovaly, ale školy tato skutečnost k ničemu nezavazovala, protože kompetence nebyly na rozdíl od učiva chápány jako cíl vzdělávání.

Klíčové kompetence se vyskytují v mnoha vzdělávacích programech v celé Evropě. Pokud bychom jednotlivé zahraniční vzdělávací programy procházeli, zjistili bychom, že se různé názvy klíčových kompetencí vzhledem k tradicím dané země. Podstata toho, co se skrývá v kompetencích, je však v zásadě shodná.

Pojetí klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech vychází ze studia mezinárodních výzkumů a studií, ze studia evropských kurikul i z konfrontace s průběhem kurikulárních reforem v některých evropských zemích. Pojem klíčová

kompetence se opírá o dokument MŠMT ČR, tzv. Bílou knihu, a navazuje na pojmosloví zavedené v odborné pedagogické literatuře.

Pedagogický slovník klíčové kompetence definuje jako: „soubor požadavků na vzdělání, které zahrnují podstatné vědomosti dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003, s. 99–100)

V RVP ZV klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Vycházejí z obecných hodnot ve společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. (RVP ZV, 2005, s. 14)

Za klíčové kompetence jsou v etapě základního vzdělávání považovány tyto: *kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a interpersonální, občanské a pracovní*, a každý žák je může ve svém životě zužitkovat a uplatnit bez ohledu na to, co zvládá ve škole, o co se zajímá a co chce v budoucnu dělat.

Od školy se očekává pomoc tyto kompetence postupně vytvářet a rozvíjet. Klíčové kompetence představují ideální stav, o který budou učitelé u žáků usilovat. Vzhledem k tomu, že schopnosti žáků a jejich osobní dispozice jsou různé, uvědomují si, že všichni žáci jejich stejné úrovně nedosáhnou.

1.3.1 Rozvoj klíčových kompetencí v programech Začít spolu a RWCT

Z tabulky je zřejmé, že rozvoj klíčových kompetencí, tedy dovednost učit se, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, kriticky myslet, je zastoupen hlavně v cílech programů Začít spolu i RWCT, ale jsou dlouhodobým cílem, který v primární škole nemůže být zcela naplněn. Každá klíčová kompetence se u žáků vytváří postupně, a to tak, že se dílčí vědomosti a dovednosti žáků získané při různých příležitostech propojují a nabalují na sebe. V RVP ZV je stanoveno šest kompetencí, jsou odděleny pouze pracovní, aby se daly pojmenovat a učitel s nimi mohl snadno pracovat. Při konkrétních činnostech ve výuce učitel rozvíjí více složek kompetencí najednou, protože to odpovídá přirozenému a spontánnímu učení žáků.

V programech Začít spolu a RWCT jsou shodné cíle naučit podporovat a rozvíjet samostatné myšlení žáků, vést je ke kritickému myšlení.

V knize pedagogů Grecmanová, Urbanovská, Novotný PdF UP je „kritické myšlení“ charakterizováno jako schopnost posoudit nové informace a pozorně a kriticky je zkoumat z více perspektiv, tvořit si úsudky o jejich věrohodnosti a hodnotě, posoudit význam nových myšlenek a informací pro své vlastní potřeby.

Myslet kriticky tedy předpokládá, že žák je zvědavý, klade otázky a snaží se na ně odpovědět, získává informace z různých zdrojů. Ale dokáže také pochybovat, zkoumat argumenty druhých a ohajovat své názory – rozvíjí kompetence řešení problémů, komunikativní učení.

Chceme-li rozvíjet kritické myšlení u dětí, musíme volit taková témata, která se bezprostředně dotýkají jejich života. Klíčovou roli při rozvoji kritického myšlení zaujímá učitel, jeho vztah k žákům, způsob výuky a pochopení pro dětské myšlenky a názory.

Stejní autoři uvádějí tyto základní podmínky pro stimulaci kritického myšlení, které je nutné zabezpečit: Poskytnout čas a příležitost, aby si žáci mohli kritické myšlení vyzkoušet. Dovolit žákům volně domýšlet a spekulovat. Přijímat rozmanité myšlenky, nápady, názory. Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu. Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu. Vyjádřit důvěru

ve schopnosti každého žáka činit kritické úsudky. Oceňovat kritické myšlení a kladení otázek. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000, s. 30–38)

Učitel, usilující o rozvíjení samostatného myšlení, klade na žáky zároveň řadu dalších požadavků; např. chápat hodnotu svých názorů a nápadů a tak posilovat svoji sebedůvěru, být aktivní v učebním procesu, umět naslouchat a respektovat rozdílné názory a také dokázat ustoupit ze svého stanoviska. Má-li se žák naučit tvořivě a produktivně pracovat, je třeba u něho vychovávat také určité volní vlastnosti – systematickosti, vytrvalosti, pravidelnosti v práci – rozvíjí kompetence učení, komunikativní, řešení problémů, sociální.

Cílem není pouze naučit žáky samostatně myslet a usuzovat, ale také vypěstovat schopnost samostatně rozhodovat a jednat, schopnost rozebrat situaci, nacházet vhodné řešení a toto řešení také prakticky realizovat.

Jestliže chceme u žáků upevňovat aktivitu, tvořivost, schopnost samostatně myslet, jednat a cítit, je nutné ponechat volné pole vlastní samostatné práci žáků, jejich samostatné úvaze. (ČÁP, MAREŠ, 2001, s. 516–525)

Samostatnost žáků podněcujeme vhodnými otázkami, vytyčením přiměřených problémů. I tím, že žáky vedeme k samostatnému hledání otázek a problémů, které je třeba řešit. Učíme je samostatně srovnávat, analyzovat, usuzovat a zobecňovat. To se rozvíjí kompetence učení, komunikativní, řešení problémů a sociální a personální.

1.3.2 Vývoj osobnosti žáka na primárním stupni

Vzdělávací programy Začít spolu a RWCT v primární škole vytvářejí předpoklady pro celoživotní učení, budují bezpečné a inspirativní prostředí pro učení. Je možné uvědomovat si nejen možnosti, ale i limity jednotlivých cílů dané věkovými a individuálními zvláštnostmi dětí.

Vývoj žáka mladšího školního věku, tedy šestiletého až osmiletého, je charakteristický především změnou životní situace a adaptací na školu.

Vstup do 1. třídy ZŠ je pro dítě skutečně vývojovým mezníkem. Čáp popisuje toto období z hlediska adaptace na školní prostředí: „Škola přináší dítěti nové – učební

– činnosti, klade na dítě postupně zvyšující se požadavky. Škála školních předmětů zahrnuje činnosti značně rozmanité, s požadavky na rozvíjení senzomotoriky, paměti, intelektu, estetických předpokladů, pozornosti, sebeovládání a vytrvalosti, svědomitosti, tj. všech aspektů osobnosti. Klade požadavky na tyto aspekty osobnosti, zároveň je rozvíjí a podněcuje zájem o něco nového.“ (ČÁP, 2001, s. 229)

Vágnerová mladší školní věk dítěte dělí na dvě fáze: raný (6–8 let) a střední (8–11, 12 let). Nástup do školy je sociálním mezníkem – dítě získává roli žáka. (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 237)

Při příznivém emočním klimatu ve školní třídě se uspokojují potřeby dítěte, činnostní potřeby, potřeba získat úspěch a uznání, dětská zvědavost, uspokojení ze získané dovednosti, výkonová motivace. Potíže mohou nastat při tzv. školní nezralosti, nepřipravenosti na školu, nižší inteligenci a při specifických dílčích nedostacích.

Sociální vývoj – dítě má novou roli žáka, vstupuje do konfrontace a srovnávání se spolužáky. Hodnocení výkonu probíhá učitelem, rodičem, spolužákem, dítětem samým v závislosti, jak jej hodnotí druzí. Hodnocení má vhodné x nevhodné formy a podle toho působí na sebehodnocení dítěte, přibývá postupně a ovlivňuje jeho sebepojetí. Silnou potřebou uznání tím dochází k rozvoji vůle, která ovlivňuje vytyčování, dosahování cílů, překonávání překážek. Při činnostech pak vede děti k dokončení započatého. V raném věku jsou vázány na autoritu na učitele, později přibývá kritičnosti. Vztah s vrstevníky je významný pro vývoj sociálního citění a chování, specifický způsob komunikace ve skupině. Převládá konformismus. Identifikace se skupinou stejného pohlaví. Hry vyhledávají složitější, náročnější, s pravidly, u některých dětí přechod k zájmovým činnostem. Sledování medií je méně náročné na psychické procesy. Ideály většinou imponují chlapcům (agresivita – vzor mužného jednání). Předkládaný příběh děti často neodlišují od reality. Čtený text umožňuje rozvoj představivosti, která je ovlivněna i fantazií (vývoj poznávacích procesů).

Emoční vývoj – snadno vzniká zájem o něco nového, s čím se seznamují a v čem si ověřují svoji kompetenci, k větší vyrovnanosti dochází ve středním věku.

Poznávací procesy – z tabulky cílů 1.6. vyplývá, že všechny tři programy RVP, Začít spolu a RWCT jsou zaměřeny na rozvoj myšlení, a proto se více soustředím na myšlení raného a středního věku.

Myšlení dítěte *raného věku* (6–8 let) podle Čápa ovlivňují ještě některé charakteristiky tzv. předoperačního myšlení. Dochází k rozvoji řeči, konkrétnosti a živosti představ. Myšlení se ještě řídí názorným poznáním, vidí vše ze svého pohledu. Nechápe zvrtné operace. Vnímá jednu charakteristiku a podle ní třídí. Upřednostňuje názorné myšlení a podle toho řeší problémy a situace.

Myšlení *středního věku*, to znamená 8–11, 12 let, je vázáno na konkrétní zkušenosti. Myšlení už respektuje zákony logiky: děti dokážou klasifikovat, grupovat, třídít, formulují svoje domněnky na základě zkušeností i bez názorné představy a zvládají inkluzi. Na základě konkrétních objektů umí operovat s abstraktními pojmy, poznávají zákonitosti světa. Kolem 11–12 let dítě vstupuje do abstraktních, formálně logických operací, to znamená, jaký by tento svět mohl být, respektive měl být. Již chápe zvrtné situace a dokáže pozorovat více hledisek. (ČÁP, 2001, s. 230–231)

Zvládá číselné operace. Chápe čas. Je schopno úvah.

Pozornost vyžaduje zvýšené nároky, úmyslné soustředění na úkoly, respektovat stálost a rozsah pozornosti, neumí ještě rozdělovat pozornost, protože činnosti nemá zautomatizovány.

Pozornost je jedním z mechanismů regulace psychické aktivity, především poznávacích procesů. (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 257–259)

Učení probíhá pokusem a omylem, logickým odvozením, nápodobou.

Pro učitele je důležité ujasnit si vztah výchovy a vývoje dítěte. Výchova musí zohledňovat vývojový stupeň, kterého dosáhlo, tzn. zda je dítě dostatečně zralé pro plnění požadavků školy, a to jak tělesně, tak i v myšlenkových procesech a socializaci. Zjišťování těchto souvislostí by mělo být pro učitele samozřejmostí, aby se tak vyvaroval kladení nepřiměřených požadavků na žáky nebo naopak brzdění vývoje zbytečným přizpůsobováním učebního procesu.

2. Program Začít spolu

Tato část je cíleně zaměřena na představení vzdělávacího programu orientovaného na dítě, abychom si lépe uvědomili vhodnost propojení programu Začít spolu a RWCT.

2.1 Program Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu pro primární školu je modelem vytvořeným v reakci na změny ve společnosti. Potřeba změny ve vzdělání je podmíněna záplavou informací v denním životě, změnou rolí tradičních institucí a novými objevy o způsobech fungování mozku. Při tvorbě tohoto dokumentu se vycházelo ze vzájemné propojenosti všech stránek života a z prací mnoha odborníků, kteří se zabývají vývojem mozku, sociálními vědami a výchovou. Cílem bylo spojit to nejlepší, co je známé z evropských a amerických výchovných filozofií, a získat výchovnou metodu, která vyzdvihuje individuálního a tvořivého člověka schopného samostatně přemýšlet ve vzájemně propojeném světě.

2.1.1 Teoretická východiska programu Začít spolu

Program Začít spolu staví své teoretické základy pro efektivní model výuky na primárním stupni základní školy.

Využívalo se poznatků z prací Rousseaua, Pestalozziho, Froebela a Montessoriové. Na množství myšlenek a teorií raného vzdělávání vzniká první základní téma – etika sociální reformy. Postupem času se rané vzdělávání dětí vyvinulo jako komplexní přístup, který zapojuje do partnerského vztahu rodinu, školu a veřejnost.

Druhým tématem je poznání a význam hodnoty dětství, jehož kvalita se zlepšovala – zákony na ochranu dětí, zajištění zdravotního a psychického vývoje. S narůstajícím porozuměním lidského vývoje a pochopení fungování mozku dochází

souběžně ke zvyšování kvality výchovných metod a programů pro děti – projevuje se respekt k období dětství a dítěti vůbec.

Třetím tématem se stává role školy a rodiny jako partnerů předávání hodnot dítěti. Průkopníci v oblasti výchovy věřili, že sebehodnocení u dětí může být pozvednuto na vyšší úroveň, jestliže děti poznají své kulturní dědictví. Sorosovy předškolní programy jsou zasvěceny koncepcím kulturního respektování a silné účasti rodiny. Věrnost těmto základním principům umožňovala návaznost na první stupeň. Základem programu je práce teoretiků :

- John Dewey⁸ zdůrazňoval, že osobní zkušenost je základní složkou v raném rozvoji pojmů.
- Jean Piaget popsal učení jako neustálou a vzájemnou hru mezi procesy asimilace a akomodace .
- J. M. Hunt naznačuje, že se u dětí rozvíjejí nové pojmy spojováním dřívější znalosti se současnými zkušenostmi a zážitky.
- Vygotsky zkoumal sociální a kulturní vlivy, které působí na jazykový rozvoj. Ve své teorii sociálního učení říká, že denně získaná informace zapadá do životních událostí, které nabývají významu vlivem komplexních a společensky působících zážitků.
- Jerome Bruner – děti získávají schopnost komunikovat prostřednictvím jazyka, jakmile jsou schopny manipulovat se sociálním prostředím, které je obklopuje.
- Kaminský se soustřeďuje na dítě jako centrální bod plánování výchovy.

Teoretické pojetí programu Začít spolu vychází ze spolehlivých výzkumů, silného teoretického základu a vyučovacích metod úspěšných výchovných pracovníků z celého světa. (ZAČÍT SPOLU, 1996, s. 7–8)

2.1.2 Základní charakteristika Začít spolu

Počáteční záštitu finanční i metodickou při zavádění programu do vzdělávacích systémů jednotlivých zemí poskytla síť Sorosových nadací (Open Society Funds) společně s neziskovou organizací Children s Resources International Washington D. C., která ve spolupráci s dalšími odborníky tento modelový program pro výchovu

a vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku s názvem Step by Step zpracovala. Program je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association¹).

Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) usiluje o transformaci tradičního procesu vyučování. Vzniká v USA v osmdesátých letech 20. století. Mezinárodní síť sdružuje 29 zemí.

Legislativní změny související s přijetím nového školského zákona a s realizací dvoustupňového kurikula otevírají prostor školám při výběru obsahu vzdělávání. Program Začít spolu je zcela v souladu s požadavky formulovanými v RVP ZV a jeho metodika je doporučována jako inspirativní podklad pro tvorbu ŠVP.

Začít spolu je vzdělávací program pedagogicky orientovaný na dítě a partnerství školy, rodiny a komunity v oblasti výchovy a vzdělávání. Filozofie programu vychází z Popperovy filozofie otevřené společnosti. Opírá se o takové pojetí, které vytváří základy a motivaci pro celoživotní učení. Umožňuje každé škole i každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům, tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. Vede děti i dospělé k demokratickému myšlení a jednání, opírá se o konstruktivismus a teorii morálně kognitivního vývoje dítěte.

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. Na jeho monitorování, evaluaci a implementaci se podílí organizace STEP BY STEP ČR, o. s.²

Program Začít spolu reaguje na potřeby nového pohledu na výchovu dítěte v souvislosti se změnami ve společnosti, k nimž dochází celosvětově v posledních letech. Klade důraz na získání a rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností, které jsou nezbytné pro další rozvoj společnosti v novém tisíciletí. Vytváří základy pro rozvoj

¹ ISSA je nevládní organizace, která je založena s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku (3–11 let). Sjednocuje 27 organizací ve stejném počtu zemí.

² Step by Step ČR, o. s., nevládní zisková organizace, jejímž poznáním je přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě vzdělávání v ČR, k budování otevřené společnosti a jejímu zapojení do evropských struktur.

a zájem žáků učit se aktivně, efektivně, zábavně a bez stresů. Rozvíjí rysy osobnosti v dnešní době velmi potřebné:

- přijímat změnu a aktivně se s ní vyrovnávat;
- rozpoznávat problémy a řešit je;
- tvořivě myslet a pracovat, využívat představivosti a vědět si rady;
- sdílet zodpovědnost vůči obci, zemi, životnímu prostředí;
- přijímat zodpovědnost za vlastní rozhodnutí;
- vzájemně spolupracovat a být tolerantní i k individuálním kulturním a etnickým odlišnostem.

Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami učení i dětí s postižením). (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003; SPILKOVÁ, 2005; ZS OSF, 1996)

Charakterizovat didaktický systém programu Začít spolu lze prostřednictvím klíčových strategií programu uvedených na obrázku 2.1.

Obr. 2.1 Východiska a strategie programu Začít spolu (KREJČOVÁ, 2003, s. 14)

Některé naznačené strategie se v praxi velmi těsně prolínají.

Organizační strategie

- podnětné prostředí
- flexibilní časové struktury
- individuální a skupinové formy vzdělávání

Kurikulární strategie

- tvorba školního, třídního kurikula
- „cross“ kurikulární přístupy
- individuální vzdělávací programy

Metodické strategie

- kooperativní učení
- projektové vyučování
- integrovaná tematická výuka
- učení hrou

Diagnostické a hodnotící strategie

- průběžné rozvíjecí hodnocení
- pozorování
- portfolio
- analýza a evaluace vlastní práce

Sociálně-vztahové strategie

- participace dětí
- spolupráce s rodinou
- spolupráce s širší komunitou
- týmová spolupráce pedagogů

NA DÍTĚ ORIENTOVANÁ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

Obecná východiska

- humanistické a demokratické principy vzdělávání
- (individualizace, inkluze, multikulturní výchova...)
- konstruktivismus a další soudobé teorie vývoje a učení dítěte

Kurikulární strategii Začít spolu si zprostředkujeme pomocí Standardů, které se staly vodítkem pro vylepšení postupů učitelů ve výuce. Proč právě podle Standardů?

Tyto standardy jsou prvními kvalitativními standardy implementovanými do české vzdělávací soustavy.

Smyslem standardů je ujednotit požadavky na základní znalosti, dovednosti, postoje a výukové metody učitele, kteří pracují podle filozofie a principů programu Začít spolu. (ZS, PRŮVODCE CERTIFIKACÍ, 2003, s. 10)

Jednotlivé standardy jsou seřazeny tak, jak cítím jejich potřebu uplatňování v praxi. U některých se zaměříme na jednotlivé hodnoty, které jsou v učitelské praxi velmi důležité.

2.2 Interakce učitel – žák

Interakce učitele s dětmi jsou časté a pozitivní, vyjadřují rovnoprávnost, vstřícnost a respektují individuální zájmy a odlišnosti dětí. (ZS, STANDARDY, 2002, s. 13)

Předpokladem je navození partnerských vztahů mezi učitelem, žákem a rodiči, které jsou postavené na vzájemné důvěře, respektu a úctě. Je dobré stanovit, vymezit jasná pravidla ve vyučovacím procesu a vymezit hranice, které budou svobodně přijaty a respektovány všemi zúčastněnými.

Spilková si všímá nových pohledů na dítě v roli žáka a proměny ve vztahu učitel – žák takto: Učitel respektuje právo dětí na individuální rozvoj, dopřává jim více přirozenosti, autenticity, umožňuje jim svobodně prožívat; být sebou samými, odlišovat se, hledat, nalézat, chybovat. Učitel už není jen ten, kdo neustále vede, určuje, dává, zná, ukazuje, hodnotí, ale umí být také tím, kdo přistupuje k dítěti s otázkou – jaké dítě je, co v něm je, umí být žáky inspirován, překvapován, obohacován. Je spíše tím, kdo uvádí do věcí, doprovází žáka na cestě poznání, nabízí, inspiruje, pomáhá se vyznat ve světě, pochopit smysl souvislostí, vybavuje pocitem sebeúcty a sebedůvěry. (SPILKOVÁ, 2005, s. 55)

Optimální vývoj dětí se odvíjí od jejich pozitivních osobních vztahů s učiteli, kteří jim poskytují podporu. Jsme pro žáky partnery, pomocníky a průvodci v jejich cestě za poznáním. Důležitým předpokladem je být sami sebou v jejich přítomnosti – nebýt „vševědoucí“, přiznat hranice svých možností a kompetencí. Pedagog by si měl všimnout požadavku věkové přiměřenosti a nabízet dítěti vhodné vývojové činnosti (věkové a individuální).

Čáp uvádí: „V praxi je užitečné znát jak celkovou inteligenci určitého jedince, tak její specifikaci do jednotlivých oblastí. Odlišná úroveň ovlivňuje výkon žáků v jednotlivých učebních předmětech, na školách různého zaměření a v dospělosti v různých profesích.“ (ČÁP, 2001, s. 153)

Aktivitu připravuje na základě pozorování dětí, jejich stylu učení, temperamentu, potřeb (k identifikaci nenaplněných potřeb nám pomůže pracovat s modely lidských potřeb např. podle Maslowa), schopností a zájmů, struktury inteligence (Gardner – 8 typů), tak aby se každé dítě zapojilo do výuky podle svých předpokladů. Při plánování dbá na rozvoj všech typů inteligencí a dítě má možnost volby z připravených činností. Z učitele se stává facilitátor, podporuje prosociální chování dětí.

Učitel pro činnosti zajišťuje podmínky, nepřímo řídí učení dětí, ale realizaci činnosti nechává na dítěti a sám ustupuje do pozadí a funguje v roli pozorovatele a pomocníka. Je nutné naučit se oceňovat a hodnotit každé dítě. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003, s. 44)

Upřednostňuje poznání dětí na základě vlastních zkušeností, vytváří učební podmínky a situace tzv. konstruktivistické pedagogiky. Učitel společně s dětmi volí témata a vychází z předpokladu, že o nich už děti něco vědí – mají informace, zkušenost. Zachycují je a pojmově je zpracovávají, aby je mohli dál podrobit společnému bádání. Učitel pomocí úkolů a otázek vhodně navozuje atmosféru, při které děti propojují již známé s novým, a přizpůsobuje ji tak, aby lépe odpovídala skutečnosti. Může využívat jeden z modelů konstruktivistické pedagogiky, „E – U – R“ (evokace, uvědomění si významu, reflexe) z dílny programu RWCT.

Košťálová uvádí: E – U – R je třífázový model procesu učení. Není to didaktická metoda nebo technika, kterou někdy využijeme, a jindy ne. Je to pomůcka pro učitele k promyšlení a přípravě výuky – učení – svých žáků, jejímž cílem je přiblížit

se procesům přirozeného učení. Je to rámec učení, který je nutno naplnit vhodnými metodami a strategiemi pro dosažení cílů jednotlivých fází procesu učení. (KOŠŤÁLOVÁ, 2003, s. 26)

2.3 Techniky smysluplného učení

Učitel podporuje smysluplné učení a prostřednictvím využívání rozmanitých výchovně-vzdělávacích metod, materiálů a pomůcek, které jsou přiměřené vývojové úrovni žáků a podněcují jejich individuální rozvoj a vzájemnou kooperaci. (ZS, STANDARDY, 2002, s. 13)

Program využívá metod kooperativního učení žáků k dosažení vyššího stupně porozumění učební látce, problému a k podpoře rozvoje jejich sociálních dovedností.

Kooperativní učení je systém, který správně funguje, je-li založen na dodržení těchto prvků: na pozitivní vzájemné závislosti (vazba jednoho na druhého, ze které mají prospěch oba – jejímž prostřednictvím se učí); tváří v tvář (malé heterogenní skupiny); individuální odpovědnost (učení organizováno tak, aby žák, který se učí ve skupině, prokazoval svůj pokrok, že se prostřednictvím spolupráce něco učí nebo se naučil – individuální skládání účtů); sociální dovednosti (nejlépe se naučíme spolupracovat při reálné spolupráci a ve vyučování s nimi vědomě pracujeme, monitorujeme činnost skupin); reflexe (prostor pro hodnocení, skupina popisuje vlastní činnost, jak činí rozhodnutí o dalších krocích). (KASÍKOVÁ, 2004, s. 62–86)

Žáci se učí pracovat v různých rolích, spolupracovat na řešení úkolů ve dvojicích, menších i větších skupinách, čímž je žákům umožněno dívat se na problém z různých úhlů pohledů, vyměňovat si myšlenky, nápady, názory.

