

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA V PROGRAMU
ZAČÍT SPOLU**

**INTEGRATED THEMATIC INSTRUCTION IN THE STEP
BY STEP EDUCATIONAL PROGRAMME**

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

Autor diplomové práce: Tereza Mašková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: únor 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Integrovaná tematická výuka v programu Začít spolu vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením mé práce v databázi Theses.

V Praze dne

Podpis:.....

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janě Kargerové, Ph.D. za její vstřícný přístup, za cenné rady, podněty a připomínky při zpracování diplomové práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Aleně Fialové za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

Podpis:

Anotace

V současné době rapidně vzrůstá zájem o vzdělávání dětí v programu Začít spolu, který je jednou z forem Integrované tematické výuky. Každým rokem se k programu Začít spolu hlásí více a více škol, přičemž některé naplňují požadavky programu více a jiné méně.

Tato práce se snaží popsat a následně analyzovat vybrané složky mozkově kompatibilního prostředí dle Kovalikové na základě tří praktických tematických projektů.

Annotation

Recently, it has been a big growth in interest in children education in the Step by Step programme which is one of the form of the Integrated thematic instruction. More and more schools assign to the programme every year where some schools fullfil the requirements more, some of them less.

I try to describe and then subsequently analyse chosen parts of the brain compatible environment according to the Ms. Kovalik based on three practical thematic projects.

Abstrakt

Diplomová práce s názvem Integrovaná tematická výuka v programu Začít spolu popisuje, analyzuje a hodnotí využití Integrované tematické výuky (ITV) na 1. stupni ZŠ. ITV je zde chápána jako jedna z možností realizace vzdělávacího obsahu, který je vymezen Rámcovým vzdělávacím programem, jehož široké pojetí k této realizaci vybízí.

Práce je členěna na dvě části - teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá analýzou vzdělávacího obsahu v souvislosti s integrací učiva. Kromě integrace samotné se zabývá také tematickým vyučováním a integrovanou tematickou výukou v kurikulárních dokumentech. Dále tato práce poukazuje na Integrovanou tematickou výuku v modifikaci programu Začít spolu a snaží se o vymezení ITV na pozadí projektového vyučování. Nedílnou součástí teoretické části je i část věnovaná klíčovým kompetencím a jejich získávání.

V praktické části se zaměřuji na sledování složek mozkově kompatibilního prostředí během konkrétní praktické výuky v programu Začít spolu. Zmíněné složky analyzuji v rámci tří projektů ITV, které realizuji během své pedagogické praxe. Analýza probíhá na základě Korthagenova cyklu, kdy poslední fáze cyklu se stává zároveň první fází cyklu nového. Tím rozvíjím spirálu svého profesního rozvoje. Na tento cyklus nahlížím z více pohledů a analyzuji jej dle předem stanovených kritérií.

Abstract

My theses called „Intergrated thematic instruction“ in the „Step by Step programme“ describes, analyses and evaluates the usage of Integrated Thematic Instruction (ITI) on the 1st level of the primary school. ITI is considered like one of the possibilities of the realisation of the educational content which is delimited by General Educational Programme which broad interpretation offers to this realisation.

My theses is devided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part deals with the analysis of the educational content in regard with the schoolwork integration. Besides the integration itself, my theses also deals with thematic teaching and integrated thematic teaching in curriculated documents. My theses also refers to integrated thematic teaching in modification of the „Step by Step programme“ and tries to limit ITI in the project teaching background. The integral component of the theoretical part is also a part devoted to the key competences and their acquisition.

I focus on the components monitoring of the brain compatible environment during the real practical teaching in the „Step by Step programme“. I analyse the above mentioned components within three ITI projects which happen during my classes. The analysis runs based on the Korthagen’s cycle where the last phase of the cycle becomes the first phase of the new cycle. This is the way how to work on my proffessional development. I deal this cycle with more points of view and I analyse it according to the before settled criteria.

Klíčová slova

Integrovaná tematická výuka, tematické vyučování, klíčové učivo, aplikační úkoly, Rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, klíčové kompetence, program Začít spolu

Key words

Integrated Thematic Instruction, thematic teaching, key curriculum, application tasks, General educational program, school educational program, key competences, Step by Step programme

Obsah

Úvod.....	3
I. Teoretická část.....	5
1 Integrovaná tematická výuka.....	5
1.1 Vymezení základních pojmů – Integrovaná tematická výuka, tematické vyučování.....	5
1.2 Mozkově kompatibilní prostředí.....	9
1.3 Klíčové učivo a aplikační úkoly.....	14
1.4 Přednosti a úskalí při zavádění ITV do českých škol.....	16
2 Integrovaná tematická výuka v kurikulárních dokumentech.....	17
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	17
2.2 Klíčové kompetence.....	19
3 Integrovaná tematická výuka v programu Začít spolu.....	21
3.1 Východiska a strategie programu Začít spolu.....	22
3.2 Organizace práce a plánování výuky.....	25
3.3 Kompetentní učitel 21. století.....	29
4 Závěr teoretické části.....	33
II. Praktická část.....	34
5 Praktické řešení výzkumných otázek.....	34
5.1 Vymezení problému a cíle praktické části.....	34
5.2 Metodika výzkumu.....	36
5.2.1 Povaha výzkumu a metody.....	36
5.3 Prostředí výzkumu a výzkumný vzorek.....	37
5.3.1 Charakteristika školy.....	37
5.3.2 Charakteristika třídy.....	40
5.4. Tematické projekty v programu Začít spolu a složky mozkově kompatibilního prostředí.....	41

6	Výsledky výzkumné části - závěr.....	80
	Závěr.....	82
	Literatura a informační zdroje	84
	Přílohy.....	87

Úvod

Podnětem pro vznik této práce pro mě byla reforma, jež nyní na českých školách probíhá a která klade školám za úkol připravit žáky na život. To znamená zaměřit vyučování nejen na získávání vědomostí, ale i na utváření a rozvoj klíčových kompetencí, což jsou způsobilosti, které jsou důležité pro rozvoj každého člověka a jeho uplatnění v životě. A právě k jejich utváření by měly směřovat všechny činnosti ve škole.

Který způsob výuky je pro žáky tedy vhodný? Proč se podle něj neučí na všech školách? Takovéto otázky si můžeme klást, ale zná na ně vůbec někdo odpověď?

Ve své práci, především v teoretické části, jsem se snažila najít takový způsob výuky, který žáky obohacuje o nové zkušenosti a vědomosti a zároveň u nich rozvíjí zmiňované klíčové kompetence. Jako nejnosnější se jeví Kovalikové Integrovaná tematická výuka (ITV), které se věnuji již v první kapitole této práce. ITV je založena na integraci vzdělávacího obsahu, s níž přišel i Rámcový vzdělávací program. „*RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, popřípadě vzdělávacích obsahů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů.*“ (RVP ZV, 2006, s. 18). Rámcovému vzdělávacímu programu a klíčovým kompetencím je věnována druhá kapitola teoretické části.

Na českých školách je integrace učiva využívána především na alternativních a inovativních školách, které se snaží prostřednictvím výuky přiblížit žákům svět jako jeden celek se všemi souvislostmi. Mezi tyto školy například patří Montessori školy, Waldorfské školy, Daltonské školy, školy s programem Začít spolu. Právě program Začít spolu se nám může jevit velice podobný ITV s jedinou odlišností, že zde není celoroční téma, ale témata krátkodobá (měsíční, čtrnáctidenní, týdenní).

ITV by byla velice vhodná pro potřeby současných dětí, avšak je velice náročná pro přípravu učitele, tudíž to může být jeden z důvodů, proč na českých školách není realizována. Více škol a učitelů je nakloněno programu Začít spolu, proto se tento

program jeví jako vhodný způsob výuky pro současné potřeby vzdělávání. Programu Začít spolu je tedy věnována třetí kapitola teoretické části a následně jsem se jím zabývala i v části výzkumné. Vytvořila jsem tři projekty v programu Začít spolu pro svou třídu a zkoumala, zda byly splněné složky mozkově kompatibilního prostředí, které vytvořila Suzan Kovaliková.

Cílem práce je popsat a analyzovat Integrovanou tematickou výuku jak z teoretického pohledu, tak z pohledu učitele, který ITV praktikuje, a následně i z pohledu praktického využití ITV v praxi.

I. Teoretická část

1 Integrovaná tematická výuka

1.1 Vymezení základních pojmů – Integrovaná tematická výuka, tematické vyučování

Suzan Kovaliková (1995) popisuje Integrovanou tematickou výuku (dále ITV) jako otevřený model, který tvoří tři do sebe zapadající a vzájemně závislé principy. Prvními dvěma principy jsou výzkum mozku a postupy učitelů při výuce, přičemž se předpokládá, že si učitelé musí neustále doplňovat nejnovější poznatky a dovednosti. Třetím principem je příprava kurikula, které se má podle Kovalikové tvořit na úrovni třídy. ITV je modelem, ve kterém je stěžejní jedno téma, celoroční téma, na základě něhož je rozvíjeno kurikulum. Od klasické formy výuky se tento model například liší tím, že nemá pětadvacetiminutové hodiny a díky integraci učiva dává žákům ucelené poznání.

Rakoušová (Rakoušková, 2008, s. 15) vidí „*integraci jako vzájemné pronikání a spojování obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů.*“

Jiný zdroj (Podroužek, 2002, s. 11) uvádí, že „*integrovaná výuka je chápána ve smyslu spojení (syntézy) učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů.*“

Výše uvedení autoři se při definování ITV shodují v tom, že ITV je jakési pronikání, spojení, syntéza učiva v jednotlivých učebních předmětech a důležitou roli hrají mezipředmětové vztahy. Já se nejvíce přikláním ke Kovalikové, ze které budu vycházet i nadále v této práci. Jednak protože vytvořila model ITV a za druhé mi její vysvětlení integrované výuky přijde nejsrozumitelnější. ITV lze tedy chápat jako jakousi

„bublinu“, něco uceleného, kde děti získávají takové informace, které se navzájem propojují a zasahují do všech oblastí.

Susan Kovaliková ve své knize mimo jiné upozorňuje na chybné mémy (chybná přesvědčení) a následně uvádí nové mémy, které by měly výuku v novém pojetí zlepšit. Cílem těchto nových mémů je klást důraz na individualitu žáků, demokratické vzdělání, kurikulum vycházející ze skutečného života, které si žáci osvojují přímou zkušeností (Kovaliková, 1995). S tím souvisí i omezení výkladu učitele a zaměření se na prozkoumávání a objevování. Díky těmto návrhům na změnu didaktických postupů se ITV jeví jako ideální řešení jak v dnešní době naplňovat požadavky vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tomuto tématu se budu dále věnovat ve druhé kapitole.

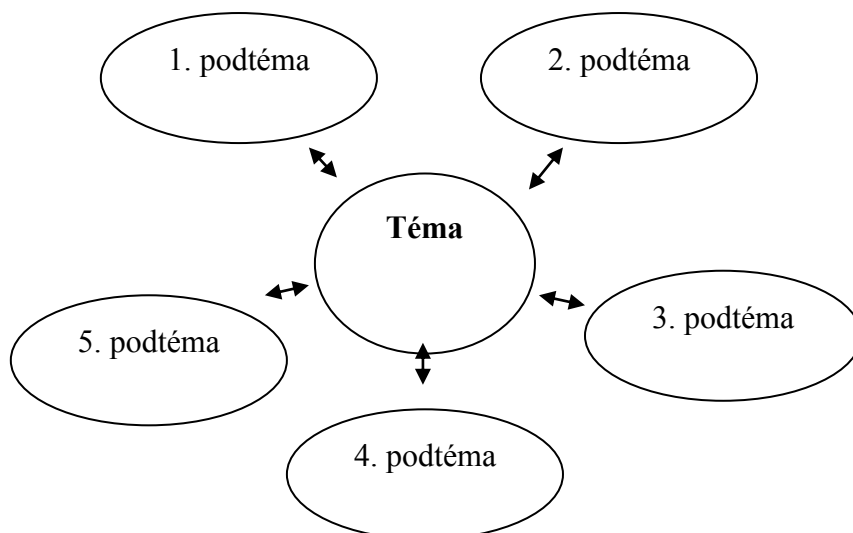
Z hlediska plánování je Integrovaná tematická výuka pro učitele velmi složitá. Učitel si musí dopředu stanovit téma, kterému se bude celý rok věnovat a vše si naplánovat. Tento fakt je pravděpodobně hlavním důvodem toho, proč není ITV rozšířena v našem školním prostředí. Představuje totiž velmi náročnou a dlouhodobou přípravu, během které je zapotřebí najít jedno dostatečně široké téma nabízející výběr vhodných podtémat, které bude natolik konkrétní, aby bylo pro žáka uchopitelné. Proto bych se chtěla zmínit o tematickém vyučování, které je realizováno v programu Začít spolu a které z ITV vychází. Pro plánování učitele je tematické vyučování jednodušší. Jedná se o formu výuky, kdy se danému tématu nevěnujeme celý rok, ale jen určité období. V české školní praxi se jedná o fenomén daleko častější, kterému se věnují vyučující napříč vzdělávacím systémem.

Podle Rakoušové (Rakoušová, 2008, s. 74) je **tematické vyučování** „*model koordinování obsahu učiva, při kterém dochází k záměrnému vytváření multilaterálních vazeb obsahu výuky.*“ Další zdroj uvádí, že: „*Tematické vyučování si na rozdíl od projektu – neklade za cíl žádný konkrétní výtvar nebo hmatatelný výstup. Také není nutné „rušit zvonění“. K propojení jednotlivých předmětů daného dne dochází díky společnému tématu.*“ (www.wiki.rvp.cz)

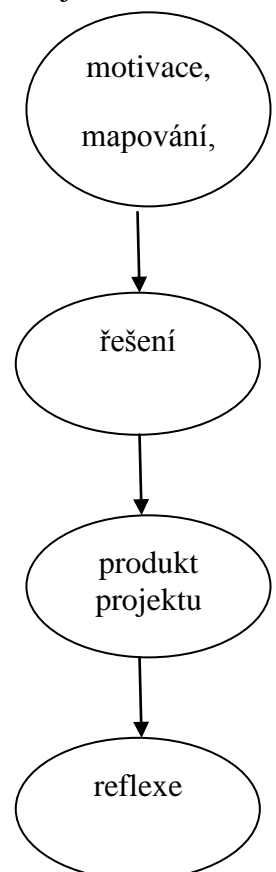
Z předchozího textu je patrné, že tematické vyučování má blízko k vyučování projektovému, avšak existují mezi nimi patrné rozdíly. „... *tematická výuka rozpracovává téma do šíře, zatímco projekt cíleně spěje k výslednému produktu*“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 21). Zatímco u projektu jsou všechny dílčí kroky podřízeny zmiňovanému produktu a lineárně k němu směřují, u tematického vyučování je stěžejní dané téma, ke kterému směřují jednotlivá podtémata, tedy obsah výuky a z něj vycházející metody.

Tomková, Kašová, Dvořáková (2009, s. 15) používají pro popsání rozdílů těchto dvou organizačních forem vyučování toto schéma:

Tematická výuka



Projekt



Tematické vyučování má dvě základní východiska, která Rakoušová (2008) definuje jako koordinaci učiva a multilaterální vazby. Koordinace učiva je jakýsi „celek“, tedy vyjádření celistvosti a jednoty. Multilaterální vazby pak vyjadřují všestrannost v uvažování a rozmanitost řešení problémů se zapojením divergentního myšlení.

Rakoušová (2008) dále vymezuje **základní prvky tematického vyučování**, kterými jsou tematičnost, efektivnost, logičnost, empiričnost, smysluplnost, kontextovost, otevřenost, prosociálnost.

Tematičnost je dána plánem, který má klíčovou roli. Tento plán je sjednocujícím logickým základem tematického vyučování.

V tematickém vyučování je kladen důraz na **efektivnost**. Učivo je logicky organizováno, a tak má učitel dostatek času k upevnování a opakování učiva a tím i ke zkvalitnění poznávacího procesu žáka. Pokud má žák pocit, že je učivo smysluplné a pro život významné, lépe si ho zapamatuje.

„Vhodně uspořádané učivo umožní žákovi chápat příčiny a následky jevů a vede k ucelenému poznání přírodního a společenského dění v souhlasu s objektivní realitou.“ (Rakoušová, 2008, s. 84). Třetím prvkem tematického vyučování je **logičnost**. Učitel je pro žáky vzorem i tím, jak dokáže logicky uspořádat učivo.

Jedním z cílů tematického vyučování je orientace na zkušenost (empirii) žáka, tzv. zkušenostní učení. *„Vyučování by mělo mít pro žáka osobní smysl. To znamená, že by mělo vycházet nejenom z žákovských zkušeností, ale žák by si měl uvědomovat smysl vyučování, např. proč slovní úlohy řeší: Má zadání smysl? Jak naplánovat činnost, aby pro nás měla smysl? atd.“* (Rakoušová, 2008, s. 86). Zde je patrná snaha o propojení reálného světa a života v něm se školou a s tím, co ve škole žák dělá. Je velice důležité, aby byly v tematickém vyučování obsaženy principy – **empiričnost a smysluplnost**.

Dalším charakteristickým znakem tematického vyučování je kvalita chápání souvislosti mezi pojmy. Zvláště mladší žáci by si měli osvojovat učivo v **kontextu**, jedině tak jde o trvalé osvojování vědomostí.

Je dobré, když **se žáci mohou podílet na výběru** tématu a učitel bere na zřetel zájmy žáků. Učitel při volbě tématu reaguje na aktuální situaci a zájem žáků, stejně tak jako na situaci v komunitě či ve společnosti. Během vyučování by se tyto zájmy žáků měly dále rozvíjet. Učitel by měl téma dobře promyslet a mít zřetelný a jasný cíl.

V neposlední řadě je velice důležité, aby ve třídě bylo *vhodné pracovní klima*. Na utváření vhodného klimatu se podílí zaangažování žáků při tvorbě plánu, uvědomění si smyslu výuky, sebehodnotící strategie a v neposlední řadě individuální přístup k žákům. Osobnost učitele je naprosto stěžejní. Dokáže-li navodit vstřícnou, přátelskou a akceptující atmosféru, dá-li žákům důvěru a pocit odpovědnosti za jejich práci, výsledek bude vždy pozitivní. Pokud jeho osobnostní předpoklady výše zmíněné nenaplnují, cíle pravděpodobně nikdy nedosáhne.

1.2 Mozkově kompatibilní prostředí

Tak jako se během života setkáváme s tím, že vše má nějaká pravidla, tak i každý způsob výuky potřebuje mít určité podmínky, aby byla výuka efektivní. Integrovaná tematická výuka vychází z nejnovějších poznatků o fungování lidského mozku a v této souvislosti Suzan Kovaliková (1995) říká, že existuje osm složek, které musí být zavedeny ve výuce, učitel je musí znát a využívat ve třídě, aby byla integrace učiva účinná. Tyto složky Suzan Kovaliková nazývá „*Mozkově kompatibilní složky*“ a patří mezi ně následující: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba, dokonalé zvládnutí.

První složkou mozkově kompatibilního prostředí je **nepřítomnost ohrožení**. Suzan Kovaliková (1995) vychází z teorie trojjediného mozku. První částí mozku je mozkový kmen, který kontroluje vrozené instinktivní chování. Tato část mozku je vždy v pohotovosti, když reagujeme na okolnosti, které ohrožují náš život. Druhou částí je limbický systém, který reguluje příjem potravy, pití, spánek, bdění, tělesnou teplotu a chemickou rovnováhu. Také ten je v pohotovosti pro možná ohrožení. Třetí částí, pro učení nejdůležitější, je mozková kůra. Tato složka je nejpomalejší ze všech úrovní mozku, neboť má nejtěžší práci. Zpracovává informace přicházející zvenčí. Je schopna myslet, řešit problémy, analyzovat, atd. Pro výuku je mozková kůra nezbytná, proto je důležité, aby žáci neustále zaměstnávali tuto část mozku. Učitelé tedy musí vytvořit

takové prostředí, kde žáci nebudou mít potřebu „přepnout“ a místo užívání mozkové kůry zapojit limbický systém či mozkový kmen.

Kovaliková (1995) popisuje jako důvěryhodné prostředí takové, ve kterém žáci spolupracují. Chce, aby „*se žáci cítili uznáváni jako lidé, kteří jsou důležití a které stojí za to znát a stýkat se s nimi.*“ Jde tedy o akceptující prostředí, které respektuje žákovu osobnost, zkušenosti či styl práce. Tonucci (1994) popisuje učitele v důvěryhodném prostředí jako „průvodce“ žáka na cestě za poznáním. Učitel tedy není nositelem pravdy, ale je nositelem metody, kterou žákovi nabízí. Žáka pak popisuje jako nádobu, která přichází do školy již plná zkušeností, které je třeba utřídit, korigovat a doplnit. Takový přístup a chápání role žáka a učitele napomáhá navodit správné pracovní prostředí. K jeho nastolení a udržování doporučuje Kovaliková (1995) např. pravidelné činnosti na stmelování skupiny.

V odborné literatuře se v této souvislosti setkáme s pojmy klima třídy nebo pozitivní atmosféra ve třídě. Podle Mareše (2001) je klima třídy sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo odehraje. K těmto aktérům patří třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednatel, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu.

Jak uvádí Krejčová a Kargerová (2003), tak zcela zásadní podmínka efektivního učení je pozitivní atmosféra ve třídě. Učilo by se dětem dobře ve třídě, kde by se necítily dobře, kde by nefungovala spolupráce, nebyla žádná pravidla? Dle autorek (Krejčová, Kargerová, 2003) je možné pozitivní atmosféru ve třídě navodit pomocí čtyř kroků. Prvním krokem je využívání kooperativního učení, dále doporučují využívat organizační formy „kruhu“, respektovat učební styl žáků a čtvrtým krokem je uplatňování pravidla, že každý je ve třídě vítán.

Podle Suzan Kovalikové (1995) by měly ve třídě s ITV platit tato pravidla: důvěra, pravdivost, aktivní naslouchání, dodržování zásady neshazovat, snaha o dosažení osobního maxima žáka s následným zhodnocením svých vlastních výkonů. Dále Suzan

Kovaliková uvádí životní dovednosti, které by každý člověk měl mít a získat během života či výuky ve škole: čestnost, iniciativa, pružnost, vytrvalost, organizování, smysl pro humor, úsilí, zdravý rozum, řešení problému, odpovědnost, trpělivost, přátelství, zvědavost, spolupráce a starostlivost. Můžeme tvrdit, že tyto dovednosti se shodují s kompetencemi, které vymezuje RVP ZV.

Smysluplný obsah je dle Kovalikové **druhou složkou** mozkově kompatibilního prostředí. Hlavní rolí této složky je podle Kovalikové (1995) poskytovat dětem přímou interakci se skutečným světem, přizpůsobit kurikulum věku a nabízet obsah, který je tvořivý, užitečný a podněcuje zájem žáků.

Oproti běžné škole, kde se všichni učí všechno stejným způsobem, by v tomto případě měla platit nabídka rozmanité možnosti volby. **Možnost volby** je **třetí složkou** mozkově kompatibilního prostředí. Suzan Kovaliková (1995) říká, že by volba měla být založena na „proč a proto“, dětském věku, úrovních Bloomovy taxonomie a sedmi typech inteligence. Autorka uvádí Howarda Gardnera a jeho sedm typů inteligence: verbální, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinestetickou, interpersonální a intrapersonální. Cílem ITV je rozvíjet všechny složky inteligence.

Kovaliková (1995) dále doporučuje odstranění „pravidelného rozvrhu“, doporučuje kombinovat práci tak, jak to vyhovuje učitelům a žákům. Žáci by měli mít na práci **přiměřený čas**, který je **čtvrtou složkou** mozkově kompatibilního prostředí. Učitelé se nemají bát připustit, aby hodina „žila svým vlastním životem“ a zahrnout do plánu i čas pro „příležitost použít poznatky“. Úkolem učitele není naučit žáky co nejvíce, ale učit je do hloubky, nutit žáky neustále poznatky používat, aby si je lépe osvojili.

Pátou složkou mozkově kompatibilního prostředí je **obohacené prostředí**, na jehož utváření se podílí všechny smysly. Podle Roberta Rivlina a Karen Gravellové (Kovaliková, 1995) máme devatenáct smyslů (zrak, sluch, hmat, chuť, čich, vnímání rovnováhy, vestibulární – opakující se pohyby, vnímání teploty, vnímání bolesti, vnímání eidetických (jasných, živých) představ, magnetický, infračervený, ultrafialový, ionický, vemeronasální – feromony, proximální, elektrický, barometrický, gravimetrický), které se podílejí na vnímání prostředí.

Kovaliková (1995) uvádí základní složky obohaceného prostředí, kterými jsou: *být při tom* – děje se to přímo mně, zažívám to; *inscenace* – navození skutečné atmosféry, možnost vyzkoušet si zažít danou situaci (avšak v bezpečném prostředí třídy); *dotýkání se skutečných věcí a následné dotýkání se zástupných předmětů* – vždy by se vyučující měli snažit použít ve výuce původní zdroje, používat skutečné věci a až následně zástupné modely; *zprostředkované poznatky* – filmy, videa, obrázky, knihy; *symboly* – učení se pouček, termínů, pojmů.

Jako **šestou složku** mozkově kompatibilního prostředí nabízí Kovaliková **spolupráci**. „*Spolupráce – žáci, kteří se učí navzájem a jsou si jeden druhému rezonanční deskou – to je základní složka prostředí pro mozkově kompatibilní učení.*“ (Kovaliková, 1995, s. 86). Žáci si díky spolupráci osvojují kompetence potřebné pro život jako např. schopnost kompromisu, respekt k názoru druhého apod. Spolupráce se jeví jako základní prostředek pro dosažení cíle výchovně vzdělávacího procesu.

Jedním z typů spolupráce je kooperativní učení, jehož smyslem je, že osoby, které se společně učí, musí řešit složitější úlohy. Řešitelé si musí rozdělit úkoly, musí si pomáhat, kontrolovat jeden druhého a spojovat jednotlivé celky do jednoho velkého celku. Také musí hodnotit přínos jednotlivých členů (Kasíková, 2005). Z toho vyplývá, že kooperativní vyučování podporuje i individuální činnost žáků, protože každý dostane dílčí úkol a zodpovídá za jeho splnění.

Kasíková (2005) odkazuje na Johnsona, který říká, že kooperativní učení zlepšuje výsledky učení a má vliv na kvalitu průběhu učení, též podporuje bezpečnější klima.

„*Skupinové učení nemusí být hned kooperativní, tj. že nebude přinášet pozitivní efekty, které bychom očekávali.*“ (Kasíková, 2005, s. 29). Pro kooperativní vyučování je zásadní práce na jednom společném cíli (výstupu, produktu), kdy angažovanost každého jedince ve skupině je podmínkou dosažení společného cíle. Pro lepší odlišení kooperativního učení od skupinové práce učitelům pomůže pět základních principů kooperativního učení (interakce tváří v tvář, pozitivní vzájemná závislost, individuální zodpovědnost, dovednosti pro práci v malé skupině = sociální dovednosti, reflexe skupinové činnosti).

Z toho tedy vyplývá, že pokud by vyučující chtěli učit kooperativně, měli by třídu rozdělit na několik heterogenních skupin. Ve skupině pak každý z členů zastává svou roli a plní dílčí cíl. Podle Kovalikové (1995) by domovská skupina měla mít čtyři až pět žáků a měla by být různorodá. Během práce učitel monitoruje činnost skupin a na závěr dává prostor pro hodnocení. Sám hodnotí a dává prostor i pro hodnocení prostřednictvím reflexe (Kasíková, 2005). Kooperativní vyučování je velmi těžká forma výuky, přičemž nesnadná je především samotná realizace. Úskalí bývá především v aktérech (žácích). I oni se musí kooperativnímu způsobu výuky učit.

Další (sedmou) složkou mozkově kompatibilního prostředí je **okamžitá zpětná vazba**. Je důležité, aby nehodnotil jen učitel, ale dal prostor pro hodnocení a zpětnou vazbu i od vrstevníků. Zpětná vazba by měla být přiměřená, důsledná a láskyplná.

Za **poslední (osmou) složku** mozkově kompatibilního prostředí považuje Kovaliková (1995) **dokonalé zvládnutí**. Suzan Kovaliková ve své knize nabádá k odvržení klasického známkování podle Gaussovy křivky. Navrhuje nové pohledy na hodnocení, jimiž jsou stanovení standardů pro dokonalé zvládnutí: posuzování podle „3S“ a hodnocení kompetencí.

Kritéria, která vymezují dokonalé zvládnutí, jsou:

- Splnění = Complete (úplný, dokončený, dokonalý) – „Znamená to, že práce, která byla zadána aplikačním úkolem, vyhovuje všem jeho požadavkům nebo specifikům včetně času.“ (Kovaliková, 1995, s. 105)
- Správnost = Correct (správný, v pořádku) – Práce, kterou vyžaduje aplikační úkol, obsahuje přesné vědomosti.
- Souhrnost = Comprehensive (obsažný, souhrnný, celkový, všeobecný). – „Znamená to, že na práci je vidět pečlivost v myšlení a hledání řešení, že to není jednostranná odpověď nebo názor beroucí v úvahu jen jedno hledisko.“ (Kovaliková, 1995, s. 105)

Ač kniha Suzan Kovalikové vznikla v roce 1993, již v té době Kovaliková zmiňuje hodnocení žáka podle kritéria jeho osobního maxima a hodnocení zvládnutých kompetencí, což v dnešní době vyžaduje RVP ZV.