V programu se využívá velké množství rozličných metod. Tomková uvádí: „Moderní vyučovací metody berou v úvahu potřeby dítěte, využívají zkušenost, mají činnostní charakter, rozvíjejí se kognitivní procesy a děti si osvojují učební a sociální dovednosti.“ (TOMKOVÁ, 1998, s. 37)

Ve vyučování se uplatňuje především hra, která má strukturovaný charakter (organizovaná učitelem), didaktické hra jsou většinou zaměřeny na výchovný cíl,

můžou se objevit ve fázi motivování a dramatická hra je specifickým příkladem tvořivé hry. Každou didaktickou hru musíme zařazovat s ohledem na cíle, učivo, věkové a individuální možnosti, čas a prostor. (TOMKOVÁ, 1998, s. 38–60)

Moderní poznatky o fungování mozku a efektivním učení jsou spojeny s metodikou integrovaného učení hrou a činnostmi (integrované tematické výuky, projektového vyučování), které u dětí podporují globální vnímání skutečností.

„Metoda integrace je taková organizace procesu učení, která co nejvíce odpovídá situacím reálného života a je na ně co nejsnáze převoditelná. Staví na chápání světa, jeho systému, v němž téma či problém lze odpovídajícím způsobem pochopit pouze jejich zkoumáním ve vztahu se souvisejícími jevy.“ (PIKE, SELBY, 2000, s. 21)

Děti se v tomto systému práce učí přemýšlet v souvislostech, jsou vedeny k řešení komplexních problémů, spolupráci, získávají zkušenosti vlastní praktickou činností. Učitel si většinu pracovních materiálů, pomůcek, pracovních listů sestavuje sám, protože je ještě málo vhodných studijních materiálů, a tím je tento typ výuky na přípravu časově náročný.

Školní vzdělávání se realizuje v blokové výuce prostřednictvím tematických projektů (dlouhodobé plánování). Dané téma si vybírá učitel společně s dětmi a od něj se vyvíjejí konkrétní výukové postupy vztahující se k němu výukové standardy. Každé téma (tematický projekt – krátkodobé plánování) se rozpracuje do aplikačních úkolů, které jsou situovány do center aktivit ve třídě. Při tvorbě aplikačních úkolů vycházíme z poznatků mnohočetné inteligence člověka a diferencujeme úkoly vzhledem k jejich obtížnosti – využijeme Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů (není nutné dodržovat pořadí). Je nutné formulovat jasná pravidla pro práci žáků na každém aplikačním úkolu. (KREJČÍ, KARGEROVÁ, 2003, s. 81–87)

2.4 Plánování programu orientovaného na dítě

Vzdělávací program je připravován tak, aby odpovídal individuálním potřebám a zájmům dítěte i zájmům a potřebám celé skupiny a aby poskytoval příležitosti pro pozorování a vyhodnocování pokroku každého dítěte. (ZS, STANDARDY, 2002, s. 13)

Promyšlené plánování se stává nedílnou součástí vytváření a zavádění kurikula. Dlouhodobé a krátkodobé plány projektů a učebních aktivit jsou souhrnem cílů (učitele) a zájmů, přání dětí, jednotlivců. Na plánování se podílí společně (učitel, žáci, žák), a tím se děti učí strategii plánování.

Takto hodnotí plánování Fisher: Dobře sestavený plán umožňuje promýšlení budoucích činů, pomáhá uspořádat a strukturovat myšlení i praktické vykonávání činností. Plány jsou nástrojem k samostatnému učení. Dobrý plán obsahuje praktické činnosti, složku myšlení, umožňují sledování a hodnocení (metakognitivní kroky umožňují posuzování) a lze jej uplatnit v mnoha souvislostech. Strategický plán má vzorec 'ZKSH' (zahaj, konej, sleduj, hodnot'). Plánování nejlépe funguje, když naplňuje potřeby žáků. (FISHER, 1997, s. 49–55)

Dlouhodobé plány – příprava tematických plánů (obsah i rozsah učiva se řídí učebními osnovami zvoleného vzdělávacího programu) většinou vychází ze společenskovědní nebo přírodovědné oblasti. Téma rozpracujeme do konkrétních aktivit tak, aby v jeho rámci děti získaly i kompetence z ostatních předmětových oblastí, a necháme prostor pro volbu tématu na základě zájmů dětí.

Krátkodobé plánování – konkrétní tematický projekt (týdenní), který rozpracujeme do aplikačních úkolů pro děti.

K volbě metod a organizaci uvádí Lukavská toto: Dítě je vedeno ke svobodné volbě jednotlivých center aktivit a činností v nich. Vstupuje tak s větším zaujetím do procesu získávání nových životních postojů, schopností a vědomostí. Volba typu a množství zadaných úkolů umožňuje dětem uvědomit si a respektovat vlastní možnosti, které v daném procesu učení mají. Volí si takové činnosti, na které dosáhnou. Pracují tempem, které je pro ně nezbytné. Jsou vedeny, aby si uvědomovaly, na čem je třeba

pracovat (žakovská smlouva) a jak mají svoji práci odvádět (třídní pravidla). (LUKAVSKÁ, 2003, s. 52–53)

Vyučování v programu Začít spolu je organizováno prostřednictvím vyučovacích bloků, které nemusí odpovídat běžné vyučovací hodině, a prostřednictvím tematických projektů, které propojují jednotlivé předměty do logických celků. Organizační složkou je týdenní rozvržení, během něhož se děti, na základě individuální volby, vystřídají ve všech tzv. povinných činnostech v centrech aktivity. Povinné úkoly (činnosti) směřují k získávání kompetencí vycházejících ze vzdělávacích standardů. Děti ve třídě se mohou ve stejnou dobu zabývat různými činnostmi dle možnosti svého výběru a pracovní tempo je individuální.

Konkrétní struktura dne a délka jednotlivých učebních aktivit se odvíjejí od potřeb dětí a od tématu, na němž žáci pracují. Dá se říct, že struktura dne má stabilní podobu. Začíná se ranním kruhem (asi 20–30 minut), kde se odehrávají aktivity podněcující dobré sociální klima ve třídě – přivítání, sdělování zážitků z předchozího dne, z víkendu, sdělování momentálních vnitřních pocitů atd. Ranní kruh využíváme k udržování třídních rituálů, je také prostorem pro motivaci k danému tématu. Můžeme zjišťovat, co všechno na dané téma už děti vědí, co by je dále zajímalo a chtěly se naučit. Ranní kruh přináší také informace o organizaci, o plánech, očekávaných aktivitách a další důležité instrukce. Tyto informace bývají často dětem zprostředkovány prostřednictvím ranních dopisů, tzv. ranních zpráv, postupně si je děti mohou připravovat i samy.

Po ranním kruhu následuje společná práce (asi 60–90 minut). Učitel má pro děti připravené učivo zejména z českého jazyka a matematiky, které si děti osvojují a procvičují formou různých didaktických her (např. slovní druhy a jiné gramatické jevy, násobilka, písemné dělení či násobení, procenta). Děti pracují samostatně nebo kooperativně ve dvojicích či malých skupinách. Připravené úkoly mohou být odstupňovány podle obtížnosti. V principu se v této části dne jedná o učební aktivity, v nichž celá třída pracuje na společném zadání. Do této části dne bývá zařazována také tělesná výchova nebo výuka cizích jazyků.

Odpočinková a regenerační přestávka (asi 20–30 minut) slouží k načerpání nových sil. Děti mohou relaxovat ve třídě nebo v prostorách školy na to přizpůsobených (žíněnky, stolní tenis na chodbách, školní zahrada).

Po přestávce nastává práce dětí v centrech aktivit, učebních koutcích (asi 60–90 minut). Úlohy, které jsou pro děti v centrech aktivit připravené, se vztahují k tématu projektu. K tématu projektu se často vztahují i činnosti v „ranním kruhu“ nebo jím bývají motivovány i aktivity realizované při „společné práci“.

Děti se rozejdou do center aktivit, v nichž samostatně pracují. Centrum si volí podle daných pravidel. Tato pravidla zajišťují podmínky k tomu, aby každé dítě mohlo v rámci tematického projektu projít všemi tzv. základními (povinnými) úkoly, které jsou plánovány s ohledem ke vzdělávacím standardům. Za jejich splnění nese dítě odpovědnost. V centrech jsou kromě základních úkolů připraveny i úkoly volitelné, nadstavbové. Úlohy do center aktivit jsou většinou zadávány ve smyslu spolupráce a vzájemné pomoci dětí, k přemýšlení a praktické činnosti zároveň. Úkoly bývají náročné na řešení, čas i pracovní činnost dětí. V průběhu tohoto učebního bloku se děti většinou v centrech nestřídají, ale řeší úlohy v tom centru, které si pro tento den vybraly. Další centrum si volí v následujícím dni. Pro učitele z toho vyplývá úkol: organizovat činnost tak, aby během týdne umožnil dětem vystřídat se ve všech povinných centrech. To znamená, že při práci v centrech aktivit nastává situace, v níž se paralelně vedle sebe a v dané chvíli odehrávají různé činnosti. V každém centru aktivity pracuje skupina dětí na jiném úkolu. To, co úkoly v jednotlivých centrech spojuje, je téma projektu, k němuž se úlohy vztahují a jímž se třída po určité období zabývá. V době, kdy děti pracují v centrech, přechází učitel do role pozorovatele a pomocníka. Tento čas poskytuje učiteli rovněž prostor pro individuální pomoc a péči dětem, které ji potřebují.

Na závěr dne se opět všichni schází v kruhu. V hodnotícím, reflexním kruhu (asi 20–30 minut) děti prezentují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo, nedařilo a proč. Zároveň si tak vyměňují zkušenosti, vzájemně se inspirují a učí od svých vrstevníků. Děti jsou v kruhu vedeny nejen k reflexi výsledků vlastní práce, ale také k vyhodnocování postupu, který při řešení úkolů uplatnily, a stanovují si cíle pro dalšího učení. Jsou vedeny k sebehodnocení i poskytování zpětné vazby a ocenění ostatním. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003, s. 73–81; ZS, 1998 OSF)

2.4.1 Hodnocení v programu orientovaném na dítě

Hodnocení a zodpovědnost jsou cennými cíli. Naším úkolem je vytvořit systém, který by užitečně a spravedlivě zhodnotil to, co potřebujeme a přitom nenarušil proces učení.

TheodoreSizer

Na otázky „K čemu vlastně hodnocení slouží? Co je jeho hlavním cílem a smyslem?“ odpovídá Krejčí, Kargerová takto: „To, jak smyslu hodnocení rozumíme, pochopitelně velmi významně ovlivňuje strategie, jež k hodnocení dětí ve výuce využíváme.“

V programu Začít spolu chápeme hodnocení jako:

- *zpětnou vazbu*, která dává dítěti i jeho rodičům informaci o kvalitě jeho práce a koriguje tak následné činnosti a chování dítěte;
- *motivaci* pro další práci dítěte a významný faktor ovlivňující vztah dítěte ke škole a vzdělávání jako takovému (proto se zaměřujeme na poskytování pozitivní zpětné vazby každému dítěti—každé dítě je možné pozitivně ocenit za konkrétní výsledky jeho práce, snahu, chování apod.);
- *proces shromažďování informací o dítěti*, na jejichž základě upravujeme vzdělávací postupy tak, aby dítě mělo příležitost dále se rozvíjet a učit;
- *dovednost (kompetenci) učitele*;
- *dovednost dětí samých*, která podporuje jejich samostatnost a nezávislost na osobnosti učitele a dospělých obecně a bude jim sloužit po celý jejich další život. (KREJČÍ, KARGEROVÁ, 2003, s. 111)

V programu Začít spolu je hodnocení chápáno jako proces, který stále probíhá a nikdy nekončí. Cílem hodnocení je maximální podpora rozvoje každého dítěte. Východiskem pro činnostní situace, které nastávají zejména při práci v centrech aktivit, kdy děti řeší praktické úkoly vycházející z tematického projektu.

Hodnocení je založeno na „individuální normě v hodnocení“, které ve své knize uvádí Kolář, Šikulová.

Hodnocení umožňuje sledovat výkon žáka a porovnávat ho s předchozími výkony, dílčí kvalitu výkonu a zachytit pokroky směrem k stanovenému cíli. Při tomto hodnocení zažívají i slabší žáci pocit úspěchu a ocenění. Zároveň se podporuje důvěra žáků ve vlastní úspěch a má vliv na formování sebehodnocení. V praxi může být doplňováno o sociální normu hodnocení, pokud učitel dokáže vytvářet atmosféru spolupráce a umí-li oslabit či eliminovat jeho nežádoucí důsledky hodnocení. Dále uvádí nezbytnost hodnocení ve vyučování: „bez hodnocení ztrácí vyučování podstatnou stránku, kvalita a forma hodnocení je odvozena od cíle, který je pro daný obsah formulován, cíle mají různou úroveň obtížnosti a sledují žáky v různých oblastech rozvoje, proto hodnocení musí být realizováno podle povahy cílů.“ (KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ, 2005, s. 9–36)

Děti nejsou porovnávány mezi sebou, ale každý je hodnocen na základě porovnání vlastních současných a předchozích výsledků práce. Hodnocení je zaměřeno nejen na výstupy, výsledky dětské práce (individuální nebo společné), ale na samostatný proces, kterým dítě prochází při tvorbě (tzv. jakým způsobem toho děti docílily). To znamená, jaké prokáže schopnosti, dovednosti, jak si poradí s problémem a jak propojí teorii s praxí – autentické hodnocení. Děti se na hodnocení podílejí společně s rodiči, učitelem–tzv. zpětná vazba.

Slavík a jiní autoři se zaměřují na důležitost zpětné vazby, vidí ho ve formativním hodnocení. Podle Slavíka zpětná vazba má sdělovat žákovi podrobnosti týkající se jeho výkonu – ve smyslu konkrétních informací, co již zvládl, co se mu povedlo, co dobře splnil, co vyřešil, v čem jsou jeho nedostatky, na které části učiva se má zaměřit a jak postupovat, aby jeho následný výkon byl lepší. (SLAVÍK, 1999, s. 18–19)

Učitel častěji hodnotí slovně a někdy je hodnocení doplněno procentuálním vyjádřením úspěšnosti či známkou.

Slavík popisuje alternativní přístup autentického hodnocení. Jedná se o zjišťování znalostí a dovedností v situaci blízké se reálným situacím, se zaměřením pozornosti na úkoly důležité pro praktický život. (SLAVÍK, 1999, s. 103–109)

Průběžné hodnocení je součástí školního vyučování a probíhá formou:

- *Pozorování.* K hodnocení založenému na individuální normě učitel potřebuje mít dostatek informací o dítěti. Ty sbírá na základě pozorování, z něhož si zpracovává písemné záznamy o dítěti. Podkladem k hodnocení jsou učiteli samozřejmě i různé testy a kontrolní prověrky.
- *Portfolio.* Dalším důležitým podkladovým materiálem pro hodnocení je portfolio dítěte a Slavík ho vidí takto: sbírka, soubor prací žáka, užitečnost a věrohodnost závisí na profesionalitě učitele. Poskytuje dítěti, jeho rodičům i učiteli různorodé informace o pokrocích, které dítě dosáhlo, a ukazuje jeho vývoj.

„Informace uložené v portfoliu poskytují učiteli odpovědi na hodnotící otázky: V čem se dítě zlepšilo? Co se mu v poslední době podařilo? Co mu pomůže k lepším výsledkům? Co je pokrokem učení žáka z těchto ukázek?“ (SLAVÍK, 1999, s. 106–107)

Portfolia mají různou podobu (zakládací kniha, krabice atd.), do nichž si děti ukládají svoje práce. Všechny výtvořky a materiály dítěte uložené v portfoliu jsou opatřeny datem svého vzniku. A takto vybavené portfolio slouží ke sledování individuálních pokroků dítěte. Výběrové portfolio si děti pravidelně mohou odnést domů ke zhlédnutí a k diskusi s rodiči.

- *Sebehodnocení.* Na hodnocení v programu Začít spolu se nepodílí jenom učitel sám, ale hodnotí i společně s dětmi, jejich rodiči, popř. s asistentem. Sebehodnocení vede dítě ke schopnosti posuzovat kvalitu vlastní práce a na základě toho ke schopnosti si plánovat cesty ke zlepšení. Celkově směřuje sebehodnocení k větší samostatnosti a nezávislosti dítěte na osobě učitele, dává mu šanci uvědomit si vlastní kvality, silné i slabé stránky, poskytuje prostor pro vytváření obrazu o sobě samém. Děti hodnotí svoji práci a chování ústně nebo písemně, nejčastěji deníky (volné výpovědi dětí), dotazníky k sebehodnocení i s otevřenými otázkami, kde děti vypovídají volně, tabulkami pro denní sebehodnocení, ústním sebehodnocením – hodnotící kruh. Nejčastější otázky směřující k sebehodnocení: Co jsem se naučil? S čím jsem měl potíže? Jak jsem vyřešil problémy, potíže? Pomohl mi s mojí prací někdo (kdo a jak)? Pomohl jsem já někomu? V čem se ještě potřebuji zlepšit? Jaké kroky ke

zlepšení udělám? Jak jsem se dnes při práci cítil? Komu bych chtěl poděkovat a za co? (KREJČÍ, KARGEROVÁ, 2003, s. 111–146)

Hodnocení je v různých oborech lidské činnosti jednou z nejtěžších dovedností, které se mají žáci ve škole naučit, a aby se to mohli naučit, je důležité, aby to uměl sám učitel. Záleží na učiteli, jaký prostor při pojetí vyučování a hodnocení vytvoří, aby se žáci naučili sebehodnocení.

Na to, čeho si žáci mají všimnout, je upozorňuje učitel jednak svým příkladem v hodnocení (při hodnocení hovoří nahlas o různých dílčích aspektech učební činnosti), tzn. že žákům odhaluje to, co je předmětem jeho posuzování a hodnocení, čeho si všimá, co považuje za důležité – tím pomáhá rozvíjet žákovy hodnotící kompetence (SLAVÍK, 2003, s. 18–19).

Kasíková vidí podporu pro společné hodnotící aktivity učitele a žáků v kooperativním vyučování a vzájemné komunikaci. Při tomto systému výuky je možné využívat skupinové hodnocení činnosti, hodnocení jeden druhého, hodnocení sebe samého v kontextu skupiny, hodnocení jinou skupinou. (KASÍKOVÁ, 2004, s. 131)

Využívání strategií programu Začít spolu při vyučování vede učitele k potřebě větší reflexe toho, co se v jednotlivých třídách odehrává. Tím, že opouští tradiční postupy a metody, dostává se mnohem častěji do situace, kdy je třeba se ujistit, zda je jeho práce efektivní – přechod žáků na druhý stupeň. Analýza a evaluace vlastní práce, učitelské portfolio a standardy Začít spolu.

2.5 Učební prostředí

Učitel s využitím rozmanitých materiálů promyšleně vytváří podnětné prostředí, které vybízí děti k spolupodílení se na vlastním vzdělávání, na budování „učící se komunity“. (ZS, STANDARDY, 2002, s. 13)

Učební prostředí je možno vidět z vícero stran.

Krejčová, Kargerová jako podnětné prostředí představují jednu ze strategií, kterou využívají a považují ji za velmi účinný prostředek formování sociálního prostředí, takto: „Jedná se o existenci společně vytvořených pravidel a jejich respektování. Akceptující prostředí prochnuté tolerancí a vzájemným respektem nevznikne ve třídě automaticky. Je nutné o něj usilovat, systematicky jej budovat. K tomu nám pomáhají pravidla formulovaná do podoby třídní úmluvy.“ (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003, s. 54)

V programu Začít spolu se očekává, že děti spolurozhodují o záležitostech třídy, a tím i nesou zodpovědnost za své chování. Pravidla si děti formulují samy, rozumí jejich významu, respektují je a jsou pro ně motivací k jejich dodržování. Stanovení pravidel je významným krokem k autoregulaci vlastního chování. Je třeba, aby stanovená pravidla dodržoval učitel a žádal od dětí návrh na řešení situace. Tedy netrestáme, ale necháváme vnímat dítě logické dopady jeho chování. Přestoupí-li děti daná pravidla později, naučí se tyto situace řešit samy. Tato pravidla nahrazují neustálé ukázkování dětí pedagogem. Pravidla lze doplňovat v průběhu školního roku.

Spolu s vymezením pravidel soužití je pro děti důležité znát strukturu dne. Přináší jim pocit jistoty. (LUKAVSKÁ, 2003, s. 48-49)

Prostředí třídy v programu Začít spolu je uspořádáno do tzv. center aktivity (učebních koutků, menších dílniček), která jsou různě tematicky zaměřena a vybavena tak, aby stimulovala děti k aktivitě, hře a práci. Nejběžnějšími centry aktivity v primární škole jsou: centrum čtení, psaní, matematiky a manipulativ (kostek), pokusů a objevů (věd), centrum ateliér a koutek pro relaxaci. V každé třídě je rovněž prostor pro společná setkávání v kruhu (vybavený kobercem nebo polštáři). V případě nedostatku prostoru, některá centra smysluplně spojujeme. Centra aktivity jsou vybavena mnoha

materiály, s kterými se setkáváme v běžném životě (přírodniny, odpadové materiály atd.), a školními pomůckami, encyklopediemi, knihami, které zapůjčili rodiče, dětskými knihami, učebnicemi, pracovními sešity, takže poskytují rozmanité podněty k činnostem. Pomůcky jsou všem dětem dostupné a uspořádané v přístupných skříňkách po celé třídě. Každé dítě si je může libovolně půjčovat a vracet na jejich místo. Třída i prostory školy jsou maximálně využívány k prezentaci výsledků individuální, skupinové i společné práce dětí.

V centrech aktivit se děti učí přímou zkušeností. Mají v nich prostor pro hru, experimentování, manipulaci a práci s různými předměty a materiály. Poskytují prostor jak pro práci individuální, tak skupinovou. Děti se v nich učí od sebe navzájem, nápodobou a pozorováním. Denně pracují v malých skupinách a tím si rozvíjí kompetence (komunikují spolu, řeší problémy, rozhodují se, učí se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi). Učitel seznamuje děti s jasnými očekávaními, co se týče chování a účasti na třídních aktivitách. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003, s. 53–70)

2.6 Zapojení rodiny

Učitel a rodiče spolu úzce spolupracují jako partneři, aby zajistili optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte. (ZS, STANDARDY, 2002, s. 13)

„Ostatní věci dokážeme změnit, ale rodinou začínáme i končíme.“

(Antony Brandt)

Spolupráce s rodiči je v programu Začít spolu je nezbytným předpokladem a součástí efektivního vzdělávání dítěte. Rodiče jsou pro učitele důležitými partnery při hledání vhodných vzdělávacích strategií, mohou se podílet na tvorbě individuálního vzdělávacího programu pro svoje dítě. Jsou dobrovolnými účastníky ve výuce, stávají se pozorovateli nebo ve třídách pracují jako asistenti učitele, přednášejícími odborníky, poskytují doprovod při různých mimoškolních akcích. Konzultace o pokrocích, hledání cesty k zlepšení v učení dítěte se účastní učitel, dítě a rodič. Rodiče se na konzultace

předem zapisují, volí si termín, který jim nejvíce vyhovuje. Učitel má prostor k přípravě na setkání. Mezi učitelem a rodiči probíhá písemný kontakt, e-mail, sms zprávy. Rodiče přispívají do školního časopisu.

Rodiče mají příležitost podílet se na chodu školy z hlediska řízení, organizace (rada školy) a financování.

Školy s programem Začít spolu nabízejí také společné akce, na nichž se mohou společně setkat všichni rodiče i s dětmi (drakiády, akademie, vánoční dílny, jarmarky, projektové dny, výlety). Umožňují vzdělávacích akcí pro rodiče i veřejnost (jazykové kurzy, kurzy PC, jóga, zdravotní cvičení) rodiče se stávají lektory.

Předpokládá se spolupráce pedagogů na škole. Program respektuje i odlišná pojetí, zkušenosti a tradice, jež mohou zastávat ostatní kolegové, rodiče dětí. Učitelé u sebe vzájemně hospitují a podávají si zpětnou vazbu, plánují společně tematické projekty, dávají si k dispozici projekty, které připravili a jež s dětmi zrealizovali apod. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003 s. 149–170; ZS, 1998 OSF, s. 115–127)

3. Program RWCT

*„Jestli se učíš proto, aby sis zapamatoval, zapomeneš.
Jestli se učíš proto, abys porozuměl, zapamatuješ si.“
(Čínské přísloví)*

Projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení (v angličtině Reading & Writing for Critical Thinking – RWCT) vznikl díky spolupráci učitelů z celého světa. Program vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy v USA a v roce 1998 prostřednictvím národní Sorosovy nadace byl přijat i u nás. V České republice jej rozvíjí občanské sdružení Kritické myšlení, o. s.