1.3 Klíčové učivo a aplikační úkoly

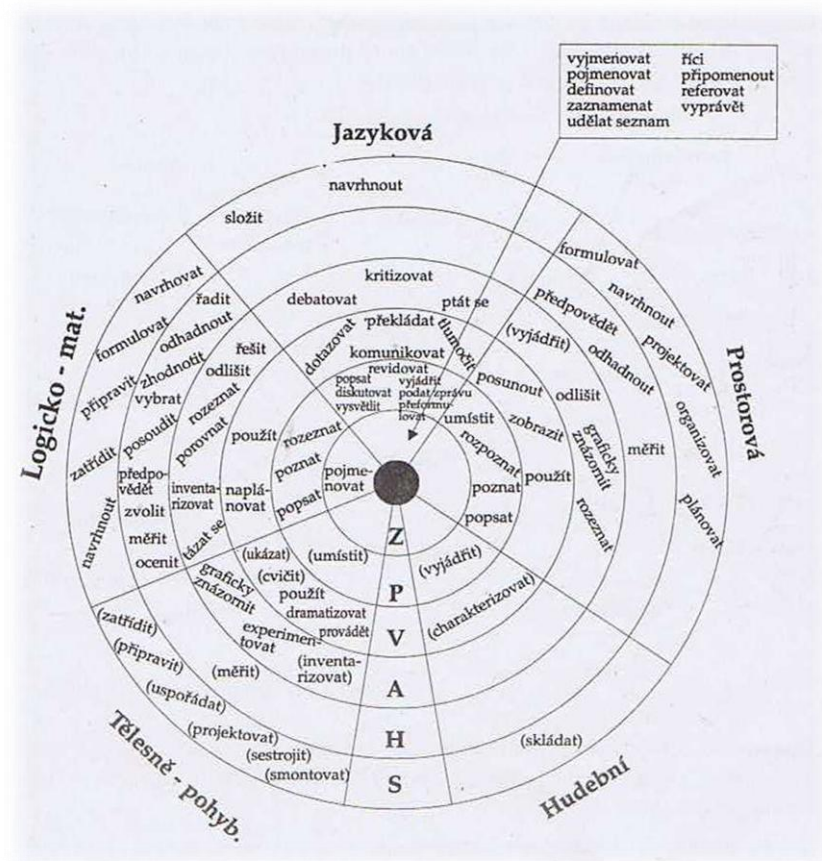
Jak již jsem výše zmínila, základem ITV je celoroční téma. Je velice důležité, aby téma děti nadchlo, ale také by mělo téma vycházet ze skutečného života. Má být něčím, co žáci budou moci využít. Žáci by měli pochopit smysluplnost tématu a jeho důležitost. Jak popisuje Suzan Kovaliková ve své knize „*Téma by mělo ve spojení se skutečným životem, mít charakter “zde a nyní“, být kusem života, času a místa, událostí, otázkou.*“ (Kovaliková, 1995, s. 23). Na co bychom dále neměli při výběru tématu zapomenout je přiměřenost věku. Téma by mělo přecházet od měsíce k měsíci. Podtémata by měla být vzájemně propojena.

Pokud si již učitel zvolil celoroční téma a k němu podtémata, na řadu by měla přijít otázka: Co by se měli žáci všechno naučit? Učitel si musí vymezit významná fakta, pojmy a dovednosti, které chce, aby si žáci odnesli. Toto Suzan Kovaliková nazývá klíčovým učivem. Klíčové učivo by nemělo být faktografické, ale pojmové. Pro učitele je příprava klíčového učiva velice náročnou a dlouhodobou prací. Příprava klíčového učiva je, dle mého názoru, jedním z důvodů, který odrazuje některé učitele od ITV, protože se jim zdá práce příliš složitá a vyžaduje více času na přípravu. Suzan Kovaliková ve své knize popisuje charakteristiku dobrého klíčového učiva takto: *Klíčové učivo, které má váhu při přípravě výuky a zlepšuje učení žáků, je to, které jasně a stručně popisuje, co je podstatné vědět, je dostatečně pádné, aby stálo za čas jím strávený (jak učitelů, tak žáků), říká něco tak důležitého, že je to důvodem pro 11 až 16 minut přímého výkladu nebo další hodinu procesu objevování, má vztah ke skutečnému světu a ke světu žáka (nyní i pro budoucnost, ovšem viděno z jeho pohledu), je přiměřené věku, může být studováno pomocí situací “být při tom“, je spíše pojmové než faktografické, je dostatečně jasně vymezené, aby vedlo učitele i žáky při plánování i při*

práci a je dostatečně jasně vymezené, aby mohlo sloužit jako prostředek k posuzování, a to jak ke krátkodobým, tak dlouhodobým účelům.“ (Kovaliková, 1995 s. 131)

„Aplikační úkol je klíčová struktura přípravy kurikula v modelu ITV – činnost, která rozšiřuje nebo podporuje klíčové učivo.“ (Kovaliková, 1995, s. 273). Kovaliková ve své knize nabízí diagram pro přípravu aplikačních úkolů, který je rozdělen na pět ze sedmi Gardnerových typů inteligence: logicko-matematickou, jazykovou, prostorovou, tělesně-pohybovou a hudební. Dále v tomto diagramu najdeme činnostní slovesa z Bloomovy taxonomie poznávacích cílů (znalost, porozumění, využití, analýza, hodnocení, syntéza), podle kterých můžeme tvořit aplikační úkoly pro žáky.

Diagram pro přípravu aplikačních úkolů (Kovaliková, 1995, s. 199)



Toto grafické znázornění se jeví jako velmi přehledné a pro učitele představuje při přípravě ITV velkou pomoc. To, zda žák zvládl aplikační úkol, posuzujeme podle „3S“.

1.4 Přednosti a úskalí při zavádění ITV do českých škol

S modelem ITV přišla Suzan Kovaliková v roce 1993. Tento model koresponduje s požadavky našeho školství. ITV bere ohledy na výzkumy lidského mozku, je utvořena tak, aby podporovala zájem dětí. Díky ITV dochází k multidisciplinárním vazbám a žáci plní cíle několika předmětů najednou, což vede ke smysluplnému učení.

Témata ITV mají vycházet ze skutečného života, proto je učení pro žáky smysluplné. Žáci chápou, proč se dané věci učí. Učí se způsobem „být při tom“, setkávají se s reáliemi. To, co se učí, mohou aplikovat v životě.

Cílem ITV není naučit toho co nejvíce, ale spíše do hloubky, podrobněji. Vyučující má více času na opakování a upevňování učiva. Nejde tedy o kvantitu ale o kvalitu.

Vyjdeme-li z předchozích kapitol této práce, je možné najít úskalí při zavádění ITV do českých škol v přípravě na výuku, ve výběru tématu a ve společnosti.

Příprava na výuku ITV je náročná a zabere delší čas. Myslím si, že je málo učitelů, kteří jsou ochotni věnovat tolik času přípravě celoročního tématu, získávat zdroje pro naplnění kurikula a tvořit klíčové učivo. Výhodou je, pokud je na škole více učitelů, kteří se ITV věnují, mohou si vzájemně pomáhat, inspirovat se. Zvláště když pak prvostupňovým učitelům pomohou odborníci např. oboroví didaktici. Taková spolupráce mezi odborníky není u nás ještě bohužel běžná.

Úskalí můžeme najít také ve výběru tématu, které se učiteli může zdát zajímavé, ale žáky nijak nezaujme. Nepochopí, k čemu jim téma bude sloužit v životě nebo není téma zcela v souladu s vývojem žáka. Další nebezpečí je v uchopení tématu. Učitel může téma uchopit buď povrchově, nebo naopak velmi dopodrobna, čímž se stává pro žáky nezvládnutelné.

V neposlední řadě mohou být překážkou rodiče. Často nechtějí zkoušet nové věci, brání se jim a chtějí zůstat u klasického způsobu vyučování.

2 Integrovaná tematická výuka v kurikulárních dokumentech

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V roce 2004 schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy novou reformu školství. Došlo ke změně kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na dvou úrovních - na úrovni státní a školní. Na úrovni státní byl vydán tzv. **Rámcový vzdělávací program (RVP ZV)**, který vychází z Národního programu vzdělávání a „vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.“ (RVP ZV, 2005, s. 9) V podstatě můžeme říci, že vymezuje rámce pro vzdělávání dětí od 3 do 19 let. Úroveň školní představují **školní vzdělávací programy**, které vytváří jednotlivé školy a podle nich vyučují. Tyto nové principy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která říká, že škola má u žáků rozvíjet **klíčové kompetence**. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program kromě toho, že popisuje, co jsou to klíčové kompetence (viz. další kapitola), rozděluje učení do devíti **vzdělávacích oblastí**, které jsou dále tvořeny **vzdělávacími obory**.

Vzdělávací oblasti jsou (RVP ZV, 2005, s. 18):

- *Jazyk a jazyková komunikace (vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)*
- *Matematika a její aplikace (vzdělávací obor: Matematika a její aplikace)*
- *Informační a komunikační technologie (vzdělávací obor: Informační a komun. technologie)*
- *Člověk a jeho svět (vzdělávací obor: Člověk a jeho svět)*
- *Člověk a společnost (vzdělávací obory: Dějepis, Výchova k občanství)*
- *Člověk a příroda (vzdělávací obory: Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
- *Člověk a kultura (vzdělávací obory: Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
- *Člověk a zdraví (vzdělávací obory: Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
- *Člověk a svět práce (vzdělávací obor: Člověk a svět práce)*

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen **očekávanými výstupy** a učivem. „*Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné.*“ (RVP ZV, 2005, s. 18). Prostředkem k dosažení očekávaných výstupů je učivo. RVP ZV strukturuje učivo do jednotlivých tematických okruhů a toto učivo doporučuje školám.

O Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je nutné se zmínit z toho důvodu, že „*z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrováný vyučovací předmět). RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů.*“ (RVP ZV, 2005, s. 18-19.). Dalo by se říci, že RVP ZV podporuje učitele k integraci a propojení učiva.

Dalším krokem, který nahrává Integrované tematické výuce, jsou **Průřezová témata**, se kterými taktéž přichází RVP ZV. Mezi průřezová témata v etapě základního vzdělávání patří *Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova*. Díky těmto tématům se žáci setkávají s problémy současného světa. Výhodou je, že tato témata vycházejí ze světa, žák je může prožívat – „*může být při tom*“. Průřezová témata jsou stejně jako vzdělávací oblasti členěna na tematické okruhy, které „*procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.*“ (RVP ZV, 2005, s. 90).

2.2 Klíčové kompetence

„Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“

(Belz, Siegrist, 2001. s. 168)

Na stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání se můžeme dočíst, že se o klíčových kompetencích mluví od sedmdesátých let dvacátého století v kontextu přípravy mladé generace na život. Protože byl důraz kladen na to, aby lidé byli schopni reagovat na časté a radikální změny reality života, měly se u nich rozvíjet takové vědomosti, dovednosti, postoje a návyky, které jim umožní adaptovat se na změny v životě.

V osmdesátých letech dvacátého století docházelo k rozdílu v pojetí klíčových kompetencí. Část odborníků, hlavně v anglosaské pedagogice, chápala kompetence v širokém měřítku, obecně. Kompetence charakterizovala jako soubor vědomostí, dovedností a postojů využitelný při výkonu jakéhokoliv povolání i v mimopracovním životě. Druhá část odborníků chápala kompetence přímo vztahované k výkonu konkrétního povolání.

V průběhu devadesátých let se začalo více prosazovat anglosaské pojetí, které souvisí s uplatňováním klíčových kompetencí v celoživotním učení.

Lisabonský proces klíčové kompetence identifikuje jako ty kompetence *„jež představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 60). Při výběru klíčových kompetencí se lisabonský proces zaměřil na tři priority. Jednak by klíčové kompetence měly vést jedince k tomu, aby se jako občan aktivně zapojil do dění ve společnosti, za druhé by klíčové kompetence měly vést jedince k zájmu o celoživotní vzdělávání a ke sledování vlastních životních cílů a v neposlední řadě získání odpovídajícího a kvalitního zaměstnání na trhu práce pro člověka.

Cílem školské reformy, jež vychází z požadavků Evropské unie, zavádějící Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je, aby učitelé předávali svým žákům nejen vědomosti, ale aby v nich rozvíjeli různé dovednosti a ovlivňovali jejich postoje. Tyto vědomosti, dovednosti a postoje RVP ZV nazývá klíčovými kompetencemi a vyžaduje po učitelích, aby byly ve výuce rozvíjeny pospolu. „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (RVP ZV, 2005. s. 14). V našem vzdělávacím systému mají klíčové kompetence nepředmětové pojetí, neboť každý z oborů svým obsahem přispívá k osvojení a rozvíjení klíčových kompetencí.

Klíčové kompetence by učitelé měli u žáků rozvíjet hned od počátku jejich docházky do základní školy v každém předmětu, což pro učitele znamená využívat ve výuce nové strategie a metody. Škola by měla žáky připravit pro budoucí život a fungování ve společnosti. Žák by měl být schopen myslet, řešit problémy a dodržovat pravidla platná ve společnosti.

Cílem vzdělávání podle RVP ZV je rozvíjet klíčové kompetence a „*poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.*“ (RVP ZV, 2005, s. 4)

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání vymezuje tyto klíčové kompetence (RVP ZV, 2005, s. 14): kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Klíčové kompetence souvisí s tzv. životními dovednostmi Suzan Kovalikové (1995). Kovaliková (1995) ve své knize uvádí 15 životních dovedností, které by měl člověk získat během výuky ve škole a během života. Mezi nezbytné životní dovednosti Kovaliková (1995) řadí čestnost, iniciativu, pružnost, vytrvalost, organizování, smysl pro humor, úsilí, zdravý rozum, řešení problému, odpovědnost, trpělivost, přátelství, zvědavost, spolupráci a starostlivost.

3 Integrovaná tematická výuka v programu Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu vychází z Kovalikové ITV. Využívá integrovaného přístupu k učení, za jehož velkou výhodu považuje to, „že děti se v tomto systému práce učí přemýšlet v souvislostech, jsou vedeny k řešení komplexních problémů, spolupráci, získávají zkušenosti vlastní praktickou činností.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 82). Krejčová, Kargerová (2011) ve své knize dále uvádějí, že díky ITV mají žáci možnost hlouběji pochopit probírané téma a získat jakousi odbornost v dané problematice. Výhodiskem pro práci v programu Začít spolu je stejně jako u ITV společné téma, které je rozpracováno do dílčích aplikačních úkolů. Oproti ITV se však nejedná o celoroční téma, ale o téma, jež je realizováno v kratších obdobích (týdenní, čtrnáctidenní či měsíční projekty). V programu Začít spolu jsou aplikační úkoly situovány do center aktivit.