Jeho cílem je zavádět ve školách výukové metody, které u žáků všech věkových skupin podporují a rozvíjejí kritické myšlení a potřebu celoživotního vzdělávání. Aby žáci v dnešním světě uspěli, musí být schopni informace třídit, určovat, co je důležité, myslet tvořivě, kriticky a produktivně. Mají-li obstát a zvládnout řadu praktických dovedností, týkajících se tohoto druhu myšlení, musí se tento přístup rozvíjet už od dětství.

3.1 Co je kritické myšlení

Kritické myšlení vnímáme jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces – tomuto pojetí v češtině asi nejlépe odpovídá sousloví *aktivní učení a samostatné myšlení*.

Charakteristiku kritického myšlení bychom mohli shrnout v následujících bodech:

Kritické myšlení je nezávislé, samostatné myšlení. Znamená to, že každá osoba si vytváří své vlastní názory, přesvědčení, hodnoty a postoje. Je nutné pociťovat svobodu myslet za sebe samu.

Myslet kriticky znamená chopit se myšlenky, prozkoumat ji, porovnat s opačnými názory i s tím, co už o daném tématu víme. Cílem kritického myšlení není získání informace, to je spíše východiskem. Ke zjišťování informací používat různé

strategie, klást otázky a hledat na ně odpovědi, nalézat alternativy k obvyklým postupům, to vše znamená kriticky myslet.

Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy, které se mají řešit. Proto je důležité probouzet v žácích vnímavost a zvědavost vůči problémům, vůči okolnímu světu.

Kritické myšlení hledá rozumné argumenty, promyšlená zdůvodnění. Protože kritické myšlení vytváří vlastní řešení problémů, je nutné snášet pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody. Důležité je dokázat svůj názor racionálně obhájit a přitom zároveň pečlivě vážit argumenty druhých. Každý argument lze posílit tím, že připustíme, že jsou možné i jiné pohledy na věc.

Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Jedinec své myšlenky ověřuje a zdokonaluje tím, jak se o ně dělí s ostatními. Proto je v rámci kritického myšlení využíváno mnoho výukových strategií, které podněcují dialog a diskusi, také práci ve skupinách či debaty. Rozvíjejí se postoje jako tolerance, respekt, naslouchání druhým, zodpovědnost za svá vlastní stanoviska. Jedinec dokáže spolupracovat, ale i zastávat vůdčí roli, pracovat s vlastní přirozenou zvědavostí, využívat vědecké poznatky jako cesty k poznání. Kritické myšlení tak podporuje výchovu žáků k plnohodnotnému občanství v otevřené společnosti. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000, s. 8)

Co je tedy kritické myšlení? Porozumění informaci, uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumání, porovnání myšlenky s jinými názory a s tím, co už o problému víme, a zaujetí stanoviska a zodpovědnost za ně.

Tyto schopnosti se zpravidla očekávají od studentů vyšších ročníků. Ve skutečnosti i malé děti dokáží rozumně uvažovat na úrovni odpovídající jejich věku. Rády řeší komplexní problémy a jsou schopny činit rozhodnutí, která dokáží vysvětlit a obhájit.

Do výuky tedy musí být kritické myšlení systematicky zaváděno jako jistý způsob přístupu k učebnímu obsahu. Chceme-li vytvářet schopnost kritického myšlení, musí se stát samozřejmým duševním pochodem. K tomu je zapotřebí, aby si žáci kritické myšlení sami vyzkoušeli, měli s ním vlastní zkušenosti. Nemůžeme se

domnívat, že tohoto způsobu myšlení docílíme tím, že žákům předložíme konkrétní návod, jak kriticky myslet.

Rozvoj schopnosti žáků učit se a myslet kriticky dnes oprávněně chápeme jako jeden z nejdůležitějších úkolů školy.

3.1.1 Teoretická východiska programu

Kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, podle které člověk při učení nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě dřívějších zkušeností a dříve osvojených znalostí. Dalším aspektem kritického myšlení je zohlednění osobních způsobů, vlastních učebních procesů, tzv. metakognitivní přístup. To žákům umožňuje sledovat, reflektovat a zlepšovat své individuální způsoby učební práce.

Severokarolínská vzdělávací koncepce Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) se zaměřila na utváření kritického myšlení a navrhla, aby se žáci „naučili myslet“. R. Paul navrhl, aby se vzdělání v 21. století soustředilo na kritické myšlení, a tvrdil: „Vzdělávat prostě znamená učit děti myslet.“ A z toho lze vyvodit rozdíl mezi kritickou pedagogikou a formováním kritického myšlení. Cílem kritické pedagogiky je naučit žáky kritickému pohledu na naši společnost a způsobům, jak ji měnit, kdežto formování kritického myšlení je nezávislé na obsazích, protože se týká uvažování v jeho intelektuální dimenzi. Američtí badatelé Sriven a Paul, kteří založili v Kalifornii institut věnující se popisu a výuce kritického myšlení, charakterizovali hlavní rysy kritického myšlení takto: „Jsou to pokora, statečnost, zodpovědnost, kázeň, vcítění, zvědavost, vytrvalost, integrita a nezávislost ducha.“ (BERTRAND, 1998, s. 213–214).

Dnes je pro program zejména charakteristické promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých.

3.2 Učitel – žák

Tento model učení velmi ovlivňuje interakci mezi učitelem a žákem. Učitel se stává pro žáky partnerem, podporuje výměnu názorů, naslouchání a vyjádření, vzájemnou pomoc.

Učitelé věnují otázkám značnou pozornost (viz níže). Pokládají zajímavé otázky nejen k tématu, ale i k průběhu vlastního učení. Učitel i žáci kladou otázky v průběhu evokace, uvědomění si významu i ve fázi reflexe. Dobře promyšlená a formulovaná otázka vede k dalšímu učení a rozvíjení myšlení vyššího řádu. Učitel připouští, že neexistuje jedna správná odpověď na každou otázku. Výuka nespočívá pouze na faktech a jejich reprodukci při zkoušení, ale zahrnuje problémové úkoly s nejednoznačným řešením.

Učitel využívá inspirační náměty pro organizaci vyučování a nabízí dětem kooperační strategie, metody a formy, které vedou k diskusi a dialogu hlavně mezi žáky. Nabízené strategie podporují spolupráci mezi spolužáky, interakci mezi učitelem a žákem. Učitelé zapojují žáky do aktivního učebního procesu.

Učitel uvážlivě volí a vybírá učební texty pro žáky, ujasňuje si základní pojmy a generalizací, k nimž má dospět každý žák, a plánuje vhodné učební činnosti, metody a strategie. Z toho vyplývá, že učitel se věnuje žákům individuálně, pomáhá jim stanovovat učební cíle, které vycházejí z cílů celé třídy.

Promýšlí nové techniky hodnocení jednotlivců i skupin, sděluje kritéria hodnocení před zahájením úkolů, hodnotí učitel spolu s žáky, kteří se učí formulovat vzájemné hodnotící soudy.

Pojetí výuky RWCT vyhovuje integrovaným dětem.

Učitel společně se žáky buduje dílny čtení (je nástrojem ke sdělování informací) a psaní (je to pravidelná příležitost naučit se psát smysluplně a s reálným cílem pro čtenáře). (PŘÍRUČKY I–VIII, 1998)

3.3 Techniky smysluplného učení

Kritické myšlení ve výuce je výchovně vzdělávací aktivita, která zasahuje celou osobnost žáka. Patří k takovým edukačním činnostem, které se snaží rozšířit působení školy také na oblast volní, citové a kreativní kultivace žáka.

Myslet musíme o něčem. Kritické myšlení je možno se naučit jen na skutečném životním materiálu, tzn. že musí mít přímý kontakt se životem žáků, žáci musí cítit osobní vztah k řešenému problému. Abychom se naučili kritickému myšlení ve škole, je nejlépe uplatnit je jako způsob přístupu k učebnímu obsahu, jako součást denního kurikula. (PŘÍRUČKA II, 1998)

V programu RWCT je zvláštní důraz kladen na psaní a čtení, které jsou pojímány jako základní nástroje myšlení a učení. V kritickém myšlení psaní umožňuje žákům záznam myšlenek hned u zrodu, a tím je uchovává. Žáci o nich mohou přemýšlet, zkoumat je, ujasňovat a vyjádřit je přesněji. Podporuje žáky, aby jejich psaní bylo efektivní. Při práci s textem se žáci učí rozlišovat důležité a nedůležité, hledají vzájemné souvislosti, vyhledávají nejasnosti a řeší je tím, že dokládají dodatečné informace.

„Základními činnostmi programu jsou myšlení, čtení, ústní vyjadřování a psaní. Program ukazuje, že čtení a psaní nejsou doménou pouze některých vyučovacích předmětů. Vstupují i do přírodovědných a esteticko-výchovných předmětů a proměňují smysl a obsah humanitních předmětů. Jazyk slouží především k vyjadřování, komunikaci a k tvorbě.“ (SPILKOVÁ, 2005, s. 128)

Spolupráce při učení je jednou z hlavních strategií RWCT, proto program využívá strategie kooperativního učení.

Ve vyučování je třeba vidět obsah a osvojování procesu jako rovnocenné, tedy stejně důležité. Ve chvíli, kdy žáci své znalosti a dovednosti začnou využívat pro řešení skutečných situací, uvědomí si jejich hodnotu.

Ke kooperativnímu učení dochází, když žáci pracují společně, někdy v malých či větších skupinách i ve dvojicích, na řešení společného problému. Téma mají stejné, zkoumají ho nebo přicházejí na nové nápady, snaží se objevit originální postupy a kombinace. (PŘÍRUČKA V, 1998, s. 7)

3.3.1 Třífázový model učení

Každý proces učení probíhá postupně v několika etapách. V závislosti na přístupu ke zkoumání tohoto procesu a návaznosti na různá teoretická učení bývají uváděny různé fáze vyučovacího procesu.

„Vlastní proces učení má čtyři fáze procesu učení: motivační, poznávací, výkonnou a kontrolní.“ (GRECMANOVÁ, HOLOUŠOVÁ, URBANOVSKÁ, 2002, s. 71)

Mareš uvádí složky smysluplného učení podle přehledu Schuela: očekávání, motivování, aktivování dosavadních znalostí, pozornost, překódování, srovnání, generování hypotéz, opakování, zpětná vazba, hodnocení, monitorování a kombinování, integrování, syntéza. (ČÁP, MAREŠ, 2003, s. 388)

V rámci kritického myšlení je ústředním momentem model třífázového učení, vycházející z podstaty pedagogického konstruktivismu. Model podporuje aktivitu žáků při učení, pracuje se zkušeností žáků, počítá s postupným a aktivním konstruováním poznání a s tím, že proces poznávání neustále pokračuje. Součástí učení se stává reflektivní a sebereflektivní činnost.

Záleží na učiteli, jak dokáže jednotlivé fáze propojit a promyslet s ohledem na potřeby žáka, učební cíle a materiální vybavení pro výuku a zda dbá, aby učení mělo z hlediska psychologie věcnou logiku. Třífázový model učitelům slouží jako pomůcka přiblížit se co nejvíce tomu, jak se odehrávají přirozené procesy učení.

Rozlišujeme tři základní fáze procesu myšlení a učení, které jsou respektovány ve vyučovacím procesu: „E – U – R“ – *fázi evokace, fázi uvědomění si významu a fázi reflexe.*

Evokace

První fáze, ve které jsou žáci vyzváni k zamyšlení nad tím, co již o daném tématu vědí, nebo si myslí, že vědí. Důležité je, že žák začne samostatně přemýšlet. Provádí tzv. rekognoskativní činnost, eviduje své dosavadní znalosti a utváří si vlastní vědomostní strukturu o tématu, do kterého pak následně může přidat nové informace.

Zároveň formuluje to, co neví a potřebuje vědět, aby zaujal stanovisko nebo našel řešení. Nové poznatky jsou chápány v souvislosti s informacemi známými, tím se vytváří předpoklad pro jejich dlouhodobé, trvalé uchování. Žáci také nachází mnohé nejasnosti či nedorozumění, které by si třeba jinak ani neuvědomili.

Úkolem učitele v této fázi je především žáky vést, povzbuzovat je, naslouchat jejich myšlenkám. Nezbytně nutné je vzbudit vnitřní zájem žáků o dané téma a o jeho řešení. Bez této vnitřní motivace, bez touhy po objevování nových a neznámých věcí, by ani nebylo možné žáky aktivně zapojit do procesu učení. Nejsou-li žáci aktivně zapojeni do vyučovacího procesu, nenachází-li smysl nastolených problémů, těžko porozumí předkládaným novým informacím a sotva jich v budoucnu využijí.

Košťálová upozorňuje, aby se nezaměňovala evokace za opakování.

„Evokace je sice rekapitulací o tom, co žáci ví, ale rekapitulací je pouze pro žáky, proto nemůže být kontrolou pro učitele toho, co se žák naučil. Jinak žáci vycítí nebezpečí dávat najevo neznalost nebo pochybnosti a smysl evokace by se stal nízký, jako při zkoušení na počátku hodiny. I když učitel nezkouší a neopakuje, dostává díky evokaci zprávu o úrovni dětských prekonceptů daného tématu. Škola má pro dítě smysl tehdy, když se v ní děje opravdu něco nového. Efektivní evokace je taková, míří-li k cíli učení.“ (KOŠŤÁLOVÁ, 2003, s. 30)

Důležité během této fáze také je, že si žáci sami formulují otázky, které k danému tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď. Stanovují si tak konkrétní cíl své další práce.

Uvědomění

Následuje druhá fáze *uvědomění si významu nových informací*. Je to fáze učení učitelem nejvíce ovlivnitelná, tzn. jakými fakty, problémy a dilematy se budou žáci zabývat.

Zaměřuje se na setkání žáků s novými informacemi, poznatky, názory, myšlenkami, nově formulovanými souvislostmi. Rovněž dochází ke konfrontaci žákova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací a je možné porovnat vlastní chápání zkoumaného tématu s tím, jak mu rozumějí ostatní. Děje se tak prostřednictvím čteného textu, poslechu přednášky, výkladu, vyprávění, tak i zhlédnutí filmu či diskuse.

Mají-li se nové vědomosti a myšlenky přijmout a analyzovat, poté spojit se známými tak, aby výsledek tvořil nový, přesnější a jasnější smysl, je zapotřebí neustále udržet žákův zájem a pozornost.

Zároveň je nutné neustále podněcovat žáky ke sledování jejich vlastního chápání nových poznatků. Je důležité vést je tak, aby si stále uvědomovali, zda a jak nové informace rozumí a jaké existují souvislosti s tím, co již znají. Nebudou-li k tomuto žáci podněcováni, nebudou se zabývat nejasnostmi a dalšími problémy a následně mnoha informacím dostatečně neporozumí.

K obavě, že podstata z učební situace žákům unikne, Košťálová doporučuje: Během evokace učitel zjistí, že základní fakta o tématu žáci znají, je pravděpodobné, že se pohybují v prostředí přesyceném informacemi; informace nechybějí – chybí příležitost srovnat si je v hlavě.

Učitel řeší učební situaci podle toho, co se v evokaci ukáže, a rozhodne, čím se žáci budou zabývat dál. Předkládá takový materiál, kde jsou významné informace obsaženy.

V „uvědomění významu“ učitel navozuje takové příležitosti, v nichž každá informace zazní vícekrát, a je pravděpodobné, že důležitá fakta nezůstanou opomenutá. (KOŠŤÁLOVÁ, 2003, s. 32)

Reflexe

Košťálová uvádí reflexi takto: „... těžko hovořit o ní jako o závěrečné, když jsme přijali myšlenku, že naše učení nikdy nekončí...“ (KOŠŤÁLOVÁ, 2003, s. 33)

V třetí fázi si žáci přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací, zhodnotí to, co se nového naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátily, a dále systematizují své poznatky.

V reflexi se učící žáci zabývají procesem, že něčemu porozuměli, a něčemu ne. Formulují, co by příště mohlo pomoci k lepšímu pochopení a dosažení cílů.

Během této fáze se mají žáci naučit vyjadřovat myšlenky a získané informace svými vlastními slovy, neboť to, co umíme vysvětlit na základě vlastní slovní zásoby, si nejlépe zapamatujeme.

Dále je důležité, aby si žáci uvědomili názory a postoje druhých lidí, jak spolužáků, tak učitele. S tím bezprostředně souvisí výměna názorů mezi jednotlivci.

Díky ní je rozšiřována slovní zásoba žáků a podporováno přemýšlení a uvažování o jiných aspektech problému, jiných názorech. Tím zároveň dochází k učení se toleranci k jinému smýšlení a respektu k odlišnému přesvědčení. Mimo to vše zmíněné se dále rozvíjí dovednost argumentovat, diskutovat. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000, s. 26–30, PŘÍRUČKA I, 1998, s. 6–10)

K této fázi se váže ještě jeden cíl, na který bychom určitě neměli zapomenout. Žáci by si měli uvědomit a zformulovat, jak nové učení změnilo jejich myšlení, hodnoty a postoje – co se opravdu naučili.

Ve všech třech fázích E – U – R je nutné dopřát žákovi čas, aby přemýšlel sám o sobě a o svém vlastním učení.

Jestliže některé otázky k danému tématu zůstávají nezodpovězeny a někteří žáci se nad nimi zamýšlejí, dostávají se do nové fáze evokace. Žáci a učitelé si brzy ověří, že žádná odpověď není vyčerpávající a že pátrání po odpovědích by mohlo pokračovat donekonečna. Proto je dobré končit práci s tématem ujasněním, čemu nerozumíme, kde o tématu víme málo, výběrem, co nám pomohlo – nepomohlo k porozumění tématu. Všechny jmenované procesy přispívají k tomu, že se žáci učí učit.

3.3.2 Otázky v kritickém myšlení

Během učebního procesu se cílevědomě rozvíjejí kognitivní dovednosti žáků, a proto hrají otázky velkou úlohu. Při rozvíjení kritického myšlení mají velkou důležitost zejména učitelovy otázky, které pomáhají vytvářet atmosféru ve třídě, stanoví míru náročnosti na žáky, kultivují myšlení žáků.

Fisher poukazuje na způsob, jak učitelé užívají řeči a zvláště otázek. Dělí otázky podle funkcí, na hloupé a složité, vyššího a nižšího řádu podle Bloomovy taxonomie dovedností a o dobré otázce tvrdí: Vyvolává neklid v mysli žáků, provokuje myšlení, hledání, vysvětlení a nesnadné otázky jsou málokdy založené na jistotě. Vyžadují uvážlivou odpověď s otevřeným koncem, jsou produktivní, vytvářejí něco nového. (FISHER, 1995, s. 31)

Maňák tvrdí, že při kritickém myšlení plní specifické poslání a osvědčuje se systém kladení víceúrovňových otázek. (MAŇÁK, 2003, s. 161)

Jaké otázky klást a jakým způsobem, aby podněcovaly kritické myšlení? Jedním ze způsobů je postup podle Sandersonovy přepracované Bloomovy taxonomie otázek. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000, s. 35)

- otázky vyžadující doslovnou odpověď (znalost, paměť, doslovnost), např. je-li žádoucí přesná formulace (typické pro učebnice), při definicích, při uvádění matematických výrazů apod., osobní vklad žáků je malý;
- otázky převodové, transformační, je-li třeba převést získané informace do jiné podoby, např. při popisu obrazů, diskutují o vizuálních, zvukových a jiných smyslových představách aj.;
- otázky na porozumění, interpretační otázky, při nichž se žáci soustředí na vztahy, souvislosti a hodnoty, hledají návaznosti mezi myšlenkami (pochopení, znamená interpretaci);
- otázky aplikační, zobecňující, vedou žáky k řešení problémů (na základě dostupných informací), k odhalování nových nejasností (z probírané látky) a jejich odstraňování, k uplatňování osvojených poznatků;
- otázky analytické (posuzovací), míří k analýze jevů, pátrají po vysvětlení, hledají hlubší vysvětlení (motivace postav);
- otázky syntetické, vyžadují vlastní postoje, umožňují hledání vlastních alternativních řešení, podněcují žáky k řešení úkolu tvořivým způsobem (zapojují své celkové znalosti a zkušenosti);
- otázky evaluační, (usuzovací) hodnotící, vyžadují zaujetí osobního stanoviska, formulování osobního přesvědčení, žáci jsou vedeni k vyjádření postoje a důležité je vést žáky ke kritičnosti k poskytovaným informacím (odolnost vůči manipulaci).

(PŘÍRUČKA II, 1998, s. 16–17; MAŇÁK, 2003, s. 161)

Přesáhnou-li odpovědi úroveň základní paměti, žáci samostatně myslí, uplatňují osvojené poznatky, názory a nápady a používá-li se všem srozumitelná slovní zásoba, zvyšují se předpoklady pro další efektivní učení a kritické myšlení. Různé úrovně otázek jsou vhodné pro všechny děti (nemají vývojové řazení), protože v běžném životě si děti kladou otázky všeho druhu.

Z pohledu různých aspektů porozumění přivádíme žáky k odlišným typům porozumění: globálnímu (povšechnému, obecnému chápání), interpetačnímu (schopnost diskuse, domýšlení, vysvětlení vztahů), osobnímu (spojení předchozích zkušeností a vědomostí) a kritickému (přemýšlení o smyslu, hodnotě pravdivosti a shodě s dosud známým). Liší se hloubkou a celistvostí pochopení, ale vedou k tomu, aby informace byly zpracovány a vědomě zařazovány do smyslupného kontextu.

Na efektivitě učebního procesu, na trvalosti a využitelnosti jeho závěrů se podílí několik důležitých faktorů, které se nyní pokusím shrnout:

Prezentovat kvalitní učivo, které spočívá v tom, nakolik je učivo pro žáka smysluplné. Nezbytnost přizpůsobit učivo předchozím znalostem a dovednostem žáků, s tím souvisí vkládání nových vědomostí do známých souvislostí. K dlouhodobému uchování poznatků je nepostradatelná aktivní účast žáků na vyučování. K aktivnímu učení a kritickému myšlení dochází využíváním metod rozvíjejících myšlení. Klíčovým faktorem efektivit učebního procesu je jistě i střetávání názorů a možnosti více správných odpovědí. Výsledky výuky v neposlední řadě ovlivňuje i efektivní využití vymezeného času pro vlastní učební činnost.

3.3.3 Metody rozvíjející kritické myšlení

Metody rozvíjející kritické myšlení zapojují žáky do aktivního přemýšlení. Žáci jsou vedeni k vytváření si vlastních názorů, k zodpovědné debatě o daných problémech, ke spolupráci s ostatními a respektování odlišných názorů. Metody výuky by se neměly ve výchovně vzdělávacím procesu aplikovat izolovaně. Vhodná je proto kombinace nejrůznějších metod, která prokazuje vyšší efektivitu. Jednostranný přístup není vhodný. Je jisté, že možností využití nejrůznějších výukových metod je mnoho. Otázkou však je, do jaké míry je těchto možností využíváno.

Program RWCT nabízí řadu efektivních metod (jednak uváděných jinde i vlastních), které lze velmi dobře využívat napříč celými osnovami, vyučovacími předměty. Vyučovací metody jsou promyšlené a praktické, tj. v praxi zcela využitelné.

Následně představím některé specifické metody rozvíjející kritické myšlení, které uvádí Grecmanová, Urbanovská a Novotný a Příručky I–VIII Kritického myšlení o. s.

- *I.N.S.E.R.T.* – Metoda pro aktivní čtení a analýzu textu.
- *Čtení s otázkami – ReQuest Procedure* – Pročítání textu ve dvojicích a za každým odstavcem vzájemné kladení otázek k důležitým informacím.
- *Učíme se navzájem (Čtení textu ve dvojicích)* – Učební text je rozdělen na polovinu, každá dvojice žáků obdrží jednu část. Následně si dvojice svůj text rozdělí na dvě poloviny. Oba členové si nejprve přečtou první polovinu. Jeden z dvojice přečtenou část zrekapituluje, druhý mu klade navádějící otázky. Následuje stejný postup – výměna rolí. Pak si samostatně zapíší obsah celého odstavce. Následuje dohoda na znění společného zápisu, který prezentují před třídou.
- *Dvojité zápisníky* – Žáci si rozdělí stránku papíru na dvě části. Jedna slouží k zápisu získaných informací, na druhou si pak poznamenávají záznamy, které vyjadřují jejich připomínky, dotazy, popřípadě nesouhlas.
- *Kostka* – Učitel hází kostkou, která má na jednotlivých stranách uvedeny následující pokyny: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj. Stanoví se téma, o kterém se bude z těchto nejrůznějších hledisek pojednávat. Žáci se vyjadřují volným psaním k tématu tak, jak udává pokyn, který padl na kostce.
- *Brainstorming* – Představuje metodu pro nalezení nových podnětů pro práci.
- *Poslední slovo mám já* – Každý žák si vybere z textu myšlenku, která jej zaujala, a opatří ji komentářem. Potom přečte jeden žák svou vybranou myšlenku, zatím však bez komentáře. Ostatní žáci mají nyní možnost se k citátu vyjadřovat. Diskuse končí tím, že žák, který vybíral myšlenku, přečte svůj komentář, patří mu tedy poslední slovo.
- *Myšlenkové mapy* – Do středu tabule se do kruhu napíše klíčový pojem lekce. Žáci píšou, co je v heslech, co je napadá, a dále se s jejich zápisy pracuje.
- *Volné psaní* – Reprezentuje metodu pro aktivizaci tvůrčího potenciálu a myšlení žáků. Žáci píšou samostatně v časovém limitu k zadanému tématu vše, co je napadne. Vyjadřují se ve větách, nezabývají se gramatickou ani stylistickou správností, píšou bez přerušování a kromě popisu tématu se zabývají také svým

myšlenkovým procesem (např. potíže s koncentrací, hluk ve třídě). Vysvětlit, že volné psaní slouží jen jim samým, nebude hodnoceno a ani prezentováno.

- *Diskusní pavučina* – Každý žák napíše do dvou částí papíru dva argumenty ano/ne a jejich zdůvodnění na otázku, kterou jeho třída řeší společně. Následuje výměna se sousedem. Sousedovy zajímavé názory si připiše k vlastním. Poté pracují ve čtveřici (postup zůstává). Závěrečné vyhodnocení se děje v kolektivu. Žáci se rozdělí na dvě skupiny, jedna zastupuje argumenty ano, druhá ne. Čtou postupně názory a na závěr mohou žáci svůj názor pozměnit a přejít k druhé skupině.
- *Pětilístek* – Tato metoda spočívá v rozvíjení klíčového tématu, problému, námětu tak, že zadá se téma (podstatné jméno) a postupně se uvádí popis, vlastnosti, charakteristika pojmu (dvě přídavná jména), následuje vyjádření činnosti, tedy co to dělá (tři slovesa), poté přichází na řadu čtyřslovný výraz ukazující vcítění do tématu, problému, pocitové vyjádření, metafora a na závěr je nutná rekapitulace, podstata problému, také synonymum tématu (jedno podstatné jméno).
- *Galerijní prohlídka* – Po třídě jsou vyvěšeny prezentace žáků, kteří si připraví krátký projev ke svému dílu. Žáci s učitelem jsou návštěvníci, vyslechnou komentář k dílu. Následuje diskuse. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000, s. 77–80, PŘÍRUČKY I–IV, 1998)

Program RWTC využívá řady strategií a metod z kooperativního učení, které uplatňuje především při práci s textem, při psaní, diskusi, debatě atd. (párové čtení, tvoření cílového čísla, předvídání ve dvojicích, kolem dokola, třířázový rozhovor, rohy místnosti apod.)

- *Strategie využívající skládačky – Jigsaw I, II*

1. varianta: Pracují šestičlenné týmy. Učivo je rozděleno na šest částí (např. životopis skladatele). Každý člen týmu studuje svoji část. Potom se členové skupin, kteří studovali stejnou část, setkají v expertních skupinách, aby hlouběji zpracovali své učivo. Po určité době se vrátí do původních skupin a učí ostatní členy skupiny

přidělenou část. Následuje hodnocení testováním, případný test, kde se hodnotí individuálně.

2. varianta: Pracuje se v čtyř až pětičlenných týmech. Místo toho, aby každý žák měl svůj cíl, žáci čtou společně povídku, kapitolu, životopis atp. Potom každý žák dostává úkol, v němž je expert. Studenti, kteří mají stejné téma, se setkají v expertních skupinách a diskutují, pak se navracejí do původních skupin a učí ostatní své téma. Následují individuální testy a přiděluje se týmové skóre, založené na zlepšení proti předchozím výsledkům. (KASÍKOVÁ, 2004, s. 106)

3.4 Plánování v programu RWCT

Učitel kritického myšlení plánuje výuku ze dvou pohledů. Zamýšlí se nad obecnými otázkami (o významu tématu, účelu a cílech) a nad tím, jakou podporu skýtá téma pro aktivní učení a rozvoj kritického myšlení. Pokládá si otázku, jaké učební procesy zvolené téma vyprovokuje. Oba přístupy jsou pro plánování velmi významné.

Jak vypadá efektivní hodina? Inspiruje žáky k vlastnímu zkoumání předloženého problému, žáci zaujmají svá stanoviska, k diskusi a návazné samostatné činnosti.

V hodině učitel může sledovat i několik cílů. Při ideálním stavu by měly být specifické (vymezené), prokazatelné (změřitelné a zřejmé) a některé by měly přispívat rozvoji vyššího řádu. Takové cíle vyžadují od žáků: znalosti, porozumění, použití, analýzu, syntézu a úsudek.

Má-li být aktuální hodina žákům užitečná, musí navázat na předchozí informace o tématu.

Časové rozvržení se přizpůsobuje časovým jednotkám dané výuky. Plánuje se tak, aby činnosti plynule na sebe navazovaly, připraví si urychlovací strategie (rozdělení do skupin, přemýšlení ve dvojicích, napsané činnosti – možnost náhledu).

O hodnocení (viz níže) je důležité přemýšlet dřív, než se hodina realizuje. Lze se zaměřit na tři aspekty: na obsah toho, co se žáci naučili; na použité dovednosti a postupy; zda důkladněji porozuměli tématu.

Jádrem RWCT je třífázový model vyučování a učení se E – U – R, který je i osou vyučovací hodiny. Účinná evokační strategie motivuje studenty k aktivnímu učení. Učitel vybírá z řady metod, které pomáhají žákům ujasnit si znalosti k tématu.

Následující část, uvědomění si významu, se časově přizpůsobuje obsahu (hodina, dny i týdny), žáci se seznamují s materiálem, který jim předkládáme, zkoumají ho a sami hledají nebo konstruují jeho smysl. Reflexe je právě tou fází, v níž žáci používají naučené nebo s tím něco činí: zkoumají možnosti využití, uvažují nad smyslem a naučené porovnávají z hlediska svých vlastních životních zkušeností nebo zaujmají postoje k problémům, které se v souvislosti s probíraným tématem objevily. Pro tuto fázi je řada konkrétních metod a technik např. nevyřešené problémy – vyzveme žáky, aby formulovali postoje, které stojí proti sobě, nebo při řešení problémů vznikly dva nesmiřitelné tábory – každá skupina zapíše své názory a pokusí se najít vztah mezi svým názorem a základními principy.

Plánování dalších rozšiřujících aktivit – rozhovor s odborníkem z okolí, samostatné zkoumání tématu z vlastních zdrojů, tvořivé psaní, plakáty, dramatizace atd.

Tematické jednotky učitel sestavuje společně s žáky. Zabývají se několika aspekty jednoho tématu, společného pro více disciplín. Vyžadují důsledné plánování a pečlivé sledování při realizaci. Žáci mají dostatečný prostor pro svoji iniciativu a učitel v roli pomocníka pomáhá a zasahuje tak, aby práce přinesla plodné výsledky. (PŘÍRUČKA VI, 1998, s. 4–16)

3.4.1 Hodnocení v programu RWCT

Program RWCT umožňuje diferencovat úkoly, činnosti i výsledky učení. A to nutí učitele k novému promýšlení hodnocení.

V programu RWCT jde o to, aby se žáci učili samostatně řídit vlastní proces poznávání a za proces učení a jeho výsledky přebírali zodpovědnost. K tomu je potřeba, aby uměli, chtěli a byli zvyklí sledovat a uvědomovat si průběh, ale i výsledky svého učení. Naučili se výsledky vyhodnocovat a tvořit si závěry a případně měnit postupy učení.

Hodnotí-li pravidelně žáci svou činnost a výsledky, více si uvědomují, co dělají při učení a jak u nich učení probíhá. Lépe posuzují úspěšnost – neúspěšnost a čím byla způsobena. Všimají si postupů, které jim dopomohly k cíli, a toho, jak jim pomohly a které cesty stojí za to zopakovat. Za neúspěchem hledají příčiny a odstraňují nedostatky,

rozhodují se, co udělají, aby se vyvarovali příště chyb. Tím si zvyšují schopnost autoregulace.

V této části jsem vycházela z poznatků Vágnerové, Čápa, Mareše a Pettyho.

S dovedností sám sebe hodnotit se člověk nerodí, ale rozvíjí se během individuálního vývoje. Až ve středním školním věku je dítě schopno srovnání sama sebe s ostatními lidmi, ale ve svém sebehodnocení je stále závislé na názorech lidí, které jsou pro něj významné. Jak se dítě posuzuje v konkrétní situaci, záleží na jeho sebepojetí. Tuto představu o sobě získalo z informace o výsledcích či důsledcích své činnosti a z informacích přijímaných z okolí dítěte. Vytváří si o sobě představu a podle toho přistupuje k hodnocení. Neúspěchy, vytýkání od rodičů i učitele, dítě očekává negativní hodnocení, protože zapadá do jeho představ, a tím dochází ke snížení výkonu. Je důležité přijímat dítě takové, jaké je. Vytváříme mu řadu rozličných příležitostí, aby si vyzkoušelo své síly a schopnosti. Učitel se zaměří na to, co je v žákově činnosti pozitivní a co může ocenit.

Reálné sebepojetí je základem pro rozvoj přiměřeného sebevědomí. Žáci s přiměřeným sebevědomím dokážou posoudit svoje možnosti a volí si cíle podle svých schopností. K učení je více motivuje vlastní zájem a touha po poznání. Sebedůvěru učitel zvyšuje kladným oceněním všeho dobrého, co žák vykonal. Chybu využije jako prostředek k dalšímu učení a společně s žákem pátrá po opravdových příčinách neúspěchu. Žák poznává sám sebe a rozvíjí schopnost adekvátního sebehodnocení.

Při rozvoji sebehodnocení současně rozvíjíme sebereflexi. Žák se zaměřuje cíleně na hodnocení a uvědomění vlastní činnosti, osobních rysů, vlastností, myšlenek, postojů i emocí. Sebereflexe je obtížná činnost. Člověk je ten, kdo poznává a zároveň je poznáván. Ne každý dospělý je schopen adekvátní sebereflexe, natož dítě.

Pro žáka je důležitá zpětná vazba, chuť zabývat se sám sebou a celková připravenost ke změně sám sebe (myšlení, názorů a chování aj.) (ČÁP, MAREŠ, 2003 s. 505–523; PETTY, 2002, s. 254–260; VÁGNEROVÁ, 2005)

Čím přispívá RWCT k hodnocení žáků?

Značným využíváním různých metod a kooperativní strategií, prací s projekty. Hodnocena je práce jednotlivců i skupin. Učitelé a žáci společně vytvářejí kritériální hodnocení. Nehodnotí se pouze výsledek, ale hlavně proces. Je oceňován vlastní názor,

originalita, hledání pozitivního a úspěšného. Žáci jsou vedeni k oceňování, pochvale, k vyjádření pozitiv, ale i k posouzení nedostatků.

Kde hledat podklady pro hodnocení žáků v RWCT?

K sebehodnocení poslouží žákům sebehodnotící archy, které může připravit učitel a později si je vytvářejí i sami žáci, volné psaní, které navozuje sebereflexi i sebehodnocení. K jednotlivým nejasnostem, postřehům k odpovědi si žáci píšou zápisky do tzv. interaktivního deníku, kde své postřehy vyjadřuje i učitel. Učební deníky slouží žákům k vyjádření nápadů, ale i ke shrnutí, co se naučili, a čerpají z nich při plánování dalších cílů. Portfolia (osahují vlastní práce žáků) jsou hodnotným důkazem o osobním vývoji žáků a vypovídají, k jakým kritériím a cílům žáci směřují, vedou o nich společné diskuse a prezentují je. Zároveň tyto prostředky slouží k autentickému a autonomnímu hodnocení.

Hodnocení, které je svěřeno žákovi, se nazývá autonomní hodnocení.

Podle Slavíka je předpokladem autonomního hodnocení předcházející pedagogická práce s formativním hodnocením, na jehož základě se žáci učí postupně posuzovat svoji práci. K tomuto hodnocení využívají prvků portfolia – např. zpráv, které žáci píšou o sobě, záznamníků a deníků, využívají schůzek menších skupin a celé třídy, kde učitel vytváří podmínky pro to, aby se žák učil sebehodnocení, učil se hodnotit práci spolužáků a měl příležitost se vyjádřit i k práci učitele a k vyučování. (SLAVÍK, 1999, s. 139)

Při zavádění autonomního hodnocení učitel mění celkový přístup k výuce, k její metodice, k pojetí žáka i učebních cílů v souladu s principy autonomní koncepce výuky. (SLAVÍK, 1999, s. 26-29).

3.5 Učební prostředí v programu RWCT

Pro rozvoj kritického myšlení je zapotřebí nejen přijmout tři fáze modelu učení a volit nejrůznější metody výuky, ale je nezbytné, aby učitel také zajistil příhodné prostředí.

Grecmanová, Urbanovská, Novotný uvádí následující podmínky, které je nutné zabezpečit pro stimulaci a rozvoj kritického myšlení:

- Poskytnout čas a příležitost, aby si žáci mohli kritické myšlení vyzkoušet.

Jde zejména o to, že rozvoj kritického myšlení je poměrně náročný na čas. Jednotlivé fáze učebního procesu nelze uspěchat, je totiž zapotřebí, aby žáci měli dostatek času k vyjadřování svých nápadů, myšlenek a k vyslechnutí konstruktivních komentářů a reakcí.

- Umožnit žákům volně domýšlet a spekulovat.

Žáci musí být vyzýváni a nabádáni k dohadům, hypotézám a spekulacím nad problémy, protože většinou nejsou zvyklí takto sami volně přemýšlet. Je třeba zajistit takové prostředí, ve kterém je možné produkovat předem neověřené myšlenky; to se samozřejmě neslučuje s nesmyslným a povrchním myšlením. Pokud žáci pochopí, že je to součástí procesu přemýšlení a že je to pro spolužáky i učitele přijatelné, aktivně se zapojí do kritických analýz.

- Akceptovat rozmanité myšlenky, nápady a názory.

Tato podmínka přímo souvisí s předchozím pravidlem. Žákům musí být dáno najevo, že se od nich vlastní nápady a nejrozmanitější názory očekávají, že zde neplatí pravidlo jediné správné odpovědi (v určitých situacích, kdy existuje opravdu jediná správná odpověď, je třeba toto respektovat). Je třeba si uvědomit důležitost procesu (cestu, nástroje), kterým se žáci k odpovědi dostali. Tím, že žáci pozorně naslouchají názorům svých vrstevníků, se zároveň učí zkoumat a tříbit názory.

- Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu.

Pro rozvoj kritického myšlení je tato podmínka téměř zásadní. Žáci se musí naučit přebírat za své učení zodpovědnost a investovat do něj hlubší zaujetí, stejně jako samostatnému myšlení. K převzetí odpovědnosti vede učitel svými metodami výuky, při kterých žáci formulují a vytvářejí vlastní hypotézy a názory. Metody zároveň vzbuzují a zvnitřňují jejich zájem o učení. Tím, že se žáci aktivně účastní učebního procesu, v něm postupně nalézají radost a pocity realizace.

- Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu.

Mnohdy se žáci k samostatnému projevu neodhodlají z toho důvodu, že se obávají negativní reakce svého okolí, výsměchu spolužáků. Proto je bezpochyby nutné

stanovit pravidlo, které nepřipouští vysmívat se nápadům ostatních spolužáků. Do popředí musí naopak vystoupit respekt ke všem názorům.

- Vyjádřit důvěru ve schopnosti každého žáka činit kritické úsudky.

Jedná se především o to, že učitelé mnohdy neustále kontrolují a usměrňují výsledky myšlení žáků, aby se ujistili, že předávané informace jsou správně pochopeny. Tyto obavy však nemusí být odůvodněné, neboť žáci, jejichž učitel uznává a bere na vědomí jejich názory, také respektují své vlastní myšlení a jeho důsledky berou zodpovědně.

- Oceňovat kritické myšlení.

Je potřeba dát žákům najevo, že jejich názory jsou velice cenné a přínosné a že očekáváme jejich samostatné myšlení, ne jen přebírání myšlenek jiné osoby. Je nutné posilovat žákovu sebedůvěru, umožnit mu zažít pocit úspěšnosti. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000, s. 30–32)

Je třeba podporovat takové typy chování, které podněcují kritické myšlení. Patří sem: sebedůvěra, aktivní účast v procesu učení, sdílení a naslouchání. K tomuto problému se vyjadřují i jiní autoři např.

Kyriacou považuje jednání učitele s žáky za významný vliv na utváření sebeúcty žáka ve třídě. Uvádí: „... jsou-li komentáře a poznámky převážně kladné, podporující, povzbuzující. Pochvalné, oceňující a uvolněné – na rozdíl od negativních, napomůže to značně budování sebeúcty žáků.“ Dále rozebírá, jak je důležitá pozitivní pomoc při rozboru chyb a učitelův osobní zájem o pokroky žáka. (KYRIACOU, 2004, s. 88-89)

Naslouchání žákům, pozorování jejich chování a čtení písemných prací je příležitostí dozvědět se, co si myslí, čemu věří, co cítí a znají, čemu rozumějí a naopak čemu nerozumějí. Pochopení myšlenek a postojů, potřeb žáků nám usnadní stanovit jejich potřeby, určit cíle a vybrat a ohodnotit učební činnosti atd., a tím usnadní rozhodování, jaké sdílení a kdy žákům předat. Budeme-li žákům naslouchat, přimějeme je, aby naslouchali oni nám. (CANGELOSI, 2000, s. 101)

RWCT navrhuje pracovat v rozsáhlejších celcích. V dílnách čtení a psaní si pravidla vytvářejí děti společně s učitelem. Struktura dílen je obměňována podle potřeby. Společně si vytvářejí čtenářské koutky a vlastní knihovny, děti si předčítají vzájemně, naslouchají, prezentují své referáty, diskutují a hodnotí svá vystoupení.

4. Charakteristické znaky programů Začít spolu a RWCT

4.1 Porovnání programů

Pokusím se charakterizovat vzdělávací programy Začít spolu a RWCT z celkového pohledu standardů. Co mají společného a v čem se liší?

Pro oba vzdělávací programy je charakteristický přístup orientovaný na dítě. Vycházejí z pojetí konstruktivistické pedagogiky a opírají se o kognitivní a emoční rozvoj dítěte. Reagují na potřeby dětí v souvislosti se změnami ve společnosti, staví na vlastních zkušenostech dětí a podporují schopnost celoživotního vzdělávání.

Interakce učitel – žák

Shodnými způsoby v těchto programech probíhá interakce mezi učiteli a žáky. Jsou pozitivní, učitelé nejsou kontrolory, ale působí v roli poradce a zapojují žáky do aktivního učebního procesu. Žákům se věnují i individuálně, pomáhají jim hledat, utvářet a napravovat cesty k vytčeným cílům. Vybavují žáky pocitem sebeúcty a sebedůvěry. Učitelé vystupují z pozice pozorovatele stylu učení, temperamentu, potřeb, schopností a zájmů žáků. Při plánování mají na zřeteli všechny typy inteligence. Společně se žáky plánují tematické zaměření vyučování. Žáci se učí plánovat vlastní cíle a vyhodnocovat si je. Tvoří společná pravidla k organizaci výuky, činnosti v ní a vzájemného chování.

Techniky smysluplného učení

K vyššímu stupni porozumění látce, problému a k podpoře sociálních dovedností využívají tyto programy kooperativních metod a strategií. Žáci mohou pracovat v různých rolích, spolupracovat ve skupinách, a tím se jim dostává pohledu na „věci“ z různých stran. Využívají integraci obsahů učení a žáci získávají zkušenosti vlastní praktickou činností. Metody vedou žáky k zodpovědnosti za společnou práci, k respektu k práci druhých a ke schopnosti řídit svoji i společnou práci.

Oba vzdělávací programy podporují schopnost celoživotního učení–uplatňují techniku modelu E – U – R, který umožňuje diferencovat úkoly, činnosti i výsledky učení a přenáší do řízeného učení procesy učení přirozeného–efektivního. Důležitým prvkem při navozování učební atmosféry jsou otázky, o které se v programech opírají

a které staví žákům míru náročnosti a kultivaci jejich myšlení. Charakteristická je prezentace výsledků práce, doplněná o vhodné otázky a odpovědi žáků. K aktivnímu učení a kritickému myšlení oba programy využívají velké množství promyšlených a praktických metod, které lze využívat napříč celými osnovami jednotlivých předmětů. V těchto systémech práce se žáci učí přemýšlet v souvislostech a jsou vedeni ke komplexnímu řešení problémů.

Za základní nástroj myšlení a učení považuje program RWCT psaní a čtení, na které klade zvláštní důraz a jsou hlavními činnostmi programu.

Jestliže se oba programy odvolávají na tzv. Bloomovy kognitivní cíle ve vyučování, tak právě schopnost hodnocení je v nich uvedena na nejvyšší úrovni jako nejnáročnější činnost (platí to v životě i v sebehodnocení, vrstevnickém hodnocení žáků). Je vyzorováno, že hodnocení a sebehodnocení žáků zvyšuje úroveň procesu vzdělávání. Proto u obou vzdělávacích programů věnují velkou pozornost hodnocení.

Hodnocení se chápe jako zpětná vazba, motivace, proces shromažďování informací, dovednost učitele a dovednost dětí samých. Je založeno na individuální normě – každý žák se porovnává se sebou samým. Vychází se z pozorování, písemných záznamů, portfolia žáků, plánů, smluv atd., z tzv. autentického hodnocení. Oba programy podporují vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Vytváří prostor pro žáky, aby se vyjadřovali ke kvalitě práce vlastní i druhých tak, aby uměli vyjádřit respekt k tomu, čeho dosáhli spolužáci, a uměli ocenit i sami sebe. Žáci společně s učiteli sestavují kritériální hodnocení projektů. A co dodat závěr k hodnocení? Bez kvalitního hodnocení nemůže být plánování.

Až doposud se charakteristiky obou vzdělávacích programů plně shodovaly, přestože program Začít spolu je vzdělávací program určený dětem v mateřské škole a primárnímu stupni základní školy. Vzdělávací program RWCT upřednostňuje vzdělávání starších žáků a studentů středních škol, protože pracuje s pojmem kritické myšlení. Kritické myšlení žáků primárního stupně je determinováno vývojovými a individuálními charakteristikami jeho poznávacích procesů. Proto v podmínkách primární školy nemohou být naplněny všechny cíle kritického myšlení, ale pouze položeny základy, které jsou s přibývajícím věkem rozvíjeny.

Plánování programu

Plánování hraje ve vzdělávacích programech Začít spolu a RWCT velmi důležitou úlohu. Pracují s tematickými projekty, které jsou náročné na čas, promyšlení a organizaci. Projekty plánují společně s žáky, kteří se podílejí i na organizaci.

Program Začít spolu při plánování vychází z dosud platné legislativy. Při plánování vlastního obsahu vzdělávání postupuje v souladu se standardem základního vzdělávání a zároveň podle jednoho ze tří vzdělávacích programů, ke kterému se škola oficiálně hlásí, proto se obsah i rozsah učiva řídí osnovami zvoleného vzdělávacího programu. Při přípravě dlouhodobých tematických plánů vychází ze zvoleného vzdělávacího programu a z charakteru organizačních podmínek typických pro program Začít spolu, které jsem uvedla na předchozích stránkách.

Program RWCT se při plánování hodiny, tematických jednotek řídí osou třífázového modelu učení E – U – R a při volbě tématu učitel sleduje, jaký dopad bude mít na aktivní učení a rozvoj kritického myšlení.

K učebnímu podnětnému prostředí přistupují tyto vzdělávací programy ze dvou pohledů.

Učební prostředí

Podnětné prostředí v programu Začít spolu je chápáno z pohledu sociálního – akceptuje prostředí prochnuté tolerancí, vzájemným respektem, a materiálního vybavení tříd – prostředí je uspořádáno do tzv. center aktivit, která jsou zaměřena ke stimulaci žáků k aktivitě práce a učení.

Program RWCT k učebnímu prostředí přistupuje z pohledu utváření podmínek pro kritické myšlení žáků vztahujících se k atmosféře a chování. Vychází z času a příležitosti kritické myšlení vyzkoušet, podpory rozmanitosti myšlenek, nápadů a názorů, bezrizikového prostředí, aktivního zapojení žáků do výuky, důvěry ve schopnosti kritických úsudků a oceňování kritického myšlení.

Zapojení rodiny

S tímto standardem pracuje jenom program Začít spolu, protože uznává důležitost rodiny v životě žáků. Úspěšnost spolupráce mezi školou a rodinou posiluje porozumění a vstřícnost k potřebám dětí. Zapojení rodičů do činnosti výuky a chodu školy zajišťuje předpoklad efektivního vzdělávání dítěte.

4.2 Propojení programů v podmínkách výuky v primární škole

Kde vidím smysl propojení těchto dvou programů? Zaměřením na kvalitnější využívání modelu třífázového učení, uplatňováním na všechny vyučovací předměty a integrované celky. Vhodnost, výběr a promyšlenost nosných otázek ve všech třech fázích. A věnovat dostatek času a prostoru reflexi.