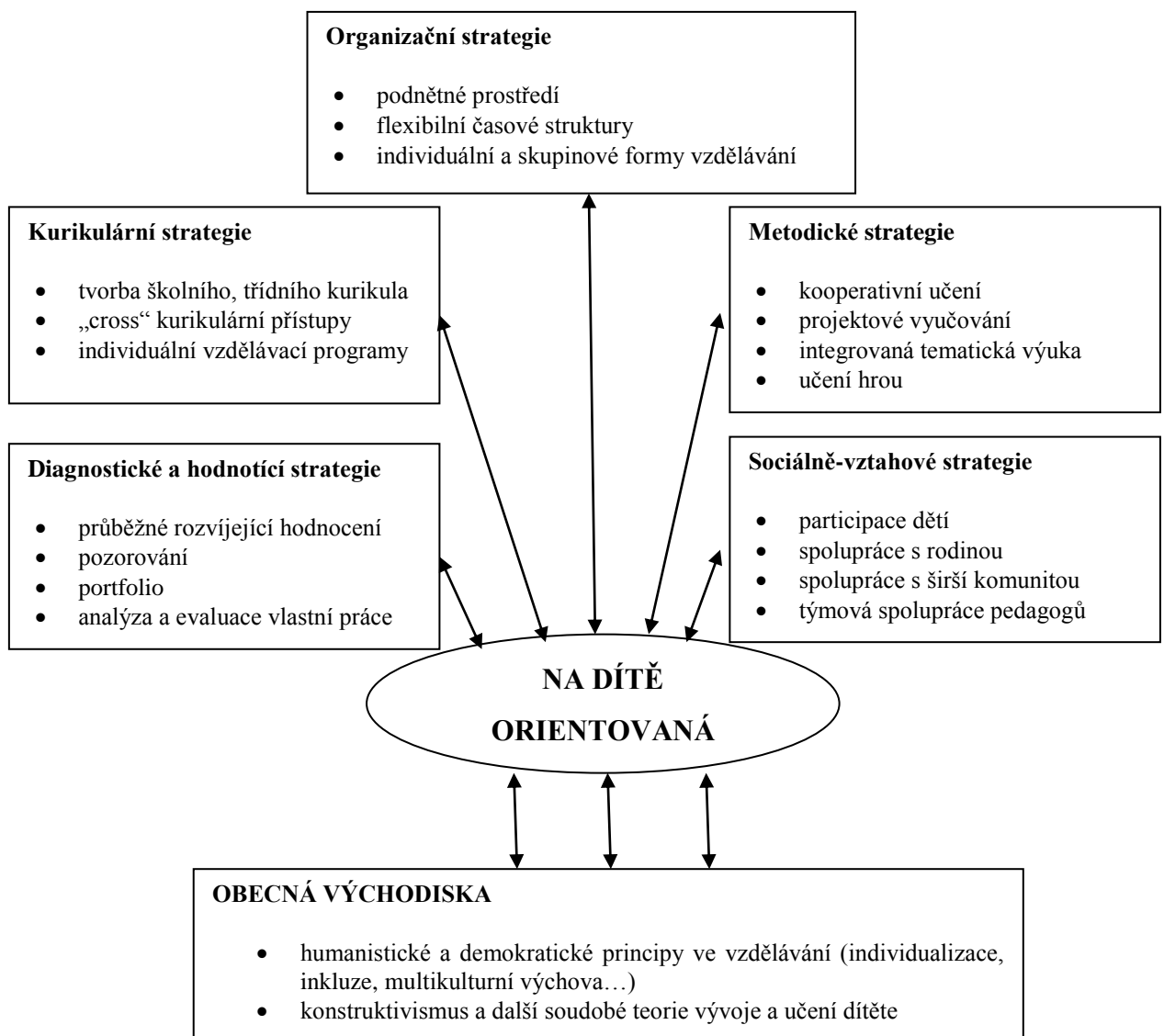
Vzdělávací program Začít spolu (Step by Step) představuje **pedagogický přístup orientovaný na dítě** a vychází z učení Komenského, Montessoriové, z myšlenek reformní pedagogiky, z poznatků o fungování lidského mozku a procesech učení obsažené v díle Piageta, Eriksona či Gardnera. „Program Začít spolu 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, zvláště užitečný je pro děti z různých etnických menšin).“ (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 13). Cílem programu je umožnit žákům takovou výchovu a takové vzdělávání, které respektuje jejich osobnost, rozvíjí u žáků schopnost rozpoznávat problémy, kriticky myslet, být tvůrčí osobností a jednat zodpovědně. Můžeme tedy říci, že tento program učitelům umožňuje rozvíjet u žáků klíčové kompetence formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

„Program představuje velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 12)

Program Step by Step je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association), jejímž cílem je podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí. V České republice je program Začít spolu realizován na základních školách od roku 1996 se souhlasem MŠMT. Držitelem licence a práv na šíření a rozvoj tohoto programu je nevládní nezisková organizace Step by step ČR, o. s.

3.1 Východiska a strategie programu Začít spolu

Na následující stránce uvádím schéma, které uvádějí ve své knize Krejčová a Kargerová a jež znázorňuje obecná východiska a strategie programu Začít spolu. (Krejčová, Kargerová, 20011, s. 15)



Krejčová, Kargerová (2011) uvádějí *humanistické a demokratické principy* jako stěžejní pilíře reformy soudobého českého školství. Každá škola má klást důraz na úctu k dítěti, respekt a důvěru, podporovat jeho tvořivost a aktivitu, vycházet ze zkušeností dětí a jejich přirozené touhy a potřeby poznávat svět. V programu Začít spolu se bere ohled na individualitu, potřeby a zájmy dítěte. Velice důležitý je též vztah učitele a žáka. Učitel by měl být žákovi partnerem, pomocníkem a průvodcem na jeho cestě poznáním.

V programu Začít spolu se uplatňuje tzv. *konstruktivistická pedagogika*, jejíž podstatou je aktivita žáka, během níž si sám konstruuje (buduje) své vlastní poznání na základě vlastní zkušenosti. Učitel předpokládá, že žák, který přichází do vyučovacího procesu, něco ví, má vlastní zkušenosti a poznatky, se kterými potom dále pracují a společně je podrobují zkoumání. Konstruktivistické učení vychází z tzv. třífázového modelu učení – evokace, uvědomění si významu nových informací, reflexe. Evokace buduje u žáka zájem o učení, je jakousi vnitřní motivací. Během evokace si žák uvědomí, co o tématu ví, tuší nebo by se chtěl dozvědět. Po evokaci přichází fáze uvědomění si významu nových informací, pro kterou je velice důležitý a klíčový podnětný materiál vztahující se k probíranému tématu. Mohou jím být učebnice, encyklopedie, noviny, rodiče, prarodiče, ale i široká veřejnost. Během této fáze žáci hlouběji zkoumají daný problém, diskutují o něm, hledají nové informace, odpovědi na své otázky, které si vytvořili během evokace. Důležité je, aby docházelo k propojování dřívější zkušenosti s novými poznatky, které žáci přijali za své, nebo aby v případě potřeby předcházející zkušenost změnili. Posledním krokem třífázového modelu je reflexe, při níž si žáci uvědomí, jaké nové znalosti získali a jak byla jejich dřívější zkušenost modifikována. Při reflexi by učitelé měli umožnit žákům zamyslet se nad tím, jaké pokroky v učení udělali. Toto třífázové učení je velmi přínosné i pro samotného učitele, jelikož fáze evokace učiteli ukáže, jaká je úroveň vědomostí či zkušeností vážících se k probíranému tématu, a naopak reflexe umožní posoudit míru splnění vzdělávacího cíle, zhodnotit volené metody a techniky výuky apod.

Je velice důležité, aby se žáci během výuky setkávali s podnětným materiálem, což nemusí být jen informace v tištěné či jinak publikované podobě, ale např. i rodiče či

široká veřejnost. Krejčová, Kargerová (2011) uvádějí *spolupráci s rodiči* jako nezbytný předpoklad efektivního vzdělávání. Říkají, že škola má dát příležitost rodičům podílet se na jejím chodu jednak z hlediska jejího řízení, organizace, financování, ale i z hlediska vzdělávání.

Zásadní podmínkou pro efektivní učení je *pozitivní atmosféra ve třídě* (Krejčová, Kargerová, 2011). Kovaliková, ze které program Začít spolu vychází, tuto podmínku nazývá jako nepřítomnost ohrožení. Dle autorek je možné pozitivní atmosféru ve třídě navodit pomocí čtyř kroků. Prvním krokem je využívání kooperativního učení, dále doporučují využívat organizační formy „kruhu“, respektovat učební styl žáků a čtvrtým krokem je uplatňování pravidla, že každý je ve třídě vítán.

Hodnocení má, na rozdíl od běžné školy, v programu Začít spolu mnoho funkcí. Krejčová, Kargerová (2011) uvádějí, že hodnocení je chápáno jako zpětná vazba, jež informuje žáka a jeho rodiče o kvalitě jeho práce. Dále hodnocení funguje jako motivace, která je důležitá pro další práci dítěte, a proto mají učitelé klást důraz na pozitivní zpětnou vazbu. Také je možno hodnocení chápat jako proces shromažďování informací o dítěti a následně tyto informace využívat při vzdělávání žáka a jeho dalším rozvoji. Posledními pojetími hodnocení je hodnocení jako dovednost (kompetence) učitele a dovednost dětí samých.

Každá lidská bytost je jedinečná, tudíž by měl učitel žáky hodnotit na základě individuální normy, jež je založená na porovnávání předchozích a současných výsledků práce konkrétního dítěte a respektuje individuální zvláštnosti dětí. V žádném případě děti nesrovnáváme.

V programu Začít spolu je kladen důraz na sebehodnocení žáků. Dítě by mělo být vedeno k tomu, aby vyhodnocovalo vlastní práci. Aby mohli žáci porovnávat svůj pokrok, dokumentují si svou práci prostřednictvím portfolií a žákovských dokumentů. Žákovské dokumenty vyplňují buď na konci týdne, nebo na konci tematického celku.

Jedním z principů programu Začít spolu je, aby si žáci *řídili své učení* a nesli si za něj *odpovědnost*. Při učení usilujeme o vytvoření a přijetí sebekázně u dětí. Aby nemuselo docházet k vnějšímu ukázněvání dětí, je dobré si hned na počátku roku vytvořit

společně s dětmi třídní pravidla chování, jakousi třídní úmluvu, se kterou budou všichni žáci souhlasit a budou jí rozumět. Pro efektivitu pravidel společného soužití je třeba, aby se na jejich vytváření podíleli všichni žáci, pravidla by měla být sepsána a formulována dětem srozumitelným a pozitivním jazykem. Vyvěšením pravidel ale práce zdaleka nekončí. Je velice důležité s pravidly třídy neustále pracovat a reflektovat je.

3.2 Organizace práce a plánování výuky

V programu Začít spolu je prostor ve třídách členěn do menších pracovních koutků, které jsou nazývány jako **centra aktivit**. *„Takto uspořádané prostředí třídy není ve školství ničím převratně novým. Východiskem byla již reformní pedagogika dvacátých a třicátých let dvacátého století, jejíž zastánci se snažili pod vlivem nových objevů vývojové psychologie vytvořit dětem takové prostředí, které by umožňovalo činnostní učení. V takto uspořádaném prostředí přechází aktivita z učitele na dítě, žáci jsou hlavními aktéry svého vzdělávání. Podnětné prostředí uspořádané do pracovních koutků se objevuje v různé intenzitě nejen v jenském plánu, daltonské a freinetovské pedagogice, ale především v montessoriovském systému, kde je otázka tzv. připraveného prostředí rozpracována nejdůkladněji.“* (Krejčová, Kargerová 2011, s. 58). Na prvním stupni základní školy se můžeme setkat s centry Čtení, Psaní, Matematika a manipulativa, Ateliér, Kostky, Relaxace, Pokusy a objevy. Každé centrum by mělo být vybaveno dostatečným množstvím pomůcek, které by měly být dětem dostupné. Kromě výše zmíněných center by měl být ve třídě i prostor pro společná setkávání, který je ve většině případů tvořen kobercem, na kterém žáci mohou sedět a vytvořit kruh.

V centru čtení a psaní by učitelé měli rozvíjet zájem žáka o literaturu, čtení a psaní a tím rozvíjet funkční gramotnost u dětí. V knize Krejčové, Kargerové (2011) najdeme nabídku užitečných materiálů a pomůcek pro toto centrum. Mohou jimi být například knihy rozdílných tvarů a žánrů, slovníky, slabikáře, časopisy, karty se slovy a písmenky, písmenková puzzle, písmena různých materiálů nebo také kazety s pohádkami. V centru psaní bychom mohli ještě využít písanky, různé psací potřeby, papíry, psací stroj atd.

Centrum matematiky a manipulativ slouží k pochopení matematických pojmů a operací na základně konkrétní zkušenosti dětí. Tím je myšleno, aby úlohy, jež žáci řeší, vycházely z reálného, pro děti blízkého světa. Zvláště v prvním ročníku v tomto centru využijeme řadu izolovaných modelů (obrázky, bonbóny, korálky, knoflíky, kostky, mince), magnetické tabulky, geometrické tvary, krejčovský metr nebo i společenské hry.

Centrum pokusy a objevy (přírodní a sociální vědy) „*slouží k různým porovnáváním, pokusům biologickým i chemickým, objevování a experimentování. Může zde být umístěn i koutek živé přírody, kde se děti starají o drobná zvířata (morče, křeček, želva, rybičky, andulka apod.) nebo pěstují rostliny.*“ (Krejčová, Kargerová 2011, s. 63)

K rozvoji tvořivosti a fantazie u dětí slouží **centrum ateliér**, který zahrnuje výtvarné umění. Žáci se zde setkávají s různými druhy výtvarných technik. Je to prostor, kde mohou vyjádřit své pocity, nálady.

Centrum kostky je spíše zařazeno v prvním a druhém ročníku základní školy. Zde „*se děti učí vzájemné spolupráci a komunikaci, rozvíjejí jemnou i hrubou motoriku, matematické dovednosti, prostorovou orientaci i tvořivost, upevňují znalosti z různých oblastí.*“ (Krejčová, Kargerová 2011, s. 65)

Při přípravě **tematických plánů** musíme vycházet ze Školního vzdělávacího programu, jenž vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a je pro nás závazný. Dále bychom neměli opomínat zájmy a potřeby dětí. Dětem se učí mnohem lépe, když je dané téma zajímavé. Při výběru tématu vycházíme především ze společenskovedních nebo přírodovědných oblastí (prvouka, přírodověda, vlastivěda) a obsah rozpracováváme do konkrétních aktivit tak, aby si žáci mohli osvojit různé kompetence.

Tematické plány může tvořit jednak učitel sám, nebo také společně s dětmi. Krejčová, Kargerová (2011) ve své knize nabízejí postup, jak plánovat společně s dětmi. Nejprve by učitelé měli vytvořit seznam všech témat, která mají být východiskem pro tematické projekty. Tato témata následně předložit před děti, aby jim daly své hlasy. Učitelé by žákům měli nechat možnost navrhnout vlastní témata. Po hlasování, na kterém se mají

podílet všichni žáci, vytvořit žebříček témat dle preferencí celé třídy. Na závěr by měla proběhnout diskuse o tom, jak logicky seřadit za sebou daná témata, aby se žáci dozvěděli co nejvíce. Protože program Začít spolu vychází z konstruktivistické pedagogiky, může učitel volit např. metodu brainstormingu (evokaci) k daným tématům. Tím si zmapuje, co žáci o tématu vědí, co by chtěli vědět a jaké aktivity má pro realizaci projektu volit.