Program RWCT ukazuje jazyk jako „prostředníka“ k vyjádření, komunikaci a prostředníka tvorby. Tento „prostředník“ vstupuje do jakékoliv činnosti, kterou v programu Začít spolu vytváříme. Tady vidím největší možnost propojení těchto dvou programů. Je na nás, učitelích, jaké metody, strategie při jejich zavádění do zaběhnutého programu Začít spolu zvolíme. Může se stát, že s řadou metod jsme se už setkali, ale využijeme jich až při důkladném plánování ranního kruhu, bloku, centrech aktivit nebo v hodnotícím kruhu. Tam, kde učitelé aplikují přístupy a metody RWCT, ovlivňují schopnost žáků učit se. Protože jednotlivé metody z tohoto programu vycházejí ze skutečných situací běžného života.

II. Praktická část

1. Charakteristika výzkumu

Akční výzkum je popisován jako praktický výzkum, který je realizován učiteli. V rukou učitelů se stává nástrojem, který pomáhá řešit problémy školní praxe a zároveň tuto praxi může pomáhat inovovat. Podstatou akčního výzkumu je aktivita, činnost a cílem zlepšování profesionality učitelů a zkvalitnění praxe.

Pro svůj výzkum jsem si vybrala typ pro-aktivního výzkumu, tzn. nejdříve akce (jednání učitele) a poté její zkoumání (reflexe).

1.1 Cíle výzkumu

Akční výzkum byl zaměřen na propojení programu Začít spolu a RWCT v jedné třídě. Jeho smyslem bylo zkoumat jeho možnosti a vhodnost propojení těchto dvou programů.

Při výzkumu se zaměřím na tři dílčí cíle:

- jaký význam přineslo toto propojení pro kritické myšlení a dovednost učit se;
- čím bylo toto propojení zajímavé pro kvalitu výuky v jednotlivých předmětech;
- jaké nabízelo toto propojení nové nástroje vzhledem ke čtení, psaní, plánování a hodnocení.

1.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkum probíhal v průběhu třetího a čtvrtého ročníku jedné třídy, která se od počátku školní docházky vzdělávala v programu Začít spolu. Tuto třídu jsem převzala od třetího ročníku. Jejich silnou stránkou bylo zvládání organizace a struktury dne vedené v programu Začít spolu a aktivní přístup k novému poznávání.

V této třídě je i zajímavé složení: sedmnáct chlapců a sedm dívek, z toho tři děti pracují podle individuálního plánu, jeden je cizinec a tři děti mají potvrzenou poruchu učení. Během vzájemného seznamování jsem zjistila, že obecně třída nemá ráda bloky čtení a psaní. Začala jsem hledat nové přístupy, které by obohatily vyučování.

V té době nás na fakultě zasvěcovali do tajů kritického myšlení. Vzhledem k problému ve třídě mě tato přednáška navedla k myšlence absolvovat kurz na toto téma. Během divergentních přednášek, jsem nabyla přesvědčení, že dílny čtení a psaní, které byly součástí přednášek jsou ty pravé, které mohou vyřešit problém ve třídě. Dospěla jsem k názoru, že tyto nové myšlenky, názory a zkušenosti budu realizovat při výuce ve své třídě.

Během plánování jsem začala pochybovat, zda se mi podaří spojit program RWCT s programem Začít spolu, a zda se tyto programy mohou vhodně doplňovat. Pokud jsem nechtěla použít pouze některou z metod programu RWCT. A zde se zrodil cíl pro tento akční výzkum.

1.3 Výzkumné metody

Při výzkumu budu pracovat s následujícími metodami: pozorování, rozhovor, vlastní experimentování, analýza a reflexe.

Jako metodu pozorování použiji metodu participačního pozorování. Rozumíme tím pozorování „účastnické“, protože se pozorovatel podílí na aktivitách pozorovaných osob. Podmínkou je dlouhodobá přítomnost a podíl na činnostech dohromady s pozorovanými osobami. (GAVORA, 1996, s. 21-26)

Rozhovor se stává úspěšnou metodou, má-li výzkumník schopnosti navázat kontakt s respondenty. Rozlišuje se rozhovor individuální a hromadný, podle způsobu standardizovaný a nestandardizovaný a podle způsobu provádění zjevný a skrytý. Nestandardizovaný rozhovor probíhá volněji a základní otázky, jejich obsah, pořadí a formulace přizpůsobuje podmínkám konkrétního rozhovoru.

Experiment je záměrný zásah do skutečnosti, při kterém kontrolujeme a registrujeme výsledky způsobených změn. Výzkumník nezkoumá jev, v jeho

normálním průběhu, ale jev, který záměrně změnil podle svého úmyslu. Pomocí experimentu řešíme různé úkoly: objasňují se podmínky, organizační formy, metody, které pomáhají zvýšit úroveň a kvalitu vědomostí, objevují se metody, které zvyšují efektivnost výchovy a výuky. (GRECMANOVÁ, HOLOUŠKOVÁ, URBANOVSKÁ, 2002, s. 222–224)

Podklady pro výzkum budu čerpat ze svého pedagogického deníku a plánů příprav, z dětských prací, z nahrávek rozhovorů, výstupů.

1.4 Organizace výzkumu

Spojení těchto dvou programů a jejich využití ve výuce budu popisovat a analyzovat na základě pozorování, rozhovorů a analýzy dětských prací, projektů (některé uvádím v příloze). Budu vycházet z učebních jednotek napříč učebními osnovami, které uvedu názvem.

Před použitím těchto zdrojů uvedu název učební jednotky, datum a podklad, z kterého budu čerpat. U plánování učebních jednotek uvádím v závorkách dopad třífázového učebního systému na plánování (E) evokace, (U) uvědomění si významu a (R) reflexe.

Vzhledem k tomu, že budu uvádět dvě reflexe (jednu k učební jednotce a druhou vzhledem k cílům výzkumu), reflexi týkající se výzkumu napíšu kurzivou.

Při mém výzkumu jsem zkoumání předmětů výchov omezila na minimum, neboť v programu Začít spolu se vyučování výchovám prolíná všemi předměty.

V závěru celého výzkumu zhodnotím smysl tohoto spojení Začít spolu a RWCT.

2. Popis a analýza výzkumu

2.1 Vlastivěda, výtvarná výchova

Téma: Středověk – cesta tam a zase zpátky (středověká škola, odívání ve středověku, stravování ve středověku, zábava ve středověku)

16.–17. červen 2005

Cíl: Aktivně si naslouchat, schopnost domluvit se, spolupracovat, pomáhat si, učit se vzájemně, uznat kvalitu práce jiných, diskutovat, organizovat, obhajovat, rozvíjet kreativitu, realizovat plakát

Cíl pro učitele: Vyzkoušet blok vedený v R – U – R, metody – brainstorming, myšlenková mapa

Zápis z pedagogického deníku:

Motivace – výlet do Malešova

Plánování

„(E) Brainstorming – středověk, sepsání na flip, (dítě – vím), obrázková mapa – rozdělení do skupin – určení rolí, (dítě – chci vědět) „připravit vhodné tabulky“, otázky – příprava, diskuse, (E) volné psaní, realizace plakátu (co jsem se dozvěděl(a)) (U), prezentace, co jsem se dozvěděl(a) nového, hodnocení – kruh, otázky. (R)“

Využila jsem nabídky prožít jeden den ve středověku. Vzhledem k tomu, že se budeme o tomto období ve vlastivědě učit, dohodla jsem se s organizátory o přizpůsobení programu obsahu, způsobu a prezentaci toho, co děti mohou přijmout vzhledem k vývojovému stupni primární školy (organizátoři připravují program běžně pro žáky druhého stupně), a učebnu jsme zaměnili za tvrz Malešov.“

Zápis z pedagogického deníku

„S obavou jsem začala realizovat plán. Bouřlivé uznání a velká natěšenost na výlet, výborná motivace, ale nevím, zda děti budou schopny spolupráce. Rozdala jsem papíry a zkouším: ‘Co tě napadne, když řeknu středověk’. K mému údivu děti začaly psát jednotlivá hesla. Využila jsem, toho, že děti psaly jednotlivá hesla na ‘lepíky’ a mohly je společně prezentovat. Objevují se slova jako: zbraně, Karel IV., Václav IV., Jan Hus, hry, dlouhé šaty, rytíři, hrady, bitvy, jídlo, trhy, boty, škola, Karlova univerzita, Karlův most, Karlštejn.

Děti při lepení obhajovaly, proč do středověku zrovna tohle slovo patří. Vytáhla jsem obrázek středověké školy, oděvů, tanečníků, prostřená tabule ze středověku a obrázek rytíře v plné zbroji. Děti měly za úkol dolepit svůj ‘lepík’ k obrázku, ke kterému si myslí, že patří, a vysvětlit, proč ho nalepily. Zvládly ho, jenom jména Karel IV., Jan Hus, Václav IV. a Karlův most nedokázaly do daných skupin zařadit a vytvořily z nich skupinu novou.

Vysvětlila jsem dětem, co nás na výletě čeká, kam pojedeme a co asi zažijeme. Požádala jsem je, aby se samy zařadily do jedné ze čtyř skupin a rozhodly se pro téma, které pro ně bude nejzajímavější. Rozdělily se po pěti a dohodly jsme úkol: jsou reportéři, kteří mají zjistit co nejvíce informací k tématu, které si vybraly. Mohou si doma rozmyslet otázky i to, jak tento úkol zajistí. Dostaly pracovní list, kam si každý zapsal: znám a chci se dozvědět, třetí kolonku – co nového jsme se dozvěděli, děti nevyplňovaly.

Na místě se děti měly rozdělit do dvou skupin, do každé skupiny šli dva reportéři, kteří zpracovávali stejné téma. Výlet proběhl nad očekávání. Děti byly opravdu velmi všímavé, hlídaly si, aby jim nic neuniklo. A neustále se na něco vyptávaly, až se lektori podívovali, že tak malé děti a mají takový velký zájem.

V pátek jsme zahájili volným psaním, děti, které své ukázky četly, psaly o výletě, i když už všechny o něm mluvily v ranním kruhu. Rozdělily se zpět do skupin a každý přistoupil tvorbě plakátu, který se dohodly zpracovat tak, aby využily poznatky z výletu a byl ztvárněn i po estetické stránce.(viz příloha č. 1–2)

Plakáty vystavily a proběhla vernisáž s podrobnými výklady. Děti si zapsaly do prázdné kolonky, co nového se dozvěděly. Na závěr proběhl hodnotící kruh s otázkami.“

Přepis audionahrávky z vernisáže:

„... zjistily, jsme, že do školy chodily děti jenom občas...“

„... a proč jenom občas?“

„... protože musely pomáhat doma...“

„... a proč musely pomáhat, vždyť já taky doma pomáhám a do školy chodím...“

„... já si myslím, že dřív děti pomáhaly doma jinak, než my teď...“

„... ale proč musely pomáhat?“

„... to nevíme a nebo jsme to neslyšely...“

„... ale mě to zajímá!“

„... tak si to zjisti a řekni nám to, my jsme toho zjistili o tom, co nás zajímalo, docela dost a já mám radost, že už vím o středověku zas o něco víc...“

„... mě říkal praděda, že dřív se chodilo do školy, jenom, když nemusel pomáhat na poli...“

„... ale to byl malej?“

„... zjistili jste, proč učitelé nosili dlouhý plášť a bílou čepici?“

„... ne, ale zjistili jsme, že škola byla jenom do třetí třídy a někde byla i čtvrtá, ale tam se děti učily už jenom latinsky.“

Reflexe

Během evokace si děti aktivně naslouchaly a z toho, co napsaly, jsem si ověřila, že děti o středověku už něco ví. Mé obavy byly zbytečné. Při práci s myšlenkovou mapou spolupracovaly a vedly mezi sebou diskuze, když se jim něco nezdálo. Při vyplňování pracovního listu a kolonky chci se dozvědět většinou uváděly všechna čtyři témata.

Překvapila mě zodpovědnost některých dětí, které dokázaly myslet při rozdělování na dvě skupiny a samy si dokázaly zajistit bez pomoci dospělých, aby byla zastoupena všechna čtyři témata v obou skupinách. Neodradila je ani mírná netrpělivost a nepochopení organizátorů. Děti se na výletě opravdu chovaly jako zvědaví reportéři, kterým nic nesmí uniknout. Zapojovaly se do všech připravených akcí a prožívaly středověk doslova na vlastní kůži. Nevnímaly kolem sebe čas a ve všech úkolech si podle svých sil pomáhaly. Svě poznatky si zapisovaly do bloků. Všimla jsem si, že i když děti byly reportéry z jiného okruhu, občas si zapisovaly informace a odpovědi na otázky jiných reportérů.

Při tvorbě plakátu se projevovala schopnost spolupráce, ochota pomáhat si a hlavně kreativita dětí. Domlouvaly se, vysvětlovaly si znovu některé svoje informace a ověřovaly si je v encyklopediích. Při společné vernisáži svých skupinových prací se zpočátku ujal slova mluvčí, ale postupně ho doplňovali i ostatní. Bylo vidět, že téma „Středověká škola“ zajímalo skoro všechny děti. I tak velké množství otázek ze všech čtyř témat zůstalo otevřených. Děti si aktivně naslouchaly a někde vznikaly i diskuze k předávaným informacím. Jeden z komentářů mě zaujal: „Moc jsme toho nestihli, protože já bych chtěl vědět víc.“

Po vernisáži si děti zapsaly do pracovních listů, co nového a jaké poznatky se dozvěděly. Někde se objevily zápisy: „Už vím, jak se oblékali muži, i co se ve středověku nosilo za oděv, docela mě zajímá, ale zajímalo by mě...“ atd.

V závěrečném kruhu se děti hodnotily pomocí otázek:

Co se jim povedlo a co nepovedlo?

Jaká byla spolupráce ve skupině?

Co nového jim toto téma a celková práce přinesla?

Co by teď udělaly jinak?

Zkoušely si sebehodnocení – hodnocením své práce jednotlivce i ve skupině a učily se hodnotit práci skupiny i ostatních skupin. Na závěr jsem ocenila pracovní nasazení dětí a chuť získávat nové poznatky. Ochotně spolupracovaly při realizaci plakátu a skvěle se organizovaly při rozdělování do skupin.

Cíl – kritické myšlení doveďnosti učí se – v tomto projektu se podařilo vyřešit problém života ve středověku vlastním prožitkem. Děti si utvářely svůj názor

na podkladě vlastních prožitků, které spojovaly s konkrétními činnostmi. Osahaly si problém z více stran a důkladně nové myšlenky prověřovaly, ale postupně zjišťovaly, že je řada nových poznatků, které by si potřebovaly ověřit nebo doplnit informace, které by je uspokojily. Pomalu zjišťovaly, že každá odpověď přináší nové, další neuspokojené otázky a hledání může začít znovu. Z otázek dětí bylo znát, že toto téma nepovažují za probrané, ale převažuje u nich radost z poznání, které učinily. Své práce si děti velmi vážily.

Cíl – kvalita výuky v jednotlivých předmětech – kvalita výuky v jednotlivých předmětech by se zajisté velmi zvýšila, kdyby děti mohly využít obdobné výše popsané prožitky častěji. (zejména při vyučování vlastivědy, přírodovědy atd.) Nepředkládat dětem hotová vysvětlení, ale poskytnout jim příležitosti k vlastnímu objevování, nacházení a uplatňování řešení, která vedou děti k porozumění. To, co si děti osahají nebo samy prožijí, jim zanechá mnohem širší úroveň poznání a vnitřní uspokojení z něj.

Cíl – nové nástroje – hodnocení a sebehodnocení vlastní práce učí děti hledat, co jim v práci pomáhá, jak si dokážou zorganizovat učení i k čemu projevují větší náklonnost. Učí se o svých pocitech mluvit a diskutují o nich společně s ostatními a naslouchají si navzájem. Tento systém výuky dává dětem dostatek času k práci i celou škálu hodnocení, aby se každý naučil nejdříve poznávat a vážit si sám sebe, protože potom pochopí lépe i ostatní.

2.2 Čtení

Téma: Rozdíl mezi prózou a poezií

5. říjen 2005

Cíle: Organizovat se samostatně do skupin, spolupracovat, číst s porozuměním, naučit se rozpoznat a zařadit prózu a poezii (v textu vyhledávat, porovnávat, analyzovat, nacházet rozdíly), přemýšlet o čteném textu, napsat básničku,

Cíl pro učitele: Vyzkoušet si blok vedený v E – U – R, využití metod z RWCT

Zápis z pedagogického deníku

„Děti se rozdělí do skupin. Všem předložíme článek od Josefa Hiršala a Jiřího Koláře: „Knihožrout z knihy Paleček krále Jiřího“ a různé typy básní (viz příloha č. 3) Pomocí těchto ukázek děti hledají vizuální formy rozdílu mezi prózou a poezií. (E)

Plánování bloku.

Článek upravit o „vetřelce“ (jaký je rozdíl mezi prózou a poezií), slova, která do textu nepatří. Náповěda pro děti je věta: Paleček byl šprýmař a s vetřelci kamarád. Rozebrat společně s dětmi, kdo je to šprýmař.

Rozdělení do skupin v nich si dohodnou pravidla, jak bude probíhat čtení a zápis „vetřelců“. Každá skupina zpracuje myšlenkovou mapu na dané téma a vystaví ji ve třídě. (E) Společně všechny děti budou generalizovat poznatky jednotlivých ukázek a zpracují společně rozdíly známé a nové poznatky epika, lyrika. (U) Zápis rozdílů mezi prózou a poezií. (R) Dále se budou věnovat poezii – pokusíme se napsat básně. (R)

Děti se rozdělily do skupin po pěti a ve skupinách si dohodly pravidla. Dvě skupiny se dohodly na společném čtení (střídání podle odstavců) a společném vyhledávání „vetřelců“. Druhé dvě skupiny volily tiché čtení a samostatné vyhledávání „vetřelců“, ale pro čtení jednotlivých básní si předem určily, kdo je bude číst. U jedné skupiny si všimly i úkolu pod čarou a dohodly se, že úkol vypracují rychlejší čtenáři.

Ve skupině byly dvě děti se specifickou poruchou učení a tři velmi dobří čtenáři. Tuto organizaci navrhl jeden tvořivý čtenář a celá skupina ji přijala.

Všechny skupiny našly „vetřelce“, ale jedné skupině s tichým čtením si nakonec děti při vyhledávání „vetřelců“ pomáhaly vzájemně. Vybrané básničky si děti přečetly a u většiny z nich jsem zaznamenala pokus o procitěný přednes.

Zapomněla jsem dětem připravit papíry na myšlenkové mapy, a proto jsme ji společně dětmi vytvořili na tabuli

Děti se vrátily do skupinek a začaly si zapisovat, co už vědí a porovnávat, podtrhávat v básních výrazy, které se objevily v myšlenkové mapě. Jednotlivé skupinky při práci živě diskutovaly. Závěrem se rozrostla diskuze napříč mezi všemi skupinami.“

Přepis audionahrávky:

„... už to máme, v Knihožroutovi jsou věty a v básničkách je verš...“

„... rýmují se, básničky, teda verše...“

„... Knihožrout má odstavce, básničky se píšou se do slok...“

„... Knihožrout má děj a přímou řeč...“

„... ale některé básničky mají taky děj, jsou napsané do rytmu...“

„... ví někdo co je to lyrika?“

„... to je nějaká písnička nebo hudba?“

„... to je přece hudební nástroj...“

Nechala jsem putovat mezi dětmi mušli a nabádala je, aby zavřely oči a poslouchaly řeč moře: „Představte si zvuk moře a život v něm.“

Rozebraly jsme s dětmi báseň O čem sní mušle. Děti dospěly k názoru, že autor nevypráví příběh. Když však verše několikrát přečetly, tak měly pocit, dojem, že slyší to, co slyšely v mušli.

Padla i všetečná otázka, jestli je básnička Drak. Vysvětlili jsme si, že básně, které jsou psané a uspořádané do obrazce, jsou kaligramy.

Nakonec si společně děti zapsaly co se dozvěděly nového a vytvořily si přehlednou tabulku s tímto zjištěním:

Rozdíly:	próza	poezie
	věty	verše
		sloky
		rým
	epika	
	lyrika	

Reflexe

Rozdělení do skupin bylo bez problémů a dohodnutá pravidla děti ve skupině dodržovaly. Z článku se podařilo vyhledat „vetřelce“ Rozdíly mezi prózou a poezií nacházely pomocí vybavených slov z myšlenkových map. Při výběru vhodně diskutovaly o svých poznatcích. Děti přemýšlely nad vybranými ukázkami, diskutovaly o nich a utvrzovaly si v nich i nové vědomosti. Samostatně vytvořeným zápisem si děti shrnuly znalosti o rozdílu mezi poezií a prózou. Více jsme toho nestihli, psaní básniček jsem odložila. Plánovaná reflexe, napsat báseň, nevyšla. Pro mě z průběhu vyplynulo, že uvědomění a reflexe v tomto případě jsou těžko oddělitelné. Zhodnocení jsme provedli až v kruhu na závěr dne, protože děti se k rannímu bloku ještě vrátily.

Cíl – propojení programů – učební jednotku vedenou v duchu třífázového systému jsem odučila v ranním bloku. Ověřila jsem si, že propojení těchto dvou programů je velmi náročné na čas, pokud si kladu za cíl dopřát dětem dostatek času na prožitek z učení. Po tomto bloku následovala práce v dílničkách, kde se děti podle plánu věnovaly v dílničce matematiky písemnému sčítání, podzimního ovoce, v ateliéru děti připravovaly ochutnávku podzimního ovoce a zeleniny, v psaní si dokončily zápis z ranního bloku a navázaly na popis přípravy jednoduchých zeleninových salátů a v dílničce objevů samostudiem získávaly informace, kam a proč zařadit jednotlivé ovoce a zeleninu. V průběžném hodnocení děti ocenily své ranní nasazení a přednesly žádost, zda psaní básní zařadíme do ranního bloku. Tuto variantou jsem předkládala, proto jsem psaní básní přislíbila.

Cíl – kritické myšlení dovednost učit se – myslím si, že tento cíl stále naplňujeme. Vždyť v tomto bloku čtení si prózu i poezii děti osahaly ze všech stran při společném snažení. Přesvědčily se, že písemný projev v oblasti krásné literatury má svoji formu, a ta dodržuje pravidla, se kterými se určitě seznámí. Při diskuzi se zapojily všechny děti, každý plnil tu svou roli, kterou si ve skupině dohodly, a práce je těšila.

Cíl – kvalita výuky v jednotlivých předmětech – v tomto bloku jsme se děti věnovaly čtení, které nás provází všemi předměty a je nutné mu věnovat dostatečnou péči, aby děti v budoucnu zaujaly kladný vztah ke čtení a jeho prostřednictvím vnímaly krásu českého jazyka a rozšířily si obzory vědění. Naučí se tak s jazykem lépe pracovat a využívat ho.

K plánování práce s těmito programy musíme přistupovat zcela zodpovědně, a pracovat efektivně, aby čas strávený nad plánováním byl v plné šíři návratný. Hodnocení v tomto bloku proběhlo průběžně během všech činností a v kruhu na závěr dne. Hlavním oceněním pro děti i mě bylo, že práce s poezií je zaujala a těšila.

2.3 Psaní

Téma: Jak napsat báseň, pohádku pohádky – návaznost na předchozí čtení

7. říjen 2005

Cíle: Psaní básní, pohádky, schopnost navrhovat, domluvit se, vytvořit, a dodržovat pravidla k vlastním básním, spolupracovat, umět posoudit práci druhých a vzájemně si naslouchat, prezentovat a obhájit básně podle kritérií hodnocení

Cíle pro učitele: Využít metody RWCT, pomáhat dětem při sestavování kritérií pro hodnocení básní

Zápis z pedagogického deníku

Plánování bloku.

„(E) Myšlenková mapa, čtení básní, krátké ukázky z prózy. Dětem připravit lepítka a arch balicího papíru. Přečíst ukázky (Frynta, Óda na lelky, Šrut, Ježibába s ježidcerou, úryvek z čítanky) pozornost dětí upoutat zápisem myšlenky z ukázek a podpořit jejich vyjádření k nim (Poslední slovo patří mě).

(U) Společně se zamyslet, co takový spisovatel potřebuje, aby mohl psát, a jak to budeme dělat my, aby se nám dobře psalo.

(R) Dohodnout téma, pravidla a vyhodnocení psaní s dětmi. Psaní básní a jejich hodnocení.“

Zápis z pedagogického deníku – analýza

Myšlenkovou mapu děti tvořily přímo pod rukama a samy začaly sdružovat jednotlivá hesla, která patří k tématu. Včerejší lekce byla dobrým základem, děti měly dobrý přehled. Na jejich vlastní přání proběhla změna výběru básní a četly se básně z předchozího dne. (viz příloha č. 3) Vysvětlila jsem dětem, jak s básněmi budeme pracovat. Soustředění bylo veliké asi proto, že jsme tuto aktivitu zkoušeli poprvé.