Jak již jsem výše zmínila, program Začít spolu vychází z modelu Integrované tematické výuky. ITV je pro práci učitele velice náročná, musí zvolit takové téma, které žáky provádí celým rokem a je rozpracováno do menších podtémat. Program Začít spolu má s ITV společnou integraci učiva pod společným tématem, jež je rozpracovááno do dílčích aplikačních úkolů. V knize Krejčová, Kargerová (2011) je uveden jeden z možných příkladů plánování integrovaného tematického projektu, založený na ***tvorbě aplikačních úkolů pro děti***.

V prvním kroku je nutné vymezit, co a jak dlouho budeme se žáky probírat. „*Začněte volbou tématu a vymezením času, který můžete projektu věnovat. S ohledem ke vzdělávacím standardům a individuálním potřebám dětí ve třídě formulujte cíle projektu i klíčové učivo, které by si měly děti osvojit.*“ (Krejčová, Kargerová 2011, s. 84).

Druhým krokem je formulování smysluplných aplikačních úkolů, díky nimž si žák osvojí klíčové učivo. Autorky doporučují úkoly formulovat písemně, aby se žáci mohli k zadání úkolu kdykoli vrátit. Autorky dále odkazují na Kovalíkovou (1995) a její pravidla pro vytváření aplikačních úkolů: používat pobídková, činností slovesa, přesně vymezit své pokyny, dát žákům jednoznačné zadání.

Třetí krok je patrně krokem nejobtížnějším. „*Při tvorbě aplikačních úkolů vycházejte z požadavků individualizovaného přístupu ve výchově a vzdělávání. Připravte v rámci tématu takové aplikační úkoly, které odpovídají poznatkům mnohočetné inteligence člověka. Vytvořte aplikační úkoly ke každému typu inteligence dítěte... Dbejte na zachování smysluplnosti úkolů.*“ (Krejčová, Kargerová 2011, s. 85). Problematice aplikačních úkolů jsem se věnovala v první kapitole této práce, kde uvádím Kovalíkově diagram na přípravu aplikačních úkolů, který je rozdělen na pět ze sedmi Gardnerových

typů inteligence: logicko-matematickou, jazykovou, prostorovou, tělesně-pohybovou a hudební. Dále v tomto diagramu najdeme činnostní slovesa z Bloomovy taxonomie poznávacích cílů (znalost, porozumění, využití, analýza, hodnocení, syntéza), podle kterých můžeme tvořit aplikační úkoly pro žáky.

Posledním, čtvrtým krokem je vytvoření pravidel pro práci žáků na každém aplikačním úkolu.

V programu Začít spolu je **důležitým organizačním celkem týden**, „ve kterém se děti na základě individuální volby vystřídají ve všech tzv. povinných činnostech v centrech aktivit.“ (Krejčová, Kargerová 2011, s. 78). Struktura dne ve třídách nemá obecně platný popis. „Konkrétní struktura dne a délka jednotlivých učebních aktivit se vždy řídí potřebami dětí a odvíjí se od tématu, na němž pracujeme.“ (Krejčová, Kargerová 2011, s. 78). I přes individualitu dětí, různost témat a rozdíly v osobnosti učitele vzniklo jakési uspořádání organizačních činností jednoho dne v programu Začít spolu. Tento mustr může sloužit jako návod pro začínající učitele. Činnostmi, se kterými se během dne v programu Začít spolu setkáváme, jsou: ranní kruh, společná práce, přestávka, práce v centrech aktivit, hodnotící (závěrečný) kruh.

Ranní kruh je „místem pro společné setkávání nás všech. V ranním kruhu se odehrávají různorodé aktivity. Vítáme se, sdělujeme si zážitky z předchozího dne (po víkendu) i to, jak se momentálně cítíme, co nás trápí nebo těší. V ranním kruhu také zpíváme (třeba „naši třídní hymnu“). Je tedy i místem pro udržování určitých rituálů ve třídě. Ranní kruh rovněž poskytuje prostor pro motivaci k tématu, o kterém se budeme učit. Můžeme v tomto čase velmi snadno zjistit, co všechno už o daném tématu děti vědí, co by je dále zajímalo, a chtěly se naučit.“ (Krejčová, Kargerová 2011, s. 78). V ranním kruhu se žáci setkávají i s ranní zprávou, která může sloužit k informování o tom, co se daný den bude dít, k posilování nově získaných dovedností čtení a psaní, k soustředění na nový problém a k uvedení nového tématu (Krejčová, Kargerová 2011). Ranní zpráva by měla být smysluplná, každý den jiná, aby se na ni žáci každý den těšili.

Při **společné práci** se u žáků rozvíjí gramotnost, učení čtení, psaní a matematice. V této části práce pracují všechny děti na stejném zadání. Můžeme sem také zařadit výuku cizího jazyka nebo tělesné výchovy.

„Přestávky slouží dětem i nám učitelům k odpočinku a regeneraci sil. Děti mohou setrvat ve třídě nebo uvolnit svou energii v prostorech školy pro tento účel přizpůsobených (žíněnky, stolní tenis na chodbách, školní zahrada...).“ (Krejčová, Kargerová 2011, s. 80)

Práce v centrech aktivit je specifická tím, že se v jednu dobu paralelně vedle sebe odehrávají různé činnosti, které se vztahují k tématu projektu. Každý žák pracuje v nějakém z center (čtení, psaní, matematika, vědy a objevy, ateliér, kostky). Centra si děti volí podle domluvených pravidel, avšak povinností je splnit všechna centra a v nich povinné úkoly. Učitel je zde pozorovatelem, pomocníkem, může se věnovat individuálně dětem, které potřebují jeho pomoc. V centech aktivit mohou žáci pracovat samostatně nebo kooperativně, podle toho, jak je práce zadaná. Najdou zde povinné úkoly, za jejichž splnění nesou odpovědnost a dále nepovinné (volitelné, nadstavbové) úkoly. Do center dáváme takové úkoly, které vedou děti k přemýšlení a k praktické činnosti.

„V závěrečném kruhu děti prezentují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo, nedařilo a proč. Zároveň si takto vzájemně vyměňují zkušenosti, čímž se učí od sebe navzájem. Děti se učí reflektovat svou vlastní práci (nejenom její výsledky, ale také postup, který při řešení úkolu uplatnily) a stanovují si cíle dalšího učení. Využíváme také vzájemné hodnocení mezi dětmi. Na hodnocení se podílíme i my – učitelé.“ (Krejčová, Kargerová 2011, s. 81)

3.3 Kompetentní učitel 21. století

Od roku 2002 se začal klást velký důraz na měření kvality programu Začít spolu v mezinárodním kontextu. „Tým odborníků z Evropy a Ameriky vytvořil pod záštitou mezinárodní Step by Step asociace Standardy programu (ISSA), které formulovaly

požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a kvalitu práce učitele. V roce 2010 byly tyto standardy upraveny a byly vymezeny pod názvem: Competent Educator of the 21 st Century: ISSA s Defenition of Quality Pedagogy.“ (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, 2012, s. 1) Tento dokument byl následně upraven pro potřeby českého vzdělávacího prostředí s důrazem na předškolní a primární pedagogiku a nese název „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“.

Ve výše zmíněném dokumentu „je zřetelně zdůrazněn přístup orientovaný na podporu individuality, potřeb a zájmů dítěte. Snaží se respektovat jeho jedinečnost a zároveň jeho vazby na komunitu, kulturu a společnost. Pozornost je věnována konkrétním dovednostem pro spolupráci s rodinou a komunitou, ale také rozvoji demokratických hodnot s důrazem na vytváření inkluzivního prostředí. Specifikou je také jeho důraz na další faktory, než je jen učitel a žák. Je to především společnost ve svých nejrůznějších podobách – třída, obec, region, národ, nadnárodní společenství.“ (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, 2012, s. 2)

„Smyslem profesních standardů je motivovat učitele, kteří usilují o zlepšení svých pedagogických kompetencí, k dalším možnostem profesního rozvoje. Standardy mohou učiteli sloužit jako pomůcka při plánování, realizaci a hlavně při vyhodnocování vlastní práce.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 14)

Dokument Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA je vymezen následujícími oblastmi: Komunikace; Rodina a komunita; Inkluze, Rozmanitost a demokratické hodnoty; Plánování a hodnocení; Výchovné a vzdělávací strategie; Učební prostředí; Profesní rozvoj.

Aby žáci mohli rozvíjet své klíčové kompetence, mělo by být učení smysluplné a aktivní. Největší vliv na rozvoj klíčových kompetencí žáků má právě učitel, který by měl do své výuky řadit výchovně – vzdělávací strategie, jež ovlivňují rozvoj výše zmíněných kompetencí. Učitel by měl žákům umožnit konstruovat vlastní poznání a chápání okolního světa. Proto bych se ve své práci chtěla zmínit o oblasti Výchovné

a vzdělávací strategie, která také úzce koresponduje s požadavky výuky Suzan Kovalikové a její ITV.

První kritérium pro rozvoj výchovných a vzdělávacích strategií je definováno následovně: „*Učitel užívá spektrum výchovně vzdělávacích strategií rozvíjejících vědomosti, dovednosti a postoje dětí s ohledem ke vzdělávacím cílům definovaných v kurikulárních dokumentech a potřebám dětí.*“ (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, 2012, s. 36). Pro učitele to tedy v praxi znamená, aby nabízel žákům různé metody aktivního učení, které rozvíjí jejich schopnosti a dovednosti. Dále má nabízet takové činnosti, které jsou založené na mezipředmětových vazbách a tím umožňují žákovi komplexní učení. Při výuce by měl učitel využívat kooperativní hry, skupinovou práci a dramatickou výchovu, které u žáků rozvíjejí komunikaci, sociální a emotivní složku osobnosti. Žáci tak mohou sdílet s ostatními své myšlenky a názory a naučí se naslouchat druhým. Do výuky by měl učitel zařazovat práci s různými informačními zdroji a informačními technologiemi, které podporují učení žáků, rozvíjí jejich dovednosti a umožňují jim lépe se orientovat ve společnosti a uplatnit se v ní. Učitel by neměl zapomínat na Bloomovu taxonomii poznávacích cílů při kladení otázek a měl by vést děti k analýze, porovnávání, vyhodnocování, odhadování a propojování do souvislostí. Žákům se nejlépe pracuje, mají-li kolem sebe příjemnou pracovní atmosféru a pocit neohrožení, kterých můžeme docílit vytvořením pravidel soužití ve třídě. Dále se každému žákovi snáze učí, pokud je u žáka vytvořena vnitřní motivace a rozvíjeno sebehodnocení.

Druhé kritérium pro rozvoj výchovných a vzdělávacích strategií je popsáno takto: „*Učitel užívá širokou škálu výchovně vzdělávacích strategií zaměřených na sociální a emocionální rozvoj dětí.*“ (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, 2012, s. 39). Pro učitele to tedy znamená nabízet žákům různé metody aktivního učení, nechávat rozhodnutí o způsobu práce na žácích, dávat prostor žákům k vyjádření a uplatnění vlastních myšlenek, názorů a tyto názory brát na zřetel. Dále by měl učitel klást důraz na zapojení iniciativy dětí do plánování projektů, podporovat v žácích zodpovědnost, podporovat děti v myšlení, argumentování a kladení otázek. Ve třídě by se měl učitel soustředit na udržení pozitivní atmosféry, která zahrnuje

vzájemnou pomoc dětí, důvěru mezi spolužáky, ocenění druhého, vzájemnou komunikaci a respekt.

„Učitel nabízí dětem aktivity, které vycházejí z jejich předchozích zkušeností a dovedností a využívá metod kooperativního učení dětí k dosažení vyššího stupně porozumění a k podpoře rozvoje jejich sociálních dovedností.“ (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, 2012, s. 41). Toto je třetí kritérium, které vychází z konstruktivistické pedagogiky, a proto by měly být žákům předkládány takové aktivity, jež vycházejí z předchozích zkušeností nebo vědomostí dětí. *„Učitel v souladu s principy integrované tematické výuky zařazuje v průběhu celého roku jak témata, která vybral sám, tak témata, která si zvolily děti. Vede děti k uvědomění si souvislosti mezi obsahem školního vzdělávání (tedy tím, co se děti ve škole učí) a každodenním životem.“* (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, 2012, s. 42). ITV, tematické vyučování a projekty umožňují žákům propojení znalostí a využití znalosti z jednoho předmětu v jiné oblasti a praxi.

Posledním, čtvrtým kritériem této oblasti je demokratický přístup ve vzdělávání: *„Učitel užívá výchovně vzdělávacích strategií založených na demokratických principech.“* Vzdělávací strategie založené na demokratických principech dosáhne učitel tehdy, bude-li ve své třídě podporovat práci ve skupinkách, kooperativní učení a pozitivní komunikaci mezi žáky. Pokud si s žáky vytvoří pravidla třídy, jež je doporučeno formulovat kladně, a bude dbát na jejich dodržování. Dalším důležitým bodem pro naplnění tohoto kritéria je, aby byl každý ve třídě vítán, to znamená vysvětlit žákům, že každý je jiný, a proto musíme brát na kamarády ohledy a respektovat je takové, jací jsou. V neposlední řadě by měl učitel nabízet žákům takové aktivity, které rozvíjejí jejich zodpovědnost – např. služby ve třídě (na květiny, na tabuli atd.).

V závěru bychom mohli říci, že výše zmíněné standardy se shodují s požadavky Suzan Kovalikové na učitele. Je tedy potřeba, aby učitel, který chce využívat ITV, tematickou výuku nebo projektové vyučování byl natolik kompetentní, aby mohl rozvíjet klíčové kompetence i u svých žáků.

4 Závěr teoretické části

V teoretické části jsem se snažila popsat tři hlavní oblasti, které souvisí s integrací učiva. Jedná se o Integrovanou tematickou výuku, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a program Začít spolu. Na úvod jsem shrnula principy Integrované tematické výuky, především mozkově kompatibilní prostředí a problematiku klíčového učiva. Z práce vyplynulo, že klíčové učivo, tedy volba a práce s tématem, je základním stavebním kamenem ITV a její přípravu i realizaci přímo ovlivňuje. Kriticky hodnotím úskalí a přednosti zavádění ITV do českých škol.

Integrovaná tematická výuka může být zařazena do vyučování na základě Rámcového vzdělávacího programu, jenž integraci umožňuje. Způsoby možné integrace hledám a popisuji v kapitole 3.2.1. Vzhledem k faktu, že je Rámcový vzdělávací program postaven na získávání klíčových kompetencí, zajímal mě též vztah Integrované tematické výuky a získávání kompetencí. Kompetence, jako soubor znalostí, dovedností a postojů, je rozvíjena v rámci ITV daleko účinněji, než během klasické frontální výuky.