Přepis audionahrávky:

„... vybrala jsem si větu, teda verš z Vážky ... kmitá se v slunci zářivá, oblohu stříbrem vyšívá...“

„... protože vážka létá v létě a ty máš ráda léto...?“

„... protože ti to připomíná prázdniny...?“

„... protože máš ráda přírodu...?“

„... protože ráda vyšívá...?“

„...určitě proto, že máš ráda léto a sluníčko... “

„... protože tě to baví...?“

„... vybrala jsem si ji proto, že když se v létě u babičky chodím koupat, tak tam taková vážka byla a opravdu se ve sluníčku krásně třpytila, ale je modrá.“

„... já si vybral z básničky O čem sní mušle ... zda někdy přiložíš je k uch...“

„... protože se ti včera líbilo poslouchání mušle...?“

„... protože to samé jsme dělali včera...?“

„...protože se v moři potápíš a lovíš mušle...?“

„... skoro trefa, mám rád šumění moře a včera bylo v mušli slyšet.“

Zápis z pedagogického deníku

Děti tato aktivita nesmírně bavila a všechny se snažily co nejvíce se vžít o čem asi přemýšlelo vybrané dítě. Čekala jsem, že budou předkládat názory, které nebudou k tématu, ale docela jim to vyšlo. Zastavila jsem tuto aktivitu, abychom společně přemýšleli, o tom, co takový spisovatel potřebuje ke psaní.

Začaly od tužky, papíru, počítače, nápadu a klidu. Kdy si spisovatel vymýšlí, o čem bude psát, a taky někdo, kdo to přečte a opraví. A tady proběhla diskuze, zda spisovatel dělá chyby. Dala jsem návrh, že pro naše psaní bychom si mohli zahrát na spisovatele a domluvit se společně, co a jak pro to uděláme. Děti rozmýšlely, co bude platit pro psaní. Dohodly se na: zvolí si o čem se bude psát, napíší si nanečisto svoji práci a budou si ji vylepšovat a vzájemně číst.

Pro dnešní téma si děti vybraly napsat báseň o papírovém drakovi, téma bylo ovlivněno blízkostí se drakiádou, kterou jsme probírali v ranním kruhu. Každý si připravil a napsal svoji báseň a dohodli jsme se, že ji do pátku přepracuje a vylepší.

Při sestavování hodnocení se děti dohodly, že budou tři kategorie pro odvedenou práci: spisovatel, budoucí spisovatel a spisovatelský učeň. Dohodly se, čeho si v básních budou všimát: dodržení tématu, rýmování, rozsahu, úpravy (psaní), chyb, nadpisu a autora. Při sestavování žebříčku hodnot děti diskutovaly a v jednotlivých kategoriích jim pomohly otázky:

- Jaké téma zvolíme? Má se báseň rýmovat? Kolik veršů má mít báseň? Má práce chyby? Má mít nadpis, autora ?

Kritéria	hodnocení	spisovatel ☺☺☺	budoucí spisovatel ☺☺	spisovatelský učeň ☺
Téma		papírový drak	částečné	zcela odlišné
Rýmy		verše se rýmují	jenom někdy	velmi málo
Rozsah		8 i více veršů	6 veršů	4 verše
Úprava		srozumitelné, čitelné	neupravené s přepisy	hodně přepisů
Chyby		2	3–4	4 a více
Nadpis, autor		výstižný, uveden	nevýstižný, neuveden	chybí

Reflexe

Pro navázání na předchozí blok byla opět účinná myšlenková mapa. Děti už si jednotlivá hesla samy sdružovaly. Všichni se aktivně se zapojili do diskuze o spisovateli. Největší diskuze proběhla nad tvorbou pravidel hodnocení básní, pomáhala jsem jim otázkami. Hodnocení práce proběhlo až v pátek. Práce dětí prošla u některých úpravou, opravou a konečným přepisováním. Některé odevzdaly první verzi. Děti si básně rozvěsily po třídě a společně si je zhodnotily. Práci ocenily podle tabulky počtem usměváků ☺. Každý svoji báseň přečetl a pokusil se sám zhodnotit, které z kritérií mu chybělo a co si příště může opravit nebo vylepšit. I já jsem jejich práci ocenila podle daných kritérií. Básně se dětem zdařily, jednu z toho tvořily dohromady a některé i společně s rodiči. (viz příloha č. 4–6, 7)

Cíl – propojení programů – propojení programu RWCT s programem Začít spolu se dá jednoznačně doplnit. Uvědomuji si to z vyhodnocování jednotlivých učebních jednotek. Ani v této části nebyla narušena výuka, naopak se stala mnohem více aktivní a podněcující. Přínosem pro kvalitu výuku je třífázový program, který podporuje aktivitu nejenom žáků, ale i učitelů.

Cíl – kritické myšlení dovednost učit se – v této části se opět potvrdilo, jak rozvíjet kritické myšlení dětí. V učebním bloku se dětem umožnilo vytvářet si své názory na práci spisovatele a jeho tvorby. Vyzkoušely si samy na sobě, jak taková báseň vzniká, a co všechno její tvorbě předchází, ohmataly si a vyzkoušely psaní básní. Při sebehodnocení hledaly vlastní cestu, jak vyřešit hodnocení vlastních prací a kde svoji práci vylepšit. Svě myšlenky si každý ověřoval v reakcích spolužáků, diskutovaly a hledaly řešení společně s celou třídou a svá přesvědčení se učily obhájit.

Cíl – kvalita výuky v jednotlivých předmětech – dotažením předchozí hodiny a podporou aktivně si vyzkoušet, k čemu psaní může sloužit, je dobrou devizou pro kvalitu učení dětí. Psaní je důležitým prostředkem pro zachování a práci s první myšlenkou, která nás osloví. Umožňuje její důkladné prozkoumání a návrat k ní. Psaní prochází všemi předměty, které se učíme, a provází nás celý život, proto je nutné ve vyučování mu věnovat více času a nevidět v psaní pouze úpravu a styl písma. Psaní je běžnou součástí života a děti i my se ho učíme „užívat“.

Cíl – nové nástroje – vzhledem k plánování mě jako učitele neustále toto propojení učí hlídat jeho smysl. Při plánování je kladen důraz na důkladné promyšlení, kdy a jakou metodu zařadit, aby se učení stalo pro žáky aktivním. Jak přizpůsobit různé aktivity vývojovému stupni žáků primární školy a neustále mít při plánování na paměti, jakým přínosem takto naplánovaná činnost bude mít na děti.

Z pohledu hodnocení nás učí hledat nové přístupy k hodnocení jednotlivců, ale i celých skupin. Utváří v nás pocit zodpovědnosti za vynesení jakýkoliv soudů. Učí děti, učit se pracovat s kritérii hodnocení, jak a kam si mohou nastavit žebříček hodnot při plnění různých disciplín, a to nejenom ve škole, ale i v životě.

2.4 Matematika – geometrie

19. leden 2006

Téma: Krychle a síť krychle trochu jinak. Je jenom jedna nebo více sítí krychle?

Cíle: Navrhnout, analyzovat, řešit a zkombinovat postupy při tvorbě sítí, porovnávat a ověřovat hypotézu, obhajovat postupy při porovnávání sítí, vytvořit pravidla pro hodnocení, vzájemně si pomáhat a učit se jeden od druhého při obhajování postupu a jeho realizaci

Cíle pro učitele: Vyzkoušet si blok vedený v E – U – R v matematice, využít metod z RWCT, podpořit kooperativní učení, komunikaci mezi žáky, hodnocení.

Zápis z pedagogického deníku

Plánování bloku

„Jako evokaci hodiny jsem si zvolila metodu ‚Kostku‘, *popiš, porovnej* – krychli s krychlí, *asociuj* – na co si vzpomeneš, když na věc myslíš, *analyzuj* – z čeho se skládá, *aplikuj* – kde se dá použít, *argumentuj* – proč. (E)

Obalené dřevěné kostky do fólií – krejčí, stříhy, pokusit se ve dvojicích krychli rozbalit – síť, vznik známého stříhu i nové stříhy. (E i U) Připomenout dětem oblékání kostek.

Pomocí čtverečkováného papíru (překreslení) a nůžek najít co nejvíce sítí (stříhů) krychle. (R) Práce ve skupinkách po pěti. Skupinky vytvoří co nejvíce sítí (oblečků pro kostičky – dětičky) a co nejvíce možností stříhů zaručuje účast na přehlídce (v kruhu).

Úkol navíc – práce pro „hlavičky“ popsat jednotlivé sítě krychle. Kolik řešení jsme našli? Připomenout popis čtverce. (odhad 1–2)“

Přepis audionahrávky :

„Popiš.“

„... je malá i velká...“

„... barevná, voňavá, čtvercová...“

„... je to čtyřboká kostka nebo hranol...“

„... má dva čtverce horní a dolní a obal je ze čtyř čtverců a je spojený rohy, má jich osm rohů – vrcholů...“

„... to není obal, ale plášť, vždyť jsme ho šili ... a postavy – podstavy...“

„... krychli popisujeme u vrcholů – velkými tiskacími písmeny, jako čtverec...“

„... když je to čtverec, tak strany svírají pravý úhel...“

„... hrany! ne strany.“

„Porovnej.“

„... když budu mít dvě krychle – nemusí být stejné, ale mohou být i stejné...“

„... jako kostky, ale ty jsou stejné..., a když jsou stejné, mají stejný ‚prostor‘, do kterého naliješ stejné množství vody...“

„... odkud to víš?“

„... nedáváš pozor, když jsme dělali pokusy v dílničkách a porovnávali jsme objem vody a to, co krychle pojme do svých ‚prostor‘, je objem...“

„... jé, to slovo je příbuzné a má stejný kořen ... s objímáním...“

„Co se ti vybaví, co ti připomíná slovo krychle?“ (asociuj)

„... no přece kostka ke společenským hrám...“

„... schránka...“

„... obal na dárky...“

„... krabice...“

„Z čeho se skládá krychle?“ (analyzuj)

„... její kostra, když se rozbálí, má šest spojených čtverců...“

„... tvoří kříž, a je ze čtverců...“

„... z šesti čtverců, které jsou spojený...“

„Kde se dá použít?“

„... jako školní pomůcky...“

„... obaly, dárkové krabice...“

„... paneláky...“

„... to je kvádr a ne krychle, je ze čtverců a můžeš si ji nakreslit i rozbalenou...“

„... tak bude čtvercovej...“

„Proč?“

„... protože jsou ze čtverce...“

„... dá se rozbalit a složit...“

„... jsou stejné a dají se skládat na sebe.“

Zápis z pedagogického deníku – analýza

Během evokace se celá třída zapojila, první tři body dětem nečinily potíže, pak už rozpomínání bylo horší. Přesto, když si děti četly zápisy, bylo znát z obrázků, které si děti vytvářely, že si všichni vybavily, co už ví.

Dostaly prostor, aby si utvořily pravidla, podle kterých se práce skupin bude hodnotit. Sjednotily se, že každá skupina bude spolupracovat a během 30 minut předloží společné!!! stříhy. Stříhy, z kterých nebude možno složit krychli se škrtají.

K největším diskuzím docházelo při prvním rozbalování kostek a jejich překreslování do čtverečkovaného papíru. (viz příloha. č. 8)

Každá skupina měla pouze tři zabalené kostky a jenom jedné skupině se podařilo sejmout obal tak, že vznikly různé stříhy. Z diskuze, kterou vedly před stříháním, bylo znát, že „tady“ už přemýšlely o zadání od začátku. V ostatních skupinách chvíli trvalo, než přišly na to, že síť mohou rozstříhat na jednotlivé čtverce a ty přesouvat po čtverečkovaném papíře a malovat různé sítě. Každá skupina volila jiný způsob přenosu na čtverečkovaný papír. Dvě skupiny si přesouvaly jednotlivé čtverce

a kreslily stříhy. Jedna si přikládala rozstříhané díly zpět ke kostce, znovu je slepila, rozstříhala, porovnávala s původními stříhy. Teprve nové stříhy překreslila a vystříhala.

Skupina, která tvořila celé stříhy, si vzájemně pomáhala, vyměňovala si názory o svých úvahách, kde stříhnout a proč. Než stříhy překreslila, ověřovala si, že stříhy se dají opravdu složit. Po uplynutí času skupiny předložily své stříhy (sítě). Vysvětlovaly si vzájemně, jaký postup při jejich tvorbě zvolily a že víc jich určitě není, než zrovna ta jejich skupina objevila. Začaly je porovnávat, stejné naskládaly na sebe, ale nevšimly si, že některé jsou zrcadlově přetočené. Bylo těžké stát a pozorovat, čekat, zda přijdou na chybu. Nevydržela jsem a zeptala se, proč si myslí, že jich je 17. Otázka vyvolala diskuzi, do které se zapojily všechny děti. Znovu diskutovaly, porovnávaly, až se dopracovaly, že objevily určitý počet různých stříhů. A bylo zajímavé, že si samy položily otázku: „Jsou opravdu všechny, víc jich není?“ Rozprchly se znovu do skupin, ale v jiném složení a hledaly nová řešení. Bohužel, z důvodu dalšího pokračování vyučování, jsme hledání zastavili a tím ani úkol pro hlavičky nesplnily. Otázka, kolik existuje sítí krychle, zůstává otevřená.

V hodnocení skupin zazněly pochvaly k druhé skupině, která pomohla v počáteční fázi překreslování do čtverečkovaného papíru (rozstříhala základní kříž na jednotlivé stěny krychle a přesouvala je po čtverečkovaném papíře, první skupina byla oceněna za nápad vystříhat si jednotlivé sítě a skládat z nich krychle (uvědomění, reflexe). Na závěr zazněla opět otázka: „Existuje víc sítí, než jsme našli?“ Řešení asi nebude, děti čekají dílničky, zapomenou.

Kdyby děti věděly, že mi nejde o počet (11), ale o proceduru ... a tu včera všechny děti předvedly. Určitě v brzké době se vrátíme k tomuto tématu a pokusíme se vyřešit otázku: Kolik a proč? (viz příloha č. 9–10)

Řešení !!!:

Neuvěřitelné, dorazili tři „pídilové“, nadšeně vyprávěli, jak doma zapojili celou rodinu a hledali další možnosti. Vysloužila jsem si i poznámky, proč ve čtvrté třídě se děti učí sítě, a to je ta správná otázka – proč?

Reflexe

Vhodně zvolená metoda Krychle – dětem se lépe vybavovalo, co už vědí. Nejvíce mě zaujali ti, kteří přemýšleli o každém stříhnutí před rozbalením, ale zajímavé bylo i kombinování nových sítí rozstříhnutím na jednotlivé části. Vzájemně si mezi

sebou vysvětlovali postupy a sami zjistili, že při rozbalování vznikly různé stříhy – síť. Různost sítí si ověřili, ujištěním opětného zabalení. Omezené množství kostek je dovedlo k experimentování se stříhy a ujasnění: síť krychle je víc druhů. Síť nemusí mít vždy základní tvar, který znají z učebnice. Popis jednotlivých sítí už jsme nestihli, protože se snažili vymýšlet stále nové stříhy, ale postupně dospěli k závěru: víc jak jedenáct jich není. Cíle matematického bloku jsme splnili. Časově jsem oblok špatně odhadla, na úkol pro „hlavičky“ už mi nezbyl čas.

Cíl – propojení programů – ve vyučovacím bloku matematiky proběhlo bez překážek. Při plánování jsem zvažovala vhodnost otázek, které by děti provokovaly k přemýšlení. Snažila jsem se nabízet rozmanité typy činností, abych pokryla co nejvíce typů inteligence, a mnohem více jsem si hlídala třífázový průběh bloku. Rozhodně v tomto spojení byly přínosem při činnostech dětí, které probíhaly v naprostém klidu a děti se nestresovaly, že teď zrovna mají matematiku.

Cíl – kritické myšlení dovednost učit se učení – většina dětí si během fáze evokace vybavila, co už o krychli zná, a zaujala k tomu svůj názor, který vyjádřila písemně a porovnávala s názory ostatních. Při utváření „stříhů“ – sítí – si podrobnou analýzou děti ověřily jejich složení, stříhání a skládání. Překreslováním do čtverečkové sítě, stříháním, skládáním, experimentováním (ujišťováním se na dřevěných kostkách, že jejich síť tvoří krychli) se staly přesvědčivými argumenty i pro ostatní ve skupině. Při společném porovnávání svých sítí si vyslechly názory a obhajobu ostatních, pokud nesouhlasily, opíraly se o svá tvrzení a své argumenty.

Myslím si, že tento blok splnil cíl rozvíjení kritického myšlení i dovednost učit se.

Cíl – kvalita výuky v jednotlivých předmětech –

„Matematické vzdělání bude užitečné a smysluplné, bude-li rozvíjet a pěstovat schopnost samostatného a kritického myšlení.“ (HEJNÝ, KUŘINA, 2001, s. 162)

Dále se v knize uvádí, že problém nastává v důsledku formálního přístupu v matematice, i když právě v matematice je dostatek příležitostí na rozvoj myšlení. Tak zrovna tato citace z knihy mě nutí přistupovat k matematice jiným způsobem. Myslím si, že zrovna tento blok byl ukázkou, že metodami a technikou E – U – R lze zajistit kvalitní výuku v tomto předmětu. I když možná právě proto, že není matematika tak popisná jako

jazyk, nenachází se v ní tolik prostoru pro jednotlivé metody či techniky z RWTC, ale tvořivý a kriticky myslící učitel si je zvládne upravit tak, aby byly pro děti přínosem.

Děti si ve svých myšlenkových pochodech určitě zaznamenaly průběh této činnosti a mnohem snadněji se jim vybaví, co už o krychli vědí a o čem se přesvědčily vlastním prožitkem (evokace – Kostka).

Cíl – nové nástroje – určitě je to staronová technika $E - U - R$ (v programu Začít spolu se též využívá) a při důsledném plánování bloků matematiky je to nástroj, který se přímo učitel nabízí k využití a zajištění maximální pozornosti a vnímání dětí. Hodnocení se promítlo ve společném hledání kritérií, podle kterých by děti mohly přistoupit k vyhodnocení svého snažení. Tím, že děti jsou naučené respektovat třídní pravidla, nebylo pro ně obtížné dát tato kritéria dohromady. Přesto jsem měla dojem, že ohodnocení jednotlivých skupin bylo oceněním reality průběhu. Nejvíce mě zaujala práce s chybou. Tam si děti uvědomily, jak lze těmto chybám předcházet. A jak se přesvědčily? Obalily kostku a jeden díl přebýval, odstřižením a odlišným způsobem přiložení vznikla nová síť. Nevím-li, ověřím si, přesvědčím se o svém rozhodnutí.

2.5 Týdenní projekt

Téma: Živočichové vod a bažin

V týdenním projektu uskutečněném počátkem března (6.-10.) jsme vycházeli z celoročního plánu.

Cíle projektu:

Práce v dílničkách pokusů a objevů. Přírodověda – poznat a rozlišovat základní znaky ryb i ostatních vybraných vodních živočichů. Poznávat život ve vodě, rozmnožování vodních živočichů, význam ryb i ostatních živočichů.

Dílnička psaní – procvičit vyjmenovaná a příbuzná slova, koncovky podstatných jmen u prvního a pátého slovního druhu, určit mluvnické kategorie (samostatná práce, bubliny, pravidlo tří).

Dílnička matematiky – procvičit převody a užití jednotek délky, hmotnosti, slovní příklady, výpočet obvodu čtverce a obdélníku.

Dílnička čtení – „Moje první ryba“, číst s porozuměním, tiché čtení – otázky, vyhledat probírané slovní druhy – přídavná jména, vyhledat přirovnání, seznámení s autorem – Ota Pavel. (úkoly)

Cíl pro učitele: Vyzkoušet si propojení dvou programů v celotýdenním projektu, zaměřit se na využití E – U – R, využívat metody RWCT

Zápis z pedagogického deníku

Plánování jednotlivých částí projektu

„Největší strach jsem měla zda se mi podaří projekt vhodně naplánovat.

Ranní dopis

Připravit dopis s hádankou, využít kamaráda Čochtánka k evokaci (v ranním kruhu) pro tento týdenní projekt a pracovat s ním celý týden i v dílničce psaní. (viz příloha č. 11)

Dílnička pokusů a objevů

Hra – (E) rozpomenout si, co bylo psáno v úvodním dopise v dílničce. Naplánovat si, co asi by se každý rád dozvěděl. Časoměřič může pohlídat čas, porovnat si odpovědi a srovnat se správnou odpovědí. Informace k jednotlivým živočichům čerpat z dostupné literatury (zajistit encyklopedie a požádat děti, aby si přinesly do dílniček vlastní knihy, časopisy, internet). Děti informovat předem, aby si mohly knihy vypůjčit v knihovně nebo přinést z domova. Děti se zaměří na živočichy podle svého výběru a získané informace zpracují formou projektu (U), který vystaví ve třídě podle pravidel. Získané informace si budou sdělovat a předávat nejdříve ve skupině a při výstavě i celé třídě. Na ověření znalostí si děti napíší test, kde zároveň písemně zhodnotí práci ve skupině i projekty ostatních. (R) (viz příloha č. 12–13)

Dílnička psaní

Děti se nejdříve musí zaměřit na otázku „Proč je dobré umět pravopis?“ (vyjmenovaných slov, podstatných jmen a určování druhů). Písemný záznam poznatků, které si vzájemně přečtou. (E)

Doplňovací cvičení si společně přečtou a ústně odůvodní vynechaná i/y. Každý samostatně přepíše do sešitu a určí mluvnické kategorie u podstatných jmen a sloves (U). Vzájemně si provedou opravu svých textů a společně opraví a odůvodní chyby. Na závěr si pokusí shrnout téma „pravopis“ metodou Pětílítku. Určitě jim bude nutné pomáhat a vysvětlovat jednotlivé kroky. Obzvlášť se čtvrtým a pátým bodem Pětílítku. (R) (viz příloha č. 14)

Dílnička matematiky

Úkol k zamyšlení: potřebují rybáři matematiku? A když ano, tak proč? Z toho, co už děti umí z matematiky, by mohly dát dohromady, co takový rybář z matematiky určitě potřebuje (E), aby neměly pocit, že matematika se učí jen tak a v životě ji není potřeba uplatnit. Při výběrů příkladu se zaměřit na příklady z praxe a doplnit je

o probrané učivo. Zadání příkladů přečíst pomocí INSERTU, využít pravidlo tří.(U) převážení, kontrola. (R)

Umožnit dětem vzájemnou konzultaci při porozumění zadání (příklady přečíst pomocí INSERTU, využít pravidlo tří) způsobu řešení a možnost porovnat si své postupy během počítání. Umožnit dětem představu o váze jednotlivých kaprů z příkladu pomocí porovnání a vážení. (U) Společně ve skupině formou malé diskuze děti zhodnotí, co se v dílničce naučily, co si ověřily. (R) Doplňující cvičení zcela nechat na dobrovolném výběru dětí, některé unaví i zadání příkladů. U rozšiřujícího cvičení vycházet z toho, že i matematika má svůj jazyk. Zaměřit se na obraty, podíl, rozdíl, menšeneč a menšitel atd. Není to silná parketa těchto dětí a procvičovat se to také musí. (viz příloha č. 15–16)

Dílnička čtení

Z článku vybrat pět klíčových slov STREJDA, PRUT, ŽÍŽALA, ÚLOVEK, VÍTĚZSTVÍ a ve dvojici nechat promyslet, jak spolu tyto slova souvisí. Pokud se dvojice shodnou na vazbách těchto slov, zapíše je a společně s ostatními dvojicemi vyberou tu, s kterou bude souhlasit celá skupina. (E) Při čtení textu O. Pavla *Moje první ryba*, budou hledat, zda se jejich představa v článku potvrdí. (U) Připravit obálku s úkolem porovnání představy skupiny a článku. (R) Do předlohy si doplní název druhu ryby, který O. Pavel ve své ukázce popisuje (OKOUN) prostřednictvím hádanky.

Po přečtení si podtrhají v článku přídavná jména (slovní druh, který zrovna probíráme) a zapíše si je do sešitu. Totéž udělají s přirovnáním, které v článku naleznou. (viz příloha č. 17)

Výběr dílniček ponechat na výběru dětí a pohlídat si děti s poruchou a s IVP. Každý den v ranním kruhu navázat na připravený dopis (evokace), nezapomenout děti seznámit s obsahem dne. Pátek hodnotící kruh, výstava prací – vernisáž se slovním doprovodem, a reflexe dětí, test vodní živočichové.

Pondělí – evokace, dopis, volné psaní. „Co tě napadne k živočichům, o kterých už něco víš.“ Asi 5 minut – dobrovolníci budou číst (kdo četl pozorně ranní dopis, je tam uvedená kachna domácí, o které už něco víme)“.

Zápis z pedagogického deníku – průběh projektu – analýza

„V pondělí jsme začali ranním kruhem. Děti vyprávěly své zážitky z březnového víkendu a neustále se vyptávaly, zda kamarád vodník „Čochtánek“, už poslal dopis. Byla jsem dohodnutá s paní listonoškou, že nám osobně dopis doručí ráno.