V závěru teoretické části již konkretizuji ITV do jedné z modifikací, a to programu Začít spolu. Program popisuji, především jeho východiska a strategie, a rozebírám organizační strukturu programu. Pozornost obracím i k osobnosti učitele jako klíčové postavě edukačního procesu. Chceme-li rozvíjet kompetence žáka, je základním předpokladem kompetentní učitel v kompetentním prostředí. Tuto problematiku rozebírám z pohledu dokumentu „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“.

II. Praktická část

5 Praktické řešení výzkumných otázek

5.1 Vymezení problému a cíle praktické části

V praktické části se zaměřím na sledování mozkově kompatibilního prostředí během konkrétní praktické výuky v programu Začít spolu. Soustředím se budu na tři vybrané složky: Možnost výběru, Okamžitá zpětná vazba a Dokonalé zvládnutí. Samotnému výzkumu bude předcházet vlastní realizace tří tematických projektů - Zvířata v zimě, Vesmír očima prvňáka a Mé zdravé tělo. Z nich budu čerpat informace pro zodpovězení otázek, které si kladu v níže definovaných cílech.

Výzkumný problém

Jako začínající učitelka se snažím při své výuce naplňovat myšlenky Suzan Kovalikové a vzdělávacího programu Začít spolu. Mým cílem je efektivní výuka, která žáky rozvíjí a umožňuje jim objevovat nové poznatky. Proto jsem se v praktické části zaměřila na to, zda je prostředí mé výuky mozkově kompatibilní, zvláště zda se mi daří naplňovat tři složky mozkově kompatibilního prostředí – okamžitá zpětná vazba, možnost výběru a dokonalé zvládnutí. Tyto složky se mi jeví jako nejobtížnější pro mou reflexi.

Cíl

Cílem praktické části práce je připravit, absolvovat a zreflektovat tři projekty v programu Začít spolu a na základě jejich analýzy posoudit, zda byly v těchto projektech naplněny složky mozkově kompatibilního prostředí – okamžitá zpětná vazba, možnost výběru, dokonalé zvládnutí.

Dílčí cíle

1. Ověřit možnosti svobodného výběru úkolů, metod, pomůcek a prostoru pro učení v jednotlivých projektech v programu Začít spolu. Kritéria pro posuzování tohoto cíle jsou následující:
 - svobodná volba centra aktivit
 - možnost způsobu práce, formy práce (samostatně, ve dvojici, ve skupině) a místa (Místo – děti pracují během hodin ve třídě, ale mají též možnost pracovat ve školní jídelně, která je se třídou propojená dveřmi, takže mohou na děti neustále dohlížet.)
 - svobodná volba aplikačního úkolu
2. Zjistit, zda byla žákům poskytnuta okamžitá zpětná vazba, v jaké míře a kvalitě. Kritéria pro posuzování tohoto cíle jsou následující:
 - kdo poskytoval zpětnou vazbu (učitel, spolužák, pomůcka, okolí/prostředí)
 - kdy byla zpětná vazba žákům poskytnuta (okamžitě po splnění, hodnotící kruh, druhý den)
3. Zhodnotit výsledky procesu učení pomocí tzv. Dokonalého zvládnutí – SPLNĚNÍ, SPRÁVNOST, SOUHRNNOST.
 - Splnění (žák zcela splnil práci zadanou aplikačním úkolem v určeném čase)
 - Správnost (práce, kterou vyžaduje aplikační úkol, obsahuje přesné vědomosti)
 - Souhrnnost (žák přemýšlí nad úlohami a hledá různá řešení - Dále bude souhrnnost posuzována na základě způsobu poznání, jež uvádí Kovaliková (1995) ve své knize – symboly, zprostředkované předměty, dotýkání se zástupných předmětů, dotýkání se skutečných předmětů, inscenace, být při tom.)
4. Vytvořit a zhodnotit vzdělávací cíle a obsah učiva pro děti se zvláštními vzdělávacími potřebami – mimořádně nadaná žákyně a dítě se zdravotním znevýhodněním.

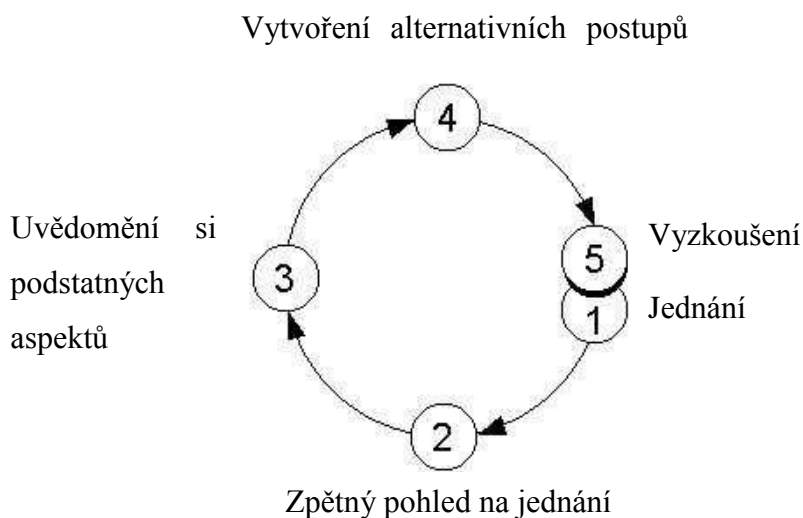
5.2 Metodika výzkumu

5.2.1 Povaha výzkumu a metody

Vzhledem k výše popsanému problému a cílům mého výzkumu jsem volila metodu akčního výzkumu, „jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn.“ (Průcha J., Walterová E., Mareš J. Praha 2009, s. 15) Tento výzkum provádí učitel a je tvořen pro potřeby konkrétní třídy, ve které se odehrává. Výsledky jsou ihned aplikovatelné na dotyčnou třídu, čímž navozují další fázi experimentování a tvoří tak stále se opakující kruh testování a analýzy výsledků.

Akční výzkum umožňuje učitelům tzv. „sebemonitorování“, na jehož základě se mohou neustále zdokonalovat. Učitelé ve své třídě experimentují, shromažďují data a následně tato data reflektují. Reflexe jim umožňuje dále jednat. (Korthagen, 2011)

Inspirací pro můj výzkum se stal Korthagenův cyklus reflektivního učení, který tvoří pět fází: jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a vyzkoušení. Korthagen tento cyklus nazývá modelem ALACT. (Korthagen, 2011, s. 58)



1. *Jednání (Action)* – učitel si uvědomí vlastní zkušenost, zážitek (situaci).
2. *Zpětný pohled (Looking back)* – učitel analyzuje vlastní myšlenky a pocity přítomné předchozí akci, kriticky je nahlíží.
3. *Uvědomění si podstatných aspektů (Awareness of essential aspects)* – jde o uvědomění si následků a dalších aspektů, které se k dané situaci váží a ovlivňují ji.
4. *Vytvoření alternativních postupů a jednání (Creating alternative methods)* – tvorba nových způsobů řešení nastalé situace.
5. *Vyzkoušení (Trial)* – učitel zkouší nový způsob řešení (jednání) v praxi. Tato realizace se stává vlastně bodem 1. Jednání a rozjíždí nový cyklus ALACT.

Poslední fáze předchozího cyklu se tak stává první fází následujícího cyklu, čímž se rozvíjí tzv. spirála profesního rozvoje učitele. (Korthagen, 2011)

Při akčním výzkumu využijí především metody pozorování a analýzy písemných materiálů, jako jsou pracovní listy, testy, hodnotící karty žáků, sebehodnocení žáků apod.

5.3 Prostředí výzkumu a výzkumný vzorek

5.3.1 Charakteristika školy

Pro realizaci své výzkumné části jsem si vybrala základní školu, kde jsem třídní učitelkou prvního ročníku. Základní škola Líšnice je součástí Základní školy a mateřské školy a je školou malotřídní 1. stupně. Skládá se ze čtyř tříd, do kterých dochází žáci pěti ročníků. Kapacita školy činí 60 žáků. Škola sdružuje jedno oddělení školní družiny a výdejnu školních obědů.

Důležité jsou dobré přátelské vztahy mezi vyučujícími a žáky, jejich zákonnými zástupci, širší veřejností i mezi vyučujícími zároveň. Vyučující nepracují jen v rámci své třídy, ale podílí se na chodu celé školy, přípravě projektů, řešení výchovných a vzdělávacích problémů apod. Kolektiv pedagogů pracuje jako tým, učitelé si

vzájemně vypomáhají a hospitují si navzájem. Činností pedagogů je systematické rozvíjení klíčových kompetencí žáků. K tomu využívají širokou škálu vzdělávacích strategií, metod a organizačních forem.

Základní škola Líšnice vyučuje podle Školního vzdělávacího programu *Škola, kde jsme rádi*, který stojí na pěti základních pilířích: Škola, ve které se nebojíme; Škola, kde se rozvíjíme; Škola, ve které se dozvídáme; Škola, ve které jsme sami sebou; Škola, ve které jsme partneři.

1. Škola, ve které se nebojíme - Vztahy mezi žáky a učiteli jsou v této škole nastaveny, podporovány a rozvíjeny tak, aby vytvářely pro děti bezpečný prostor, ve kterém se nebudou bát chybovat, nevědět, myslet divergentně, postavit se většině, vstoupit do dialogu či mít jiný názor než učitel. Velký důraz je kladen na rozvoj zdravých mezilidských vztahů mezi dětmi, na otevřenost a důvěru. (Školní vzdělávací program – Škola, kde jsme rádi, 2013)

Základní škola Líšnice do svého Školního vzdělávacího programu zařadila vzdělávací předmět KRUH. Jedná se o komunitní kruh, kde se pravidelně (zpravidla v pátek) setkávají žáci a učitelé školy. V tomto předmětu se integrují obsahy některých průřezových témat RVP. Kromě toho dochází ke společnému řešení problémů, hledají se odpovědi na otázky spojené s výchovou nebo vzděláváním. Zde je vytvářen bezpečný prostor pro prezentování, formování i případnou korekci postojů žáků k nejrůznějším otázkám, skutečnostem, které se jich týkají.

2. Škola, ve které se rozvíjíme – V naší škole nepohlížíme na žáka jako na prázdnou nádobu, ale pracujeme s jeho dosavadními vědomostmi a zkušenostmi. Učitel je zde partner, který dětem nabízí problémy k řešení a motivuje je k jejich vyřešení. Cílem vzdělávání je rozvinutý žák, vybavený potřebnými kompetencemi. Škola klade důraz na spolupráci dětí mezi sebou a to i napříč ročníky. (Školní vzdělávací program – Škola, kde jsme rádi, 2013)

3. *Škola, ve které se dozvídáme* – Škola podporuje u žáků aktivní přístup k získávání informací. Žáci se učí čerpat informace samostatně, z různých zdrojů a následně je ověřují a analyzují. (Školní vzdělávací program – Škola, kde jsme rádi, 2013)

4. *Škola, ve které jsme sami sebou* – Základní škola Líšnice je vyhlášena svým rodinným prostředím, které vybízí k individuálnímu přístupu k žákům. Učitelé respektují individuální zvláštnosti, schopnosti či pracovní tempo dětí. Je zde kladen důraz na diagnostiku vzdělávacích obtíží a na jejich odstraňování. Díky individualizaci je ke klasickému hodnocení známkami přidáváno dětem v pololetí a na konci školního roku slovní hodnocení, jež je pro žáky přínosnější než samotné známky. (Školní vzdělávací program – Škola, kde jsme rádi, 2013)

5. *Škola, ve které jsme partneři* - Učitelé se nesnaží k žákům přistupovat jako k někomu, koho je nutné neustále poučovat, ale snaží se žáky poznávat a poskytovat jim prostor pro sebevyjádření. Žáci společně s učiteli vytváří pravidla třídy i školy. Škola se snaží rozvíjet i vztahy mezi žáky navzájem. K tomu slouží pracovní skupiny pro některé projekty, které utváříme napříč ročníky. Ve škole je též zavedena školní VRBA - schránka důvěry, kterou žáci hojně využívají. Obsah VRBY je projednáván na celoškolním setkání KRUH (pokud si dítě nepřeje jinak). Za důležité partnery při vzdělávání žáků škola považuje zákonné zástupce. Rodiče mají možnost účastnit se výuky a mohou se na pedagogy obracet s připomínkami. (Školní vzdělávací program – Škola, kde jsme rádi, 2013)

Součástí Školního vzdělávacího programu Základní školy Líšnice je Příloha, která mapuje vzdělávací projekty pro daný rok. Na této škole najdeme projekty třídní (krátkodobé, celoroční) a celoškolní. Přípravě celoročních projektů se věnují všichni pedagogové. Na každý rok se volí jedno téma, které se prolíná prací během celého školního roku (např. Lidové tradice, Odkud jsem, Čistá planeta.) Dlouhodobé i krátkodobé projekty integrují vždy učivo několika předmětů tak, aby byla zajištěna provázanost vědomostí, dovedností a postojů, které žáci během projektu získali.

5.3.2 Charakteristika třídy

Jak již jsem výše zmínila, jsem třídní učitelkou 1. ročníku Základní školy a mateřské školy Líšnice. Právě v této třídě jsem také realizovala svou výzkumnou část. Mým výzkumným vzorkem je třída s deseti žáky, z nichž je 7 dívek a 3 chlapci. Žádné dítě nemá větší problémy v oblasti výuky, ale přesto se dvě děti od ostatních odlišují.

Žákyně AA se na naší škole řadí mezi žáky mimořádně nadané. Již při příchodu do prvního ročníku uměla plynule číst, psát psacím písmem a bezchybně počítat. Přesto pedagogicko-psychologická poradna nedoporučila zaškolení do druhého ročníku z důvodu sociální nevyzrálosti. Druhý žák FH je zdravotně znevýhodněný. Tři měsíce před nástupem do základní školy podstoupil operaci mozku z důvodu nádorového onemocnění a následně v srpnu a v září léčbu v Mnichově. Následkem operace a s tím spojeným otokem mozku onemocněl obrnou s paralýzou pravé části těla. Nastoupil do školy o měsíc později, se začleněním do kolektivu neměl žádný problém, omezení je po stránce motorické. Jde o lehké postižení pravé nohy a horší jemnou motoriku pravé ruky, která způsobuje pomalejší písemný projev. Jinak se žák projevuje zcela normálně.

Rodinné zázemí je u všech dětí na velmi dobré úrovni, s rodiči jsem neustále v kontaktu – telefon, notýsky, email, osobní konzultace každodenně.