Volné psaní – vyber si jednoho z živočichů a napiš, co o něm už znáš. Je to vlastně rychlé opakování o tom, co už děti objevovaly v minulé dílničce.“

Přepis audionahrávky ze čtených ukázek volného psaní

Kachna divoká

„... má přizpůsobený tvar těla pro život ve vodě, má ho jako člun, mastné peří, protože má mazové žlázy, maz nabere do zobáku, má ho plochý, a potírá si jim peří.“

„... má plovací blány mezi prsty a tím se pohybuje rychle po vodě, používá je jako pádlo a má je posunuty dozadu.“

„... kačer je pestře zbarven, má modrozelenou hlavu, kachna má ochranné zabarvení a sedí na vejcích, brzy na jaře, v březnu, dubnu, může sedět na 5–15 vejcích.“

„... mláďata, říká se jim kachňata, jsou nekrmová a kachna je všežravec, je to pták.“

„Ještě jednou se vrátíme k dopisu a následuje myšlenková mapa ve skupinkách živočichové vod.“

Potvrdit si, co už děti znají, a dohodnout výběr a zaměření, co by chtěly nového prozkoumat, čím se obohatit, co nového se chtějí dozvědět atd. (vím – chci vědět – dozvěděl(a) jsem se) (viz příloha č. 11, 12)(podle času, chutě, celkem asi půl hodiny).“

Přepis audionahrávky

„A kterým směrem se dnes podíváme my?“

„.... pod vodu na ryby, vždyť Čochtánek by také rád o nich věděl víc.“

„A co vás bude zajímat?“

„... jak ryby přečkají zimu, čím dýchají a co dýchají...“

„... jak se rodí nové ryby...“

„... čím se liší jednotlivé druhy a mají zuby a slyší?“

„... spí ryby a čím se živí?“

„... mě budou zajímat žáby, já ryby nejím, nebo rak, o tom nic nevím...“

Zápis z pedagogického deníku

„Myšlenková mapa ve skupinkách živočichové vod (podle času, chutě, celkem asi půl hodiny).

Potvrdit si dohodnutý výběr zaměření. Sjednotit se na pravidlech hodnocení a připomenout pravidla ve čtení. Napsat je a pověsit ve třídě. (namnožit pracovní listy do dílniček i pro nemocné děti)

Dohodnutá pravidla k práci na projektech:

- každý ze skupiny si vybere a vypracuje jednoho vodního živočicha, o kterého se zajímá (práci si můžeš připravit nebo dokončit a vylepšit doma);
- uvede základní znaky jednotlivých živočichů, rozmnožování, význam pro člověka,
- každý si připraví pro spolužáky poznatky a seznámí s nimi ostatní ve třídě v průběhu ranního bloku;
- svoji práci si každý vystaví, aby si ji přečetli a prohlédli ostatní a mohli se připravit na otázky;
- v pátek se uskuteční společná výstava.

Děti si pravidla samy přepíší na počítači a vystaví ve třídě.“

Reflexe

Při rozdělování do skupin jsem trochu zasáhla, aby bylo vhodné rozložení skupin. Nejvíce dohadů, až skoro bouřlivá diskuze, proběhla mezi dětmi při sestavování pravidel pro práci na projektech. Děti jsem usměrňovala, až když padaly nereálné nápady. Bylo zajímavé poslouchat, jak si některé děti svůj názor umí obhájit. Překvapila mě obhajoba na mou adresu ohledně napsání pravidel:

„... proč by to měla psát, vždyť to budou pravidla pro nás!“

Kdybych nevyzvala děti k sepsání kritérií, asi by se dohadovaly ještě dlouho. Teprve se to učí!!! Co bych chtěla?

Děti si v průběhu vzájemně pomáhaly a respektovaly pravidlo tří. Úkoly do jednotlivých dílniček (viz přílohy č. 11, 13, 14, 16).

Dílnička objevů a pokusů – každý ze skupiny si vypracoval svůj projekt, děti si společně ve skupině vyměňovaly a četly navzájem své projekty. Dohadovaly se, pokud něčemu nerozuměly. Skoro každý si svůj projekt vzal domů na dokončení. Někdo pracoval víc s obsahem a hlídal si, co všechno má projekt splňovat, a někdo si více kreslil. Přesto v pátek, když jsme s dětmi procházeli výstavou, bylo informací a otázek dost. Z projektů společně vybraly takové, které je zaujaly a splňovaly pravidla. Nejvíce se zajímaly o rybí farmy, stihly doplnit, kdy se páří rak, a zastavily se nad popisem, jak žába loví a polyká svoji kořist a proč má slizké tělo. Chválily, ale viděly i nedostatky, které dokázaly vytknout.“

Přepis audionahrávky z výstavv prací – reflexe dětí

„K páření dochází na podzim. Samice nosí vajíčka na zadečku až do příštího časného léta. Čerstvě vylíhlí raci jsou chráněni vzduchovou bublinou. Živí se rostlinami i uhynulými živočichy. Rak je zákonem chráněný. Tělo raka je složeno z hlavohruď, zadečku, článkovaných končetin. Prvnímu páru se říká klepeta, těmi chytá kořist a další čtyři páry mu umožňují pohyb. Krunýř rakovi neroste, tak ho občas svléká a v té době se ukrývá.“

„Kdes našla tyhle informace?“

„Od maminky, která miluje brouky, pavouky a jinou havěť.“

„Vzpomínáte na školu v přírodě? Jak jsme viděli v loužích provazy rosolovitých vajíček? Samec je potom oplodní a postupně se vyvíjejí pulci a dýchají žábami.“

„No, ale vždyť postupně se jim žábry promění v plíce a později dospělá žába dýchá i povrchem těla, a proto je slizké.“

„... a končetiny jim taky dorůstají...“

Reflexe – pokračování

Atmosféra ve třídě byla pracovní a všechny děti se hodnocení zúčastnily s plným nasazením. Znalosti dětí jsem si ověřila testem. Vše nám trvalo asi 2 hodiny. Myslím si, že dané cíle jsme naplnili, jen při pročitání písemného hodnocení jsem nabyla přesvědčení, že už nemuselo být (viz příloha č. 18)

Po přestávce jsme pokračovali hodnocením matematiky.

Příklady se zdály dětem jednoduché a příště by si přály matematické bludiště. U dobrovolného úkolu děti odradily matematické obraty, ale ústně jsme je společně dohromady doplnili. Pochvalovaly si spolupráci a kontrolu, kterou si vzájemně prováděly. Dvě skupiny stihly porovnání pomocí váhy a zjistily: kapr vážící 2,5 kg váží stejně jako jejich všechny učebnice, a když přidají atlas, nosí 3,5 kg vážícího kapra na zádech. Třetí skupina si zas hrála na rybáře a ukazovala na provázku rozměry kaprů. K mému překvapení si děti vzpomněly i na lovnou délku pstruha, která byla uváděna v doplňovacím cvičení v dílničce psaní. Výborně, teď už možná ví, že i rybář musí umět počítat. Bohužel u některých dětí stále přetrvávají problémy s převody, ale třeba dnešní vyhodnocení matematiky je naučilo, jak s převody naložit.

S obavou jsem očekávala, jak budou hodnotit práci v dílničkách psaní. Sdělovaly si poznatky, které psaly na otázku, proč je dobré umět pravopis. I když si vzájemně radily, některé děti chybu napsaly. A potom v Pětilítku psaly na otázky: Jaký je? Těžký, nepochopený, náročný a dokonce tragický. Pětilístek se líbil, i když výsledek tak světoborný nebyl. Chtěla jsem v dílničce psaní opakovat probrané učivo, snažila jsem se alespoň tématem přiblížit k hlavnímu projektu, ale asi jsem měla volit jinou činnost. Přesto byly děti spokojené. Při mém pochybování ujišťovaly, že díky odůvodňování si znalosti utvrdily a lépe jim rozumí.

Čtení bylo zajímavé a podle slov dětí tajemné. Většina si ze slov vytvořila správnou linii článku a utvrzovaly se, že přemýšlely správně, protože o tom autor psal. Ale nejvíce se jim líbilo přirovnání okoun jako kostkovaná čepice.

Na otázku proč? Zaznělo: „... my si toho okouna představujeme, on byl asi pěkně starej, a hrbatej ...“, to byla smršť, každý se do diskuze přidal.

Padla i otázka: „Všimli jste si ještě něčeho jiného, než bylo zadané v úkolu? Jak byl starý Prošek a chlapec?“ Důkaz, že čtení je bavilo a nutilo je přemýšlet.

Myslím si, že tentokrát nám projekt vyšel. I když jsem se snažila zapisovat si průběžně postřehy, nebyť toho, že jsem si celý týden nahrávala, nic bych nevěděla, ve svých poznámkách se moc nevyznám. Je těžké být součástí projektu a zároveň si všímat všech detailů, které činnosti nabízely. Přesto si myslím, že nové prvky, které jsem vkládala do zaběhnutého programu, byly velkým přínosem a obohacením pro děti.

Cíl – propojení programů – z tohoto týdenního projektu je patrné, že propojení těchto dvou programů naplňuje mé očekávání. Je docela obtížné na plánování. Program Začít spolu je program, který se věnuje dítěti jako celku a přizpůsobuje mu i organizační strukturu dne a prostředí, v kterém se dítě rozvíjí. Program RWCT se více zaměřil na rozvoj kognitivních procesů a mnohem důsledněji podporuje kritické myšlení. Proto si myslím, že propojením těchto dvou programů dosáhneme právě těch učebních základů, které si budujeme pro celoživotní vzdělávání.

Cíl – kritické myšlení dovednost učit se – nejenom v celém projektu, ale i v jednotlivých dílnách si děti utvrzovaly to, co už ví, a získávaly i nové poznatky.

V dílničce objevů a pokusů znalosti o kachně divoké, utřídění, čeho chci dosáhnout, v předloženém tématu živočichové vod. a svoje získané znalosti a také dovednosti dokázaly uplatnit při výstavě v porovnání s druhými. Jak se vyrovnaly s hodnocením v průběžném i závěrečném.

V dílničce psaní – se obohatilo o hledání nových alternativ k obvyklým způsobům postupů – Pětílístek. Své myšlenkové pochody si dítě ověřuje a zdokonaluje společně s vrstevníky.

V dílničce matematiky vycházely z poznatků, které si už prakticky ověřovaly. Porovnávaly si svá řešení diskutovaly o nich.

V dílničce čtení si utvářely své názory a ověřovaly si jejich představu.

A jaké toto propojení nabízí nové nástroje? Opět je postaveno na systému E – U – R a nabízí řadu nových metod. Více se zaměřím se na plánování. Při plánování tohoto projektu jsem se mnohem více zamýšlela a propojovala oba programy a hledala takové cesty, které umožní dětem aktivní učení.

Nejsem si jistá, že tento týdenní projekt byl efektivní z pohledu evokace uvědomění a reflexe. Možná, že časový rozestup mezi jednotlivými fázemi byl velký. Ale když vycházím z toho, že tento systém se má co nejvíce přiblížit přirozenému učení, mohou i tady nastat situace, že stejně jako v životě dochází k prodlevám mezi oživením poznatků, získání nových a k zjištění, co jsem se vlastně dozvěděl. Často právě fáze, co jsem se dozvěděl, zraje a vystoupí až při dalším zjišťování, co už vím. A navíc jsem se snažila jednotlivé dílničky ohlídat, aby každý den procházely všemi třemi fázemi.

3. Závěry akčního výzkumu

Propojení programu RWCT a Začít spolu má určitě budoucnost. Jsou to dva programy, které staví do středu zájmu dítě, i když každý trochu podle svého.

Začít spolu se více orientuje na propracování přístupu k dítěti. Vychází z rodinného přístupu k dítěti, rodiče, dítě a škola jsou partnery v utváření budoucí cesty ke vzdělání a z pohledu celkové organizace dne. Snaží se všechny tyto složky účelně propojit, a vytvářet podmínky pro dítě. Z pohledu učení dítě prožívá a uskutečňuje své poznatky a poznávání přes praktické činnosti. Někdy si myslím, že organizace těchto činností důležitější než samotný proces učení.

RWCT je program, který je více orientován na starší děti, ale je možné ho přizpůsobit vzhledem k věku mladšího školního dítěte, dítěte na primárním stupni školy už od první třídy, ale musíme uvážlivě volit, kdy a jak jeho strategie využít.

RWCT je tedy programem pro dítě, ale zdá se mi, jako by v něm převládal až moc úzký zájem o rozvoj poznávacích procesů dítěte. A maličko, jako by opomíjel tu organizační stránku života. I když psaní a čtení nás opravdu provází celým životem a je velmi důležité, jak se těchto dvou úkolů zhostíme a naučíme se je využívat ku prospěchu našich osobností.

Vyjmenovala jsem prvky, kterých jsem si všímala u jednotlivých programů a zároveň se staly pro mě důvody, proč jsem ve své výuce začala propojovat oba programy. Sama z reflexe dětí cítím, že používáním a propojováním obou programů připravuji dětem velmi náročný program, ale výsledky se dostavují.

Zároveň musím přiznat, že z pohledu učitele jsou to programy, které ho při přípravě nutí velmi podrobně a efektivně zvažovat a plánovat svá rozhodnutí. Vyžaduje to celou jeho osobnost a leckdy i na úkor vlastního rodinného života. Z vlastní zkušenosti vím, že už i celá rodina se mnou zvažuje, hledá a vymýšlí, čím by ty „hlavičky“ mohla obohatit.

Vzhledem k proměnám ve školství RVP ZV a vytváření školních vzdělávacích programů jsou tyto dva programy velkým přínosem pro utváření školy pro děti. Spodporou Začít spolu a RWCT máme šanci rozvíjet klíčové kompetence tak, jak je

psáno v RVP ZV, a nemusí to zůstat jenom psané. Je na nás učitelích, jak se k nim postavíme papírově nebo prakticky.

Jaký význam mělo toto propojení pro cíl kritické myšlení a učení? Oba programy ve svých cílech upřednostňují kritické myšlení, ale program RWCT je důslednější

ve vedení výuky v modelu E – U – R. Pomocí tohoto modelu si nejdříve děti rozebraly, co už o daném tématu ví nebo tuší. Zkoumaly nové poznatky, informace, osvojily si nový postup, prožívaly a dočítaly se nové informace z textů. Na závěr si děti své prožitky, poznatky objevy a pokusy reflektovaly a dokázaly najít otázky, na které jim daná témata nepřinesla odpověď. Zjišťovaly, jak původní informace zapadly do jejich předchozích představ, domněnek a zda dosáhly svých cílů. Shrnuly to, utvářely si svůj názor na podkladě vlastních prožitků, které spojovaly s konkrétními činnostmi. Na problémy nahlížely ze všech stran a nové myšlenky si prověřovaly z více úhlů. Učily se rozhodovat, zdůvodňovat nebo obhajovat na základě prostudování a vyhodnocování dostupných informací. Zároveň si ověřily, že informace, které získaly, je nemusí dovést k jednoznačnému ano či ne, a hledání může začít znovu.

Jaký význam mělo toto propojení na kvalitu výuky? Ohlédnou-li se zpět po jednotlivých předmětech, které byly součástí mého výzkumu, myslím si, že z reakcí a výsledků se dá posoudit, že dětem byla předkládána výuka, která nastavovala kvalitní úroveň.

Jaké nové nástroje toto propojení přineslo? Z těch stěžejních je to plánování. Učitele nutí zcela zodpovědně promýšlet a propojovat organizaci dne, týdne s modelem E – U – R a vybírat vhodné metody, aby se učení stalo pro děti aktivním. A od učitele je nutné, aby při plánování hlídal jeho smysl. Tímto přístupem se učil plánovat nejen učitel, ale i děti.

Dalším cílem bylo hodnocení. Propojením těchto programů se děti učily hledat, pomocí hodnocení a sebehodnocení, co jim v práci a organizaci učení pomáhalo. Děti se učily o svých pocitech mluvit a diskutovat, čímž se rozvíjelo jejich vzájemné poznávání i sebezpoznávání a vážít si samy sebe, protože potom budou lépe chápat i ostatní.

Cílem tohoto propojení nebylo pouze rozvíjet u žáků samostatné myšlení a usuzování. Ale především podněcovat v nich schopnost samostatného rozhodování

a jednání. Dále rozebrat situaci a nacházet vhodná řešení, i a ta prakticky realizovat. A toto je směr, který vede dnešní děti, aby se dokázaly vyrovnat s nástrahami současného uspěchaného života.

Závěr

Na předchozích stránkách jsem se pokusila přiblížit možnosti propojení programů Začít spolu a RWCT na primárním stupni základní školy.

V teoretické části jsem se zaměřila na průběh transformace školství z pohledu minulého i současného, teorii cílů jednotlivých vzdělávacích programů, které ovlivňují moji výuku v současnosti. Dále jsem se zaměřila na koexistenci programů Začít spolu a RWCT a nastínila jsem, jak mohou vstoupit do probíhající reorganizace školství.

V primární škole je nezbytně nutné, aby výuka byla pestrá, vyvážená a inspirující pro všechny děti. Z tohoto důvodu je třeba při plánování výuky hledat takové metody, formy a způsob práce, které podporují individuality, potřeby, zájmy a intenzivně rozvíjejí kognitivní a emociální procesy každého dítěte. Během výzkumu se mi potvrdilo, že právě propojením těchto dvou programů se tyto možnosti naplňují.

Ověřila jsem si, že uplatňovat principy programu Začít spolu a RWCT je náročné na čas, hlavně pokud chce učitel připravit pro děti zajímavou výuku. Při plánování musí učitel přistupovat zodpovědně a neustále promýšlet její obsah, učivo, témata tak, aby byla spojená s jejich životem. Všimát si rozností poznání jednotlivých dětí a ujasňovat si základní pojmy a generalizaci, k nimž má dospět každé dítě. Být a zůstat pro dítě partnerem a založit v něm základy pro celoživotní vzdělávání.

Myslím si, že pro kvalitní proměny současné školy a výuky je kladen velký důraz na učitele, aby byl ve svém oboru profesionál a doplňoval si své profesní kompetence o další vzdělávání. Být učitel a učit v dnešní době, je proces, který musí být neustále rozšiřován, obohacován a zdokonalován o nové poznatky a umění uplatňovat je ve prospěch všech dětí. Za kvalitu výuky zodpovídá učitel a je na něm, jak se k ní postaví.

Byla bych ráda, kdyby i moje práce přispěla k obohacení těm, kteří si hledají nové cesty ve své profesi. Mně samotné tato práce přinesla náhled, zkušenosti a poznatky, na základě kterých budu na sobě pracovat dál.

Seznam použité literatury

- AKADEMIE VĚD ČESKÉ REPUBLIKY autorský kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: ACADEMIA 2000
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál 2001
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál 1998
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál 1993
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2001
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál 1997
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido 1996
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX 2002
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX 2000
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000
- HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál 2001
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Karolinum 2004
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada 2005
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ J. *Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro I. stupeň ZŠ*. Praha: Portál 2003
- KOLEKTIV AUTORŮ. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK 1998

- KOLEKTIV AUTORŮ A KONZULTANTŮ OTTOVA NAKLADATELSTVÍ *Slovník cizích slov*. Praha: Ottovo nakladatelství 2005
- KOŠŤÁLOVÁ, H. a kolektiv autorů. *Učím s radostí*. Praha: Strom 2003
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál 1996
- LUKAVSKÁ, E. *Pozor, děti!* Dobrá Voda 2003
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido 2003
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha*. Praha: ÚIV, Tauris 2001
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Nakladatelství učebnic Fortuna 1996
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál 1996
- PIKE, G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál 2000
- Program Začít spolu*. Praha: OSF 1996
- Program Začít spolu*. Praha: OSF 1998
- Program Začít spolu – Průvodce certifikací*. Praha: OSF 2003
- Program Začít spolu – Standardy*. Praha: OSF 2002
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2003
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál 1999
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Agentura Strom 1997
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál 2005
- TEMPLE, CH., STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. *Čtení a psaní ke kritickému myšlení. Příručka I–VIII*, Praha: OSI–OSF 1997, 1998

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Karolinum 2005

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (online). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>

Kritické myšlení Dostupné na WWW: <http://kriticke Mysleni.cz>

PŘÍLOHY

Příloha č. 2

Jak se jedlo ve středověku

Hand-drawn diagram of a medieval tent structure. The tent is supported by two poles and has a circular opening at the top. Inside the tent, there is a circular inset showing a group of people eating. The word "DYNAM" is written in the center of the tent's body. Surrounding the tent are various items: a bowl of food, a bunch of grapes, a bundle of sticks, and a small onion-like object labeled "MBOLE". There are also some small sketches of food items and a small photograph of a tent in a field.

STŘEDOVĚKÁ ŠKOLA

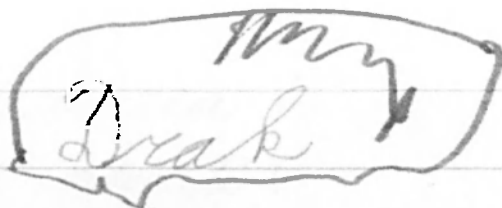
Hand-drawn diagram titled "STŘEDOVĚKÁ ŠKOLA". It features a central figure of a person sitting at a desk, labeled "LEKTOR". To the left, there is a drawing of a school building and a map. To the right, there is a drawing of a person writing at a desk. Below the central figure, there is a drawing of a person standing, labeled "TREST VE ŠKOLE PŘÍSNOST". At the bottom, there is a diagram showing three levels of a school building, labeled "1. TŘÍDA", "2. TŘÍDA", and "3. TŘÍDA". The text "Praga caput regni" and "Praga mare caritatis" is written in a circle. Other text includes "Trest ve škole přísnost", "Na první škole 1-3 třída, 4. třída pro bohatší děti se LAŤINSKY", and "Mnozí učili náboženství". There are also several small photographs of school buildings and students.

OBLEČENÍ

Hand-drawn diagram titled "OBLEČENÍ". It features several small photographs of people in medieval clothing. The text "mnozí učili náboženství" is written at the top. There are also some small sketches of clothing items, such as a tunic and a hat. The text "mnozí učili náboženství" is repeated in several places.

STŘEDOVĚKÉ ZBRANĚ

Hand-drawn diagram titled "STŘEDOVĚKÉ ZBRANĚ". It features several small photographs of people in medieval armor. The text "mnozí učili náboženství" is written at the top. There are also some small sketches of armor items, such as a helmet and a shield. The text "mnozí učili náboženství" is repeated in several places.



Každý správný drak
vyletí až do oblak.
jen můj draček neléta
je to zřejmě popelka.
A co já teď udělám?
Do školky asi dám.
Tam děti pochopí
a oblaku ozdolí.

DRAČEK

DRAČEK LETÁ PO OBLOZE, LETÁ JEN NA
JEDNÉ NOZE. KDYŽ MU VÍTR ZAČNE FOUKAT,
VZLÉTNĚ DO VÝŠE A ZAČNE DO DALEKA KOU-
KAT. KDYŽ UVIDÍ DRACÍ, TAK SE SNAŽÍ ZA-
CHÍT SI, ZAČNE SI JÍ NAILOVAT, DŘEŽENĚTO
A ZAČNE SE CHLOUKAT. DRACI MU ZAČNOU
ZAVIDĚT, A ZASE ZAČNOU VYPADĚT. DRAK
SI JIH JICH, VŠAK NEVŠÍNA. S DRAČÍ SI
POVÍDA. PŮDOU SPOLU NA MEJDAN, UVAŘÍ TO
MARTIN DEJDAR. NOC SE JIM TO HBILO, NEZNALI
VŠAK KLŽÁPNĚHO. KDYŽ SE DOMŮ VRÁTILI
SAHI SEBE, KRESLILI. KDYŽ SE POTOM DOKRE SLIŽ,
DALY SI NĚCO NA ZUB, ABY SE POSÍHLY.
TO JE KONEC PŘÍSNKY, JAKO DRAČEK
CELŮKY.

Rodiňá dračice

Mami, mami co to leží?
 Čarodějka na kostěsi!
 Zapálíme hranice,
 bude, ~~upálí~~ ~~bo~~ ~~rovice~~.
 Proti kostě druhé kostě,
 vyhodíme do vzduchu
 ať se nám vrátí zpět,
 bude tu čarodějny slib.
 Přesme se na sy baby
 předvedou nám jejich čary.
 Ale, ale, co to vidím,
 mami tímto babamami?
 Lhi lha, n jhlařny
 užářny si mi ročila divná,
 vařila jen likraur
 hádala se, nemýd' se, ~~zase~~
 ať sousedím, k toho ~~chci~~ ~~plá~~ ~~práse~~
 Jed' už vím, se rodina dračice,
 je čarodějnicí náčnicí!