Ve své třídě se snažím uplatňovat přátelskou, podnětnou a pozitivní atmosféru (viz. Kovalíková, Krejčová a Kargerová). První týden v září jsme s dětmi vytvořili Třídní úmluvu, kterou každý žák stvrdil otiskem ruky. Pravidla jsou formulována pozitivním jazykem, podepřená obrázkem a vyvěšená na viditelném místě. Pravidla jsou následující: *Pomáháme si; Jsme kamarádi; Nasloucháme si; Mluvíme pravdu; Chystáme si věci o přestávce; Používáme kouzelná slovíčka.* Pokud dojde k porušení některého z pravidel, jsou to převážně děti, kdo na porušení upozorní. Posléze se snažíme přijít na to, které pravidlo bylo porušeno a jak bychom to mohli všichni společně napravit.

Každý den též zahajuji s dětmi v kruhu na koberci, kde si upravujeme třídní kalendář, čteme ranní zprávu nebo povídáme o našich radostech či starostech.

Ve výuce uplatňuji pedagogický konstruktivismus, kde vycházím z dosavadní zkušenosti žáků a nechávám jim možnost pro poznání skrze vlastní zkušenost. Snažím se nepředkládat žákům hotové informace, ale spíše formulovat jen problémy. Tyto problémy následně žáci řeší buď individuálně nebo ve dvojici či skupině. Do výuky již od počátku zařazuji skupinové učení. Někdy jsem to já, kdo určuje skupiny, někdy se rozdělují děti samy. Ve skupinách se učí děti spolupracovat, rozdělovat práci, komunikovat a osvojují si kompetence.

Prostor třídy je spíše menší. Uspořádání lavic měním jednou za měsíc či dva měsíce. Ve škole se nevyučuje podle programu Začít spolu, tudíž třída nemá vhodné podmínky pro centra aktivit. Přesto mám ve třídě otevřené police s jasně označenými pomůckami, ke kterým mají žáci během výuky přístup a pro které jsou zvyklí si chodit. Žáci mají ve třídě místo na desky - portfolia, kam si zakládají výstupy z různých činností. Jak již jsem výše zmínila, ve třídě je koberec, kde se žáci každé ráno shromažďují a který jim společně s velkým polštářem slouží jako místo pro relaxaci.

5.4. Tematické projekty v programu Začít spolu a složky mozkové kompatibilního prostředí

Úkolem této kapitoly je popsat provedení tří po sobě jdoucích projektů v programu Začít spolu, které jsem realizovala na výše popsané škole. Projekty jsem tvořila a následně hodnotila dle Korthageho cyklu ALACT, přičemž z každého projektu vznikl soubor doporučení pro projekt následující.

Protože se na výše zmíněné základní škole neučí podle programu Začít spolu, tak žáci, kteří tvořili výzkumný vzorek, neměli zkušenost s prací v centrech aktivit. Nicméně jsou zvyklí pracovat samostatně, nést za své výsledky zodpovědnost a jsou též vedeni ke vzájemné spolupráci a pomoci.

Vlastní zkušenosti s programem Začít spolu jsem měla spíše na teoretické úrovni, tedy poznatky a vědomosti získané studiem a z náslechu konaných během předmětu Učitelství praktikum. Tak proběhla také má jediná konkrétní vlastní zkušenost v roli

vyučující, kdy jsem ve trojici realizovala projekt Velikonoce. Aktivně jsem se podílela i na realizaci projektu Jarní rostliny, tam šlo však pouze o realizaci některé z částí projektu (např. ranní zpráva).

PROJEKT 1: Zvířata v zimě

1. fáze – Jednání (PROJEKT 1: Zvířata v zimě)

Projekt byl plánován na dva dny a byl realizován 16. a 17. prosince 2013. Projekt vychází tematicky ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ve Školním vzdělávacím programu školy je téma konkretizováno pod názvem „U krmítka“ a „U krmelce“. Téma tedy časově navazuje na realizaci ŠVP.

Žáci prvního ročníku mají samostatně výuku jen první dvě až tři hodiny, poté se spojují s druhým ročníkem a někdy se u nich střídají i vyučující. První hodiny jsou věnovány českému jazyku a matematice a žáky učím já. Vzhledem k danému rozvržení vyučovacích hodin není realizace mého projektu zcela shodná s „Dnem v programu Začít spolu“, jak popisuji v teoretické části (kap. 3.3.2), avšak principy programu Začít spolu zůstaly zachovány.

Cíle projektu

Na oborové úrovni

- ***Očekávaný výstup RVP ZV***
 - Žák roztřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě.
 - Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti.
 - Žák píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky, kontroluje vlastní písemný projev.
 - Žák řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje své početní operace.
 - Žák používá přirozená čísla k modelování reálných situací, počítá předměty v daném souboru, vytváří soubory s daným počtem prvků.

- **Dílčí cíl**

- Žák vyjmenuje a pozná, která zvířata může vidět u krmelce.
- Žák rozdělí ptáky na tažné (stěhovavé) a stálé.
- Žák navrhne, jak se můžeme o zvířata v zimě starat.
- Žák na základě přečteného textu zodpoví otázky zaměřující se na porozumění čtenému.
- Žák v psaném textu využívá známé tvary písmen.
- Žák řeší jednoduché slovní úlohy.
- Žák počítá v oboru do 20.
- Žák rozumí slovu polovina.

Na kompetenční úrovni

- Žák je schopen skupinové i individuální práce.
- Žák dodržuje termín splnění úkolu.
- Žák si pro splnění úkolu vybere vhodné pracovní pomůcky.
- Žák plní jednoduché úkoly s menším počtem kroků.
- Žák respektuje, když jeho kamarádi potřebují klid na učení.
- Žák se aktivně účastní hodiny a nebojí se zeptat, požádat o radu.
- Žák odpoví na položenou otázku.

Časové rozvržení jednotlivých dnů bylo následující:

PONDĚLÍ	ÚTERÝ
Ranní kruh 8:00 – 8:30	Ranní kruh 8:00 – 8:30
Společná práce 8:30 – 8:50 <ul style="list-style-type: none"> • Seznámení s novým písmenkem R (slabikář str. 41) • Pokračujeme v písance psaním slov s j 	Společná práce 8:30 – 8:50 <ul style="list-style-type: none"> • Běžací diktát • Matematika – Krychlové stavby a plán
<i>Přestávka 8:50 – 9:10</i>	<i>Přestávka 8:50 – 9:10</i>
PRÁCE V CENTRECH AKTIVIT <ul style="list-style-type: none"> • Centrum matematiky • Centrum čtení 	PRÁCE V CENTRECH AKTIVIT <ul style="list-style-type: none"> • Centrum psaní • Centrum – vědy a objevy
<i>Přestávka 10:20 – 10:30</i>	<i>Přestávka 10:20 – 10:30</i>
HODNOTÍCÍ KRUH 10:30 – 10:50	HODNOTÍCÍ KRUH 10:30 – 10:50
	ATELIÉR 11:00 - 11:45 (hodina vv spojená s druhým ročníkem)

Pondělní den začínal **ranním kruhem**, při kterém se žáci setkali s **ranní zprávou**, ze které se dozvěděli téma dne a formu, jakou se budou učit. Během kruhu též proběhla fáze evokace, kdy pomocí návodných otázek a diskuse bylo zjištěno, co žáci o daném tématu vědí.

Následoval **blok společné práce**, který byl zaměřen na český jazyk. Vyvozovalo se nové písmeno „r“, následovalo čtení ze Slabikáře a psaní do písanky. Po přestávce následovala práce v centrech aktivit matematika a čtení. Pracovní skupiny byly dané, taktéž centra, která tento den probíhala. Každá skupina měla na práci 30 minut, poté se skupiny vyměnily. Časovou dotaci na jednotlivá centra jsem volila jednak z organizačních důvodů (aby se všechna centra stihla), jednak z důvodu udržení pozornosti, pracovního nasazení a zájmu u žáků 1. ročníku. Žáci pracovali dle následujících pokynů:

1. *Postupuj podle pokynů.*
2. *Vezmi si pracovní list dle vlastního výběru obtížnosti. (!! Těžší varianta).*
3. *Připrav si psací potřeby.*
4. *Pracuj podle pokynů na pracovním listě.*
5. *Pokud nevíš, zeptej se kamaráda ve skupině.*
6. *Pracuj tak, abys nerušil ostatní.*
7. *Na práci máš 30 minut (půl hodiny).*

Hodně štěstí ☺

V centru matematika pracoval každý žák se svým pracovním listem (viz. příloha č.1) a měl k dispozici matematické pomůcky (počítadlo, krokovací pás a izolované modely – kaštany a žaludy). Děti byly povzbuzovány ke vzájemné spolupráci.

Práce **v centru čtení** byla modifikována do dvou úrovní, kdy vyšší úroveň byla určena pro mimořádně nadanou žákyni. Cílem bylo porozumění čtenému textu, který byl tematický. (viz. příloha č. 2).

Po práci v centrech následoval **hodnotící kruh**, kde měl každý prostor pro zhodnocení toho, co se v daných centrech dozvěděl nového, popř. co si procvičil. Důraz byl kladen na sebehodnocení, proto každý žák vyplnil kartu Sebehodnocení (viz. příloha č. 3), kde se hodnotil z pohledu obtížnosti centra a z pohledu dodržování instrukcí a pravidel chování.

Úterní den začal opět **ranním kruhem s ranní zprávou**. Nejprve proběhla reflexe předešlého dne a žáci obdrželi hodnotící karty, na kterých přibylo hodnocení vyučující. Pracovní listy byly opraveny, abychom se mohli vrátit k chybám z předešlého dne. Ranní zpráva byla napsána na tabuli a měla čistě informativní charakter, popisovala tedy, co žáky v tento den čeká.

Při **společné práci**, která trvala 20 minut, proběhl běhací diktát. Po něm následovala matematika, jejímž tématem byly krychlové stavby a plán stavby.

Po přestávce začali žáci pracovat dle stejných instrukcí jako předešlý den v centrech psaní a vědy a objevy.

V centru psaní byla práce opět modifikována a žákyně s nadprůměrným nadáním pracovala na zvláštním pracovním listě. (Oba pracovní listy viz. příloha č. 4 a 5). Práce spočívala jednak v autodiktátu, jednak v psaní odpovědí na tematické otázky.

Cílem práce **v centru vědy a objevy** byla tvorba leporela, které znázorňovalo krmítko, potravu pro ptáky v krmítku a ptáky, které můžeme u krmítka vidět. Během práce se žáci seznámili s dělením ptáků na ptáky tažné a stálé, přičemž v tomto centru byla nutná spolupráce učitele. Činnost byla dělena na tři části. První byla diskuse učitele s žáky na téma, proč ptáci na zimu odlétají a jak jim můžeme v zimě pomáhat a na téma dělení ptáků. Pak následovala práce žáků s obrázky ptáků a s atlasem, kdy měli určit název ptáka a to, zda jde o ptáka stálého či stěhovavého. Poslední krok byla zmíněná tvorba leporela dle návodu. (viz. příloha č. 6)

Po centrech následoval **hodnotící kruh**, který probíhal stejně jako předchozí den.

Centrum ateliér pak probíhalo až následně, a to z důvodu organizace školy (spojení 1. a 2. ročníku). V něm děti pracovaly dle následujících pokynů:

1. *Postupuj podle pokynů.*
2. *Vezmi si šedý papír a čtvrtku o rozměru A4.*
3. *Připrav si lepidlo a nůžky.*
4. *Podlep papír čtvrtkou.*
5. *Vezmi si šest dřívěk, utvoř z nich obrys krmítka a nalep na papír.*
6. *Z černého papíru vystříhej dva kosy, udělej jim zobák a oči a nalep je do krmítka.*
7. *Na stole u Terky si vezmi trochu zrní a vaty, zrní dej ptáčkům do krmítka a z vaty vytvoř zasněženou střechu.*
8. *Máš hotovo, odnes krmítko paní učitelce.*

Výsledky práce jsou znázorněny v příloze č. 6 spolu s ostatními fotografiemi z projektu.

2. fáze – zpětný pohled (PROJEKT 1: Zvířata v zimě)

Od této fáze se budu zaměřovat pouze na reflektování tří předem stanovených mozkově kompatibilních prostředí (Možnost výběru, Okamžitá zpětná vazba a Dokonalé zvládnutí) na základě stanovených kritérií (viz. kapitola 5.1.).

Možnost výběru

V tomto projektu nebyl žákům umožněn výběr centra, ve kterém budou pracovat (resp. pořadí center). Taktéž možnost výběru toho, s kým chci pracovat, nebyla žákům umožněna. Mým cílem totiž bylo žáky rozdělit tak, aby v každé skupině byl alespoň jeden dominantní žák, který ostatní povede, a skupiny byly alespoň částečně vyrovnané.

Volba aplikačních úkolů též nebyla dětem umožněna, žáci dostali předem určené aplikační úkoly – pracovní listy, které museli vyplnit. Nadaná žákyně dostala obtížnější zadání úkolů, které se zcela lišilo od zadání ostatních. Během reflexe žákyně projevila s touto situací značnou nespokojenost. Z toho plyne, že si žáci nemohli zvolit vlastní úroveň zatížení, měli totiž předem jasně stanovené typy a množství úloh.

Žáci si mohli zvolit své vlastní pracovní místo, někteří volili např. jídelnu, která je spojena s učebnou dveřmi a využili tak tichého místa pro lepší koncentraci. Žáci měli možnost používat materiály, které se jim jevily jako nejučinnější (obrázková abeceda, izolované matematické modely, počítadla, encyklopedie).

Okamžitá zpětná vazba

Zpětná vazba byla poskytována mou neustálou přítomností, a také jsem se aktivně podílela především na práci v centru vědy a objevy. Zpětnou vazbu získávali žáci taktéž od vrstevníků, byli povzbuzováni k pomoci, nápovědě a vzájemné spolupráci. Ve chvíli, kdy byli hotovi, si navzájem výsledky své práce porovnávali.

V centru vědy a objevy byla okamžitá zpětná vazba poskytnuta při tvorbě leporela. Žáci měli za úkol rozřadit obrázky ptáků na dvě hromádky – ptáci stěhovaví a ptáci stálí. Následně měli nalepit obrázky stálých ptáků do leporela, kde již byly předepsány názvy jednotlivých stálých ptáků. Žák tak dostal okamžitou zpětnou vazbu své práce. V tomto centru pracovali žáci ve skupině, přičemž vytvářeli jeden produkt. Při společné práci dostávali okamžitou zpětnou vazbu od vrstevníků.

Zpětná vazba byla též poskytnuta během hodnotícího kruhu, převážně ve fázi reflexe, kde došlo k několika korekcím tvrzení žáků.

Druhý den při ranním kruhu byla žákům poskytnuta opožděná zpětná vazba z mé strany, která hodnotila správnost vypracování zadaných úkolů. Dle Kovalikové (1995) je taková zpětná vazba nesmyslná, neb žák by mohl mít již založený nesprávný mentální program. V našem případě však bylo vypracování úkolů ze strany žáků téměř bezchybné.