*říček
dívání*

Byla jedna čarodějka,
 říkali jí dobrodějka.
 Její let lidí chválili.
 A na ohni jí upálili.
 Kostě vyhodili do vzduchu,
 a hood došlo k výbuchu.
 Přišla na pomoc Mnai,
 jak přišla, vybuchla mina.
 Čarodějnice se tekly, upláchly,
 když letěly, tak páchly.
 Pál se to třicátého,
 tak vezmi syna svého!
 Ten bude házet kostěta,
 a to samá chlupata.
 Čarodějku upálí a syna
 ti pochválí.
 Ze syna bude čaroděj,

proč ne, ohovi se jak
 dobroděj.
 Čarodějnice spadly na
 borovice,
 syn vystřelil z brokovnice.
 Čarodějnice spadnou do
 ohně, a to do kovářské
 výhoře.
 Kovář přiložil kostěta,
 samá chlupata,
 ve výhoři je upálí,
 a o Filipojakubské noci
 i kováře pochválí.

Příloha č. 6

O draku

Drak letí oblohou,
ostré drápy má na nohou.

Z huby mu šlehají plameny
jako když zapálíš pod kamny.

Nemluvě o zkaženém dechu,
bodejí by ne,
když se nažral mokrého mechu.

Za sebou zanechává dlouhou čáru,
snad nespadne do močálu.

Kdo vl, jestli vůbec doletí,
máme už přece nové století.

Drakovi je to ale jedno,
před sebou má nedohledno.

(strýček Ládín)

DRAČÍ VÝLET

PROBUZÍ SE NA PODZIM?
ANO, JE TO TAK.
NA VÝLET SE VYPRAVIL
PAPÍROVÝ DRAK.

LÉTA! LÉTA! TAM A SEM
MÁVA' PŘI TOM ČASEM.

PDOCHÁNÍ SE NAD POLI
PÁD NA ZEM' HO NEPCLÍ.

POVOXIL SE NA MRAČKU
NEVYBĚDAL VŠAK ZATAČKU.

TÁTO, POZOR! PROKLATĚ!
TAL, - A UŽ JE NA DRATĚ!

POJDU' JDEM' DOMU'
UŽ SE SMRAKA!

- SMUTNĚ SKONČIL VÝLET DRAKA.

O drakovi

Drak ve větru skotačí,
pestrými barvami hýří.

Obloha mu nestačí,
radost dětem v srdci šíří.

Na podzim se pouští drak,
lítá hodně vysoko.
S větrem přijde velký mrak,
zima není daleko.

(Riša Hrdlička)

BÁSNIČKY O DRACÍCH

Dráčku, dráčku,
copak děláš v mračku?
Lítám, lítám,
na zemi se dívám.
Co tam vidíš dráčku,
z pod bílého mračku?
Vidím plno dětí,
je jich tam jak smetí.
Poustějí si draky,
budou litat taky!

Na paloučku za domem,
je tam plno dětí.
co tam všechny dělají?
Poustějí si draky.
Doma si je vyrobily,
tak je honem pouštět šly.
Budou taky soutěžit,
který z nich je nejhezčí.
Litat musí taky pěkně,
vysoko až do oblak,
jinak by to ani nebyl
ten pořádný drak.

Příloha č. 7

Starý mrak

Na vysokém smyku už starý mrak. Měl slíbené dubko na své noční vyhlídce do Dvůrkova a do Vysočického Mlýna. Když už byl měsíc v noci, mrakovi se zalehlo do Vysočického nebo na Vysočicko. Viděl se s tím rádší zavysky. Běs dne už spal. Od smyku se lekl potok.

V kornicích smyku bydlela vudří rodina. Malé vudří ráve přes den droplilo veliký povyk. Nustáři vusko. Starého mira ho budilo a rozčilovalo. Za letního dne, kdy byla velká výpen, byl vudří povyk k nuzdování. Byl vukáček. Co mu to tam děláte? "Chá se zamyslet a dat malé vudří vukáčeku."

Vudří začalo zvykat a přestalo vusket. Od té doby měl vudří klid na spanek.

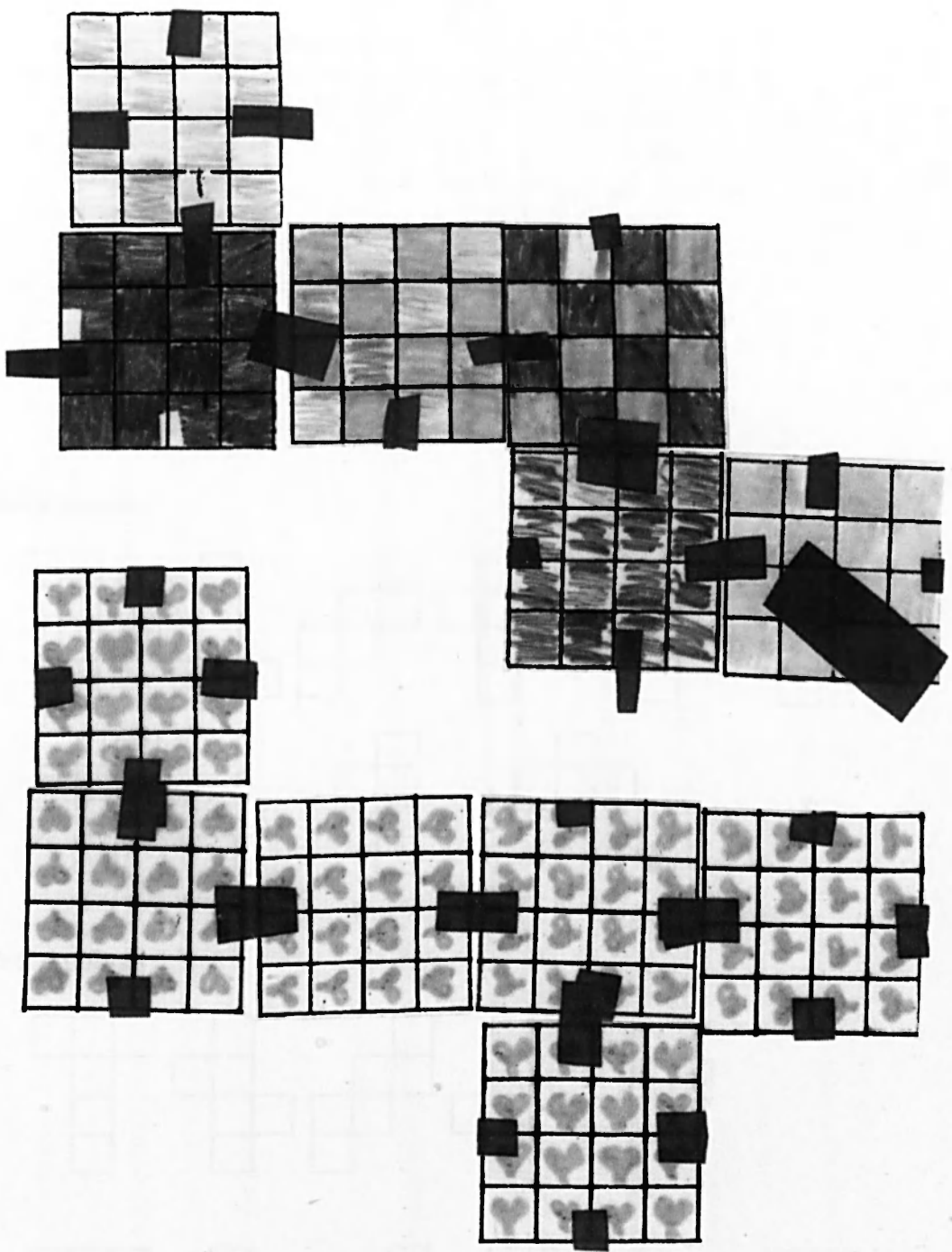
O zvířátkách z Chropyně

Sluníčko svítilo, na louce se třpytila rosa, u pýru v trávě se čepýřilo malé kuře. Včely pilně sbíraly sbíraly pyl a slepýš Spytihněv zpytoval svědomí, že na výlet nevezl kamaráda netopýra. Netopýr zatím spal na stromě v pytlí. Na cestě klopýtala kobyla, byla pyšná na svůj pysk a pýřila se. Jak se pýřila, spadlo jí kopyto a natrhla si pysk. Bude za to pykat!

Pýcha předchází pád

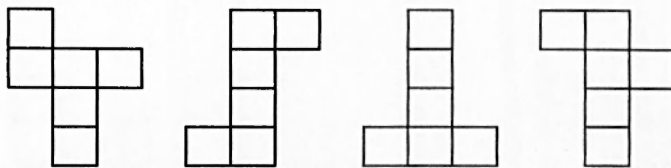
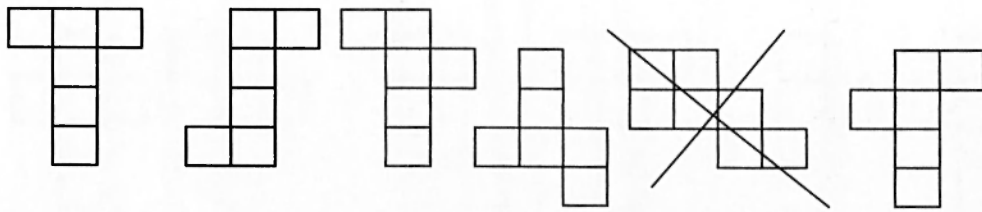
U lesa na louce plné pýru a pampelišek, ze kterých včeličky pilně sbíraly pyl, se v jamím sluníčku třpytil slepýš. Nedaleko na větvi visel netopýr. Koukl dolů, načepýřil se a začal popichovat: „Ty nemchlo, ty kopyto jedno! Lítat neumíš, jen s trapně plazíš. To já, já umím nejen lítat, umím i viset hlavou dolů.“ „Hele, kamaráde, pýcha předchází pád, říká jedno pořekadlo. Kdo se vytahuje, špatně skončí. Tak si netřep pysky a dej si pohov jo! Odsekl slepýš. Vtom po louce klopýtal známý chropyněský bezdomovec Spytihněv. Chytil netopýra do pytlí a u lesa si ho upekl na ohýnku... A tak netopýr pykal na svou pýchu a moudré pořekadlo se splnilo tak rychle, že nestačil ani zpytovat svědomí.

Příloha č. 8

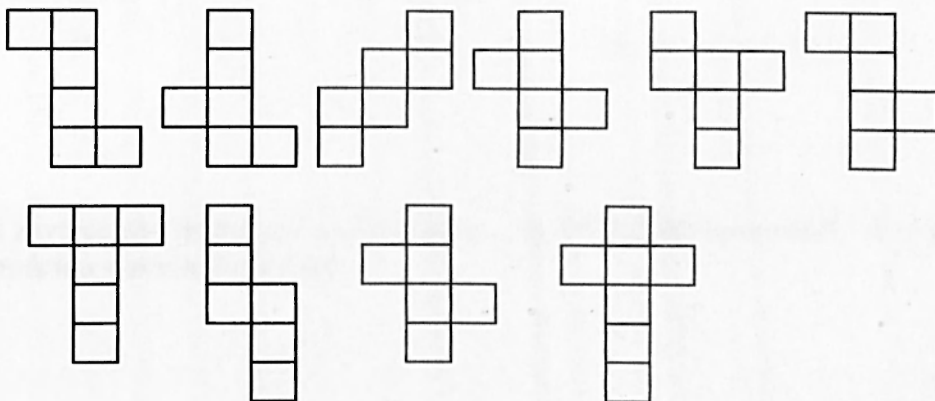


Příloha č. 9

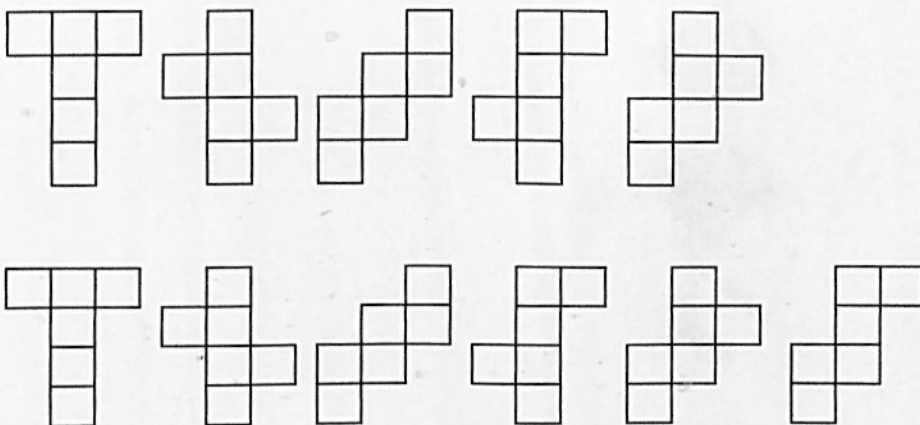
Práce první skupiny:



Druhé skupiny:

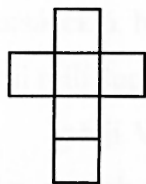


Třetí skupiny:

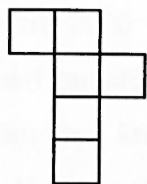


Příloha č. 10

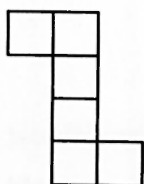
Závěrečná diskuze, ověřování si svých tvrzení:



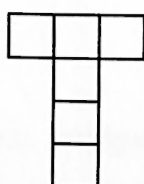
základní tvar



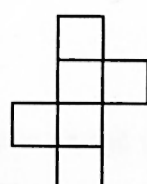
5x



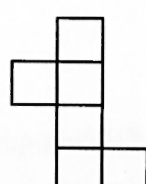
3x



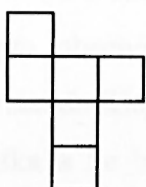
4x



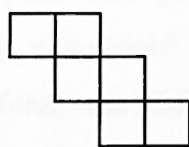
3x



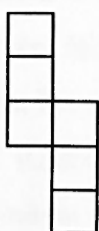
2x



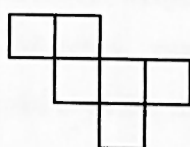
3x



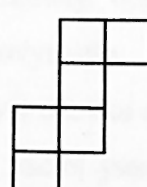
2x



1x

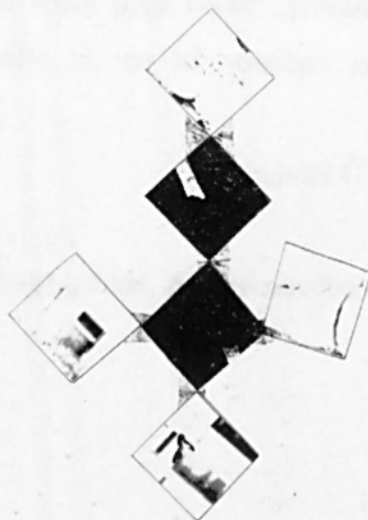


1x



1x

Při závěrečném hodnocení padla otázka: „Víc už jich opravdu není?“ A to je výsledek domácího snažení dvou žáků.



Příloha č. 11

Ranní dopis

Maršáček 6. března 2006

Moji milí šupinatí kamarádi,

přeji Vám dnes krásný sluníčkový den. Jestlipak jste na mě nezapomněli? ... já Vám pomohu. Nosím zelený klobouček, na něm pentličky, zelený fráček a červené botičky. Bydlím v rybníčku „Maršáček“ a po tatínkovi jsem zdědil jméno Č.

Po zimě jsem dělal pořádek a kontroloval svoje kamarády. Našel jsem Pepu, kapra obecného, v nedaleké řece štiku Matyldu, zase povyroستla, a pod břehem kamaráda Klepeťáka, raka říčního. Do rybníka si přišla zaplavat užovka obojková zvaná Žofka a ze břehu ji pozoroval Rudolf, skokan hnědý. Se všemi jsem se pozdravil a každý vyprávěl, jak přežil dlouhou zimu a jaké příklady, doplňovačky si pro Vás vymysleli a z jaké knihy vám do dílniček vybrali ukázkou, ale Vám to nemusím vyprávět, vy se už určitě těšíte.

Trápí mě, že se s mými kamarády ještě moc neznáte. Nemáte chuť se s nimi seznámit? Minule jste poznali Apolenu, kachnu divokou. Ta Vás všechny pozdravuje. Kdo už všechno zapomněl, nalistuje knihu Přírodovědy str. 48 až 51 a rychle si ji připomene. A kdo chce poznat moje kamarády živočichy a vyzvědět o nich co nejvíce, posílám řadu knih a encyklopedií. A Vám všem přeji hezké „pátráníčko“. Úkol pro všechny: dejte hlavy dohromady a řekněte si, co už všechno znáte o vodních obyvatelích rybníků, řek, potoků a potůčků.

Váš kamarád Č.

PS Nezapomeňte na mě, až si budete ukazovat a říkat, co jste nového vypátrali, rád se přiučím.

Příloha č. 12

Dílčíka pokusů a objevů

1. Zahrajte si. Kdo z vás si vzpomene na všechny obyvatele rybníka Maršáček a jeho přítoku? Zapište si jejich jména, a kdo se pod nimi skrývá, na úzké proužky papíru. Čas vám budou hlídat přesýpací hodiny. Srovnajte si svoji odpověď s kamarády ve skupince a společně si ji porovnejte s odpovědí v obálce.
2. Vyberte si jednoho z obyvatel a napište si, co o něm už znáte a co se chcete dozvědět nového. Namalujte si ho a zjistěte o něm co nejvíce informací pro vodníka Čochtánka. Rádci vám budou: Ryby našich vod, encyklopedie Ryby, články z internetu a knihy, které jste si přinesli. Až svoji práci dokončíte, nezapomeňte si napsat do sešitu, co nového jste se dozvěděli.
3. Do sešitu si vlepte svoji tabulku:

Znám	Chci se vědět	Co jsem se dozvěděl(a)

Příloha č. 15

Úkoly do dílniček matematiky:

Zadání příkladů přečtěte pomocí značek vím – V, nevím – ?, nejsem si jistý – X.
Využijte pravidlo tří.

1. Při soutěži lovení pstruha obecného Jan Razima ulovil pstruha 44 cm a vážil 2 kg 580 g, Josef Čech 70 cm 3 kg 150g, Pavel Juháček 66 cm 3 kg 350 g a Roman Šotola 89 cm 5 kg 600 g.
Kolik pstruhů soutěžící ulovili?
Kolik vážili a měřili pstruzi dohromady?
Seřaď úlovky od nejtěžšího po nejlehčí, váhu uveď v g.
O kolik více vážil pstruh Pavla než Jana?
2. Rybáři uspořádali výlov rybníka, vylovili pouze 27 kaprů s váhou 2 kg 500g a 15 kaprů s váhou 3 kg 900 g. Kolik kg/g ryb celkem vylovili rybáři?
3. Ryby byly převáženy v malých kontejnerech, jeden měl tvar obdélníku o rozměrech 1m 89cm a 69 cm a jeden tvar čtverce, jehož obvod byl 624 cm.
Kolik měřil obvod obdélníka ?
Kolik měřila jedna strana čtverce?

Dobrovolný úkol

Doplň chybějící slova. Pokud je více možností, uveď je.

Pokud si nejsi jist, použij příklad nebo znázornění.

- a) Když číslo 14 dvěma, dostaneme výsledek 7. Můžeme říct, že číslo 14 je .. _číslo 7. Číslo 7 můžeme také říkat –
- b) číslo není dělitelné dvěma, ale číslo je dvěma dělitelné.
- c) Dvě stejně ciferná přirozená čísla porovnáme tak, že, jednotky nejvyššího..... Pokud se sobě rovnají, postupujeme k nižšího řádu.
- d) Všechny násobky čísla jsou v malé násobilce menší než číslo 91.
- e) Dělenec je :podíl.
- f) Zbytek při dělení je menší než
- g) Číslům, která sčítáme, se říká
- h) Součin je výsledek u
- i) je číslo, které odčítáme od Jako výsledek dostaneme rozdíl.
- j) Neúplný podíl dostaneme při

Příloha č. 16

Částka č. 1 z úlohy 16 matematická V.

1. Při sčítání lovené potrubí obecného Jan Hájek ulovil potrubí 44 cm a vážil 2 kg 500 g. Josef Čech 70 cm 3 kg 150g. Pavel Jandaček 60 cm 3 kg 350 g a Roman Štábla 49 cm 5 kg 600 g.

Kolik potrubí sčítali ulovili? 4 4

2. Kolik váží a měří potrubí obecného?

Jan Hájek 44 cm 2 kg 500 g
Josef Čech 70 cm 3 kg 150 g
Pavel Jandaček 60 cm 3 kg 350 g
Roman Štábla 49 cm 5 kg 600 g

Sčítal ulovky cel nejvyššího po nejmenší - válna úvod v g.



3. Kolik více váží potrubí Pavla než Jana?

5 kg 600 g - 2 kg 500 g = 3 kg 100 g

3. Rybář uspořádal výlov rybníka vylovil pstrže 27 kapří a válnou 2 kg 500g a 15 kapří a válnou 3 kg 900g. Kolik kg/g ryb celkem vylovil rybní? 27 27 13 500 g

27 27 13 500 g
27 27 13 500 g
27 27 13 500 g

3. Ryby byly převáženy v malých kontejnerech, jeden měl tvar obdélníku o rozměrech 1m

široký a 69 cm a jeden tvar čtverce jehož obvod byl 624 cm.

Kolik měřil obvod obdélníka?



624 : 4 = 156
156 - 69 = 87
87 + 87 = 174
174 + 69 = 316 cm

Částka č. 2 z úlohy 16 matematická V.

1. Při sčítání lovené potrubí obecného Jan Hájek ulovil potrubí 44 cm a vážil 2 kg 500 g. Josef Čech 70 cm 3 kg 150g. Pavel Jandaček 60 cm 3 kg 350 g a Roman Štábla 49 cm 5 kg 600 g.

Kolik potrubí sčítali ulovili? 4 4

2. Kolik váží a měří potrubí obecného?

Jan Hájek 44 cm 2 kg 500 g
Josef Čech 70 cm 3 kg 150 g
Pavel Jandaček 60 cm 3 kg 350 g
Roman Štábla 49 cm 5 kg 600 g

Sčítal ulovky cel nejvyššího po nejmenší - válna úvod v g.

5 kg 600 g 3 kg 100 g 3 kg 350 g 2 kg 500 g

3. Kolik více váží potrubí Pavla než Jana?

5 kg 600 g - 2 kg 500 g = 3 kg 100 g

3. Rybář uspořádal výlov rybníka vylovil pstrže 27 kapří a válnou 2 kg 500g a 15 kapří a válnou 3 kg 900g. Kolik kg/g ryb celkem vylovil rybní? 27 27 13 500 g

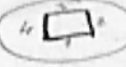
27 27 13 500 g
27 27 13 500 g
27 27 13 500 g

3. Ryby byly převáženy v malých kontejnerech, jeden měl tvar obdélníku o rozměrech 1m

široký a 69 cm a jeden tvar čtverce jehož obvod byl 624 cm.

Kolik měřil obvod obdélníka?

624 : 4 = 156
156 - 69 = 87
87 + 87 = 174
174 + 69 = 316 cm



624 : 4 = 156
156 - 69 = 87
87 + 87 = 174
174 + 69 = 316 cm

Příloha č. 18

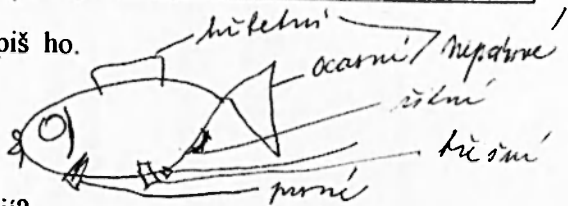
Opakování z přírodovědy VODNÍ ŽIVOČICHOVÉ

1. Popiš základní znaky ryb.

ZNAK	KAPR OBECNÝ	OKOUN ŘÍČNÍ	ŠTIKA OBECNÁ	PSTRUH POTOČNÍ
tvář těla	protáhle, mýš koproze	protáhle, mýš	protáhle, m.	m. protáhle
zbarvení	šedobílá, zelená na zádech	šedobílá, mýš pruhá, zelená červená, plavá	šedobílá, m. pruhá, zelená	šedobílá, m. pruhá, zelená
v kterých vodách žije	rybníky, řeky, náhaly	rybníky, řeky	rybníky, náhaly, říční kory	rybníky, náhaly
život v zimě	nežije	nežije	nežije	nežije
čím se živi	korýšci, měkkýši, mladé ryby	korýšci, měkkýši, mladé ryby	rybníky, náhaly, říční kory	rybníky, náhaly, říční kory
užitečnost pro člověka	maso	maso, šupinatí, je	rybníky, náhaly, říční kory	maso

2. Namaluj kapra obecného a popiš ho.

ka šupin ⇒ lysce
šupinac



3. Jak ryby žijí ve vodě, jak dýchají?

žijí ve vodě - O₂ a vypruží CO₂ - SKŘELE

4. Vývoj ryb. (nakresli a popiš)



5. Jaké poznatky sis dnes odnesla ?

ka máteje a šarčky - informace o rybnířáb
↳ knožířáb - rozdíl to

6. Který z projektů se líbil nejvíce ?

an mály a šarčky