Žáci nedostali zpětnou vazbu formou setkání s reálným životem, v tomto případě např. pozorování ptáků v přírodě či u krmítka. Předpokládám, že by setkání se skutečným světem v duchu zásady „být při tom“ žáky motivovalo.

Dokonalé zvládnutí

Dokonalé zvládnutí posuzuji zcela individuálně dle možností každého žáka. Při hodnocení žáky zásadně nesrovnávám, u každého hodnotím míru dosažení jeho maxima. Posuzuji-li dokonalé zvládnutí učiva dle „3S“, tedy splnění, správnost a souhrnnost, musím konstatovat, že zadané aplikační úkoly splnili všichni žáci. Žák FH se zdravotním omezením nestihl práci celou, pracoval však velmi pozorně a nedokončení práce bylo způsobeno oslabenou motorikou a pomalým tempem čtení. Vzhledem k jeho možnostem považuji jeho práci za splněnou.

Až na drobné výjimky byla práce splněna u všech žáků bezchybně, což bylo pravděpodobně dáno jednoduchostí aplikačních úloh. Pozorováním během projektu jsem zjistila, že některé pojmy byly pro žáky nové (např. někteří nevěděli, co je krmelec) a žáci neznali dělení ptáků na stálé a stěhovavé. Dle zjištění si nové poznatky osvojili.

Při hodnocení souhrnnosti práce nabádá Kovaliková (1995) k odpovědi na otázky, zda byl úkol zpracován tak pečlivě, jak je možno, zda jsou pokryty všechny jeho stránky a zda žáci pojem či problém pochopili a jsou schopni vysvětlit ho ostatním. Zadané úkoly byly pravděpodobně velmi jednoduché a přímočarost zadání vlastně neumožňovala více řešení zadaných úkolů. Stejně tak byli žáci schopni probrané téma reprodukovat, ale neměli možnost ověření poznatků v praxi či při řešení nějakého navozeného problému.

3. fáze – uvědomění si podstatných aspektů (PROJEKT 1: Zvířata v zimě)

Možnost výběru

Jak bylo zmíněno výše, možnost výběru center a pracovních skupin byla popřena záměrně.

Klad spatřuji v tom, že dominantní žák ve skupině byl schopen pomoci ostatním, vést jejich práci, slabší žáci se na něj mohli obrátit a v neposlední řadě to byl ten, který byl

schopen všem přečíst zadání práce a pokyny. Ne každé dítě v 1. třídě je schopno přečíst souvislý text a rozumět mu. Důležité je zmínit, že žákům výběr dětí do skupiny nebyl nijak vysvětlován či odůvodněn. V každé skupině se však dominantní žák velmi rychle projevil. Výběr žáků do pracovních skupin jsem prováděla velmi pečlivě a snažila jsem se o to, aby byli od sebe odděleni žáci, kteří se sice mají rádi, ale jejich spolupráce není produktivní (většinou z důvodu špatné koncentrace, vyrušování apod.). Nedošlo též ke společné práci více nadaných dětí zároveň, tedy k vytvoření tzv. hvězdné skupiny, jejíž vynikající výsledky by byly v kontrastu s výsledky výkonnostně horších skupin.

Negativa jsem zjistila až během realizace. V jednom případě schopnější žák převzal úlohu pomocníka a neumožnil slabšímu přemýšlet nad problémem a úlohu za něj vyřešil (a řešení nadiktoval). Nebezpečí tedy tkví v převzetí zodpovědnosti za práci druhých na jedné straně a přijetí role toho, který se „jen veze“ (Kasíková, 1997). Další nebezpečí jsem spatřovala v tom, že v jednom případě byl dominantní žák brán jako konkurence, a proto byl ostatními přijímán negativně. To by mohlo zhoršit postavení takového žáka v třídním kolektivu a narušit spolupráci ve skupině, čehož se chci samozřejmě vyvarovat.

Nepřítomnost možnosti výběru centra se projevila v tom, že žáci necítili za svůj výběr a potažmo za svoji práci zodpovědnost. Náplň práce si nemohli volit dle svého zájmu, což jsem u některých spatřovala jako důvod jejich nezájmu a nedostatku vlastní invence. Někteří totiž k úkolům přistupovali velmi stroze, nad úkolem se nezamysleli více, než bylo nezbytně nutné, a jejich cílem bylo evidentně pouze vyplnit pracovní list.

Nelze však opominout pozitiva předem stanovených center. Ty spatřuji především v tom, že žáci, kteří takovouto činnost dělali poprvé, prošli všemi centry a pochopili princip jejich fungování.

V tomto projektu nebyl umožněn výběr obtížnosti úkolů, pro nadanou žákyni AA byl připraven speciální úkol, který odpovídal jejím předpokladům. To byla jediná modifikace zadaných úkolů. Žákyně AA vypracovala úkol bezchybně, ale při hodnotícím kruhu jasně vyjádřila přání, že nechce dělat odlišné věci, ale chce dělat to samé, co ostatní. Pravděpodobným důvodem byla touha vyzkoušet si to, co dělají

ostatní, nevybočovat či se neodlišovat od ostatních a možná i touha srovnat své výsledky práce s ostatními. U dětí, pro které byly zadané úkoly lehké a měly je rychle hotové, se projevila touha po tom, být také „vyvolený“ a smět pracovat na úkolech, které měla zadané žákyně AA. Ze zmíněných aspektů je patrné, že chybějící možnost výběru obtížnosti úkolů byla obecně vnímána negativně.

Okamžitá zpětná vazba

Zpětná vazba, která byla žákům poskytována během hodnotícího kruhu, byla formulována pouze na základě mé strohé otázky (např. „Řekni, co ses dnes dozvěděl nového.“). Tím jsem mohla posoudit pouze míru vědomostí, nikoli však úroveň porozumění a schopnosti aplikace získaných vědomostí. Taková zpětná vazba měla pro žáky samotné i pro mne velmi malou výpovědní hodnotu.

Fakt, že pracovní listy byly opraveny a ohodnoceny až druhý den, by mohl způsobit u některých žáků zafixování špatných mentálních programů, tedy zafixování něčeho, čemu se žák naučil špatně. V tomto případě k tomu nedošlo, jak již bylo zmíněno, práce žáků byla téměř bezchybná, nicméně chápu toto prodlení zpětné vazby jako zásadní. Avšak tato forma zpětné vazby, která proběhla opravou pracovních listů a jejich klasifikací, byla žáky vyžadována. (Žáci jsou běžně v naší škole klasifikováni známkou, tudíž i za tuto práci očekávali hodnocení formou známky.)

V tomto projektu chyběla zpětná vazba, kterou by žáci získali např. vlastním pozorováním, tedy chybělo naplnění zásady „být při tom“.

Dokonalé zvládnutí

Jednoduchost zadaných úkolů se neprojevila jako pozitivní, i když byla z mé strany vedena dobrým úmyslem. Základem bylo umožnit každému žákovi zažít pocit úspěchu a navodit v něm pozitivní přístup k této formě práce. Důsledkem je však stagnace žáků. Nutné je volit takové druhy cílů, které lehce přesahují dosavadní schopnosti žáka, ale jsou s pomocí učitele či výukových materiálů pro něj dosažitelné. Vygotsky mluví o tzv. zóně nejbližšího vývoje žáka. (Kolář, 2012)

Jako zásadní se též ukázala již zmiňovaná absence propojení probírané látky s reálným životem. Zjistila jsem, že osvojené učivo bylo na úrovni znalostí a při jeho posouzení na základě Bloomovy taxonomie poznávacích cílů musím konstatovat, že nedošlo k využití poznatků či k jejich analýze a syntéze.

4. fáze – vytvoření alternativních postupů jednání (PROJEKT 1: Zvířata v zimě)

Na základě zpětného pohledu, analýzy a uvědomění si podstatných aspektů, které se k realizaci projektu Zvířata v zimě váží, jsem se rozhodla pro následující návrhy alternativních postupů. Níže navrhované alternativní postupy využiji při tvorbě nového projektu.

Možnost výběru

Nový projekt se budu snažit obohatit o svobodnou volbu aplikačních úkolů. Aplikační úkoly žákům rozdělím na povinné, které budou muset vypracovat všichni žáci, a dále na bonusové. Žáci budou mít na výběr mezi bonusovým úkolem nebo relaxací na koberci propojenou s prohlížením encyklopedií s probíranou tematikou.

Okamžitá zpětná vazba

Okamžitou zpětnou vazbu v dalším projektu budu opět poskytovat žákům během výuky a při společné kontrole v hodnotícím kruhu. Tudíž by se mi již nemělo stát, že by žák odešel domů se špatně vytvořeným mentálním programem. Žáci budou taktéž více nabádáni ke společné kontrole a diskusi o správnosti úloh. V neposlední řadě si kladu za cíl poskytnout žákům zpětnou vazbu nejen na úrovni vědomostí, ale i pochopení či aplikace osvojeného. K tomu využiji Bloomovu taxonomii a vytvořím si didaktickou pomůcku – kostku.

Dokonalé zvládnutí

Dokonalé zvládnutí budu opět posuzovat na základě „3S“ a osobního maxima. Mým cílem je zvýšení obtížnosti zadaných aplikačních úkolů, tím zároveň rozvíjet kompetenci k řešení problémů (tříděním, kategorizací jevů, apod.) a podpořit formulaci vlastních myšlenek.

5. fáze – vyzkoušení

Tato fáze je vlastně 1. fází realizace následujícího projektu.

PROJEKT 2: Vesmír očima prvňáka

1. fáze – Jednání (PROJEKT 2: Vesmír očima prvňáka)

Projekt „Vesmír očima prvňáka“ byl plánován na tři dny a byl realizován 13. až 15. ledna 2014. Projekt vychází tematicky ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ale pro první ročník je toto učivo nadstavbové. Ve školním vzdělávacím programu máme téma „Vesmír“ zařazeno až v pátém ročníku v předmětu Přírodověda.

Časové rozvržení projektu je stejně jako u prvního projektu (Zvířata v zimě) dáno organizací výuky na škole (střídání učitelů ve třídě, spojování ročníků).

Na počátku ledna jsem si s dětmi povídala o tom, co je baví, co mají rády a čím by se chtěly zabývat v dalším projektu, tak jako jsme dělali Zvířata v zimě. Návrhů bylo mnoho: My little pony; Mozek a jak vlastně funguje naše tělo; Koně; Život ve vesmíru; Pohádky... Mně se nejvíce líbil návrh Život ve vesmíru a přemýšlela jsem, jak žákům téma vesmíru podat. Na toto téma jsem diskutovala i s kolegyněmi, které mi na základně vlastní zkušenosti doporučily planetárium v Praze.

Téma Vesmír je obsahově velmi náročné, samozřejmě jsem musela pro žáky prvního ročníku vybrat obsah učiva tak, aby odpovídal jejich věku. Pro projekt jsem vyčlenila jen nejpodstatnější informace, které mohou žáci využít i při tématech v předmětu Prvouka, a proto nesl projekt název „Vesmír očima prvňáka“. Žáci se v rámci projektu zabývali následujícími tématy, která byla vytvořena mnou: Proč se střídá roční období? Proč se střídá den a noc? Jaké jsou názvy planet? Proč je Slunce důležité? Kdo jsou to kosmonauti?

Cíle projektu

Na oborové úrovni

- ***Očekávaný výstup RVP ZV***
 - Žák vysvětlí na základě elementárních poznatků o Zemi jako součásti vesmíru souvislost s rozdělením času a střídáním ročního období.
 - Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti.
 - Žák píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena, slabiky, kontroluje vlastní písemný projev.
 - Žák řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje své početní operace.
 - Žák používá přirozená čísla k modelování reálných situací, počítá předměty v daném souboru, vytváří soubory s daným počtem prvků.
- ***Dílčí cíl***
 - Žák zná názvy všech planet Sluneční soustavy.
 - Žák vysvětlí, proč se střídá den a noc, roční období.
 - Žák na základě přečteného textu zodpoví otázky zaměřující se na porozumění čtenému.
 - Žák v psaném textu využívá známé tvary písmen.
 - Žák řeší jednoduché slovní úlohy.
 - Žák počítá v oboru do 20.
 - Žák rozumí slovu polovina.

Na kompetenční úrovni

- Žák rozpozná a uvědomí si s menší pomocí spolužáka nebo učitele chybu v řešení a opraví ji.
- Žák vysvětlí a uvede příklady, jak se mu může konkrétní informace, dovednost atd. z výuky hodit v jeho osobním životě.
- Žák je schopen skupinové i individuální práce.
- Žák dodržuje termín splnění úkolu.
- Žák si pro splnění úkolu vybere vhodné pracovní pomůcky.
- Žák plní jednoduché úkoly s menším počtem kroků.
- Žák respektuje, když jeho kamarádi potřebují klid na učení.
- Žák se aktivně účastní hodiny a nebojí se zeptat, požádat o radu.
- Žák odpoví na položenou otázku.

Časové rozvržení jednotlivých dnů bylo následující:

PONDĚLÍ	ÚTERÝ	STŘEDA
Ranní kruh 8:00 – 8:30	VÝLET DO PLANETÁRIA	Ranní kruh 8:00 – 8:30
Společná práce 8:30 – 8:50 <ul style="list-style-type: none"> • Procvičení čtení s písmenem V • psací písmeno O 		Společná práce 8:30 – 8:50 <ul style="list-style-type: none"> • Psací písmeno A • Matematika – prostředí Neposedové
<i>Přestávka 8:50 – 9:10</i>		<i>Přestávka 8:50 – 9:10</i>
PRÁCE V CENTRECH AKTIVIT <ul style="list-style-type: none"> • Centrum matematiky • Centrum čtení 		PRÁCE V CENTRECH AKTIVIT <ul style="list-style-type: none"> • Centrum psaní • Centrum - vědy a objevy
<i>Přestávka 10:20 – 10:30</i>		<i>Přestávka 10:20 – 10:30</i>
HODNOTÍCÍ KRUH 10:30 – 10:50		HODNOTÍCÍ KRUH 10:30 – 10:50
		ATELIÉR 11:00 - 11:45 (hodina spojená s druhým ročníkem)

Pondělní i středeční den začínal samozřejmě opět **ranním kruhem**, při kterém se žáci setkali s **ranní zprávou**. Mým cílem bylo změnit oproti předchozímu projektu formu a cíl ranní zprávy. V prvním projektu (Zvířata v zimě) byla ranní zpráva napsaná vždy na tabuli a měla pouze informační funkci.

V tomto projektu byla sice pondělní zpráva též napsána na tabuli a informovala žáky o tom, co je čeká, avšak se zprávou se dále pracovalo, protože z ní bylo vyvozováno nové písmeno V.

Středeční ranní zpráva byla rozstříhaná na deset dílků, které jsem žákům brzy ráno nalepila zesponu jejich židlí. Na tabuli byl napsán pouze vzkaz – „*Ranní zprávu najdete na svých židličkách. K tomu, abyste ji přečetli, je nutná spolupráce vás všech.*“ Tato ranní zpráva měla žáky aktivovat k práci, navodit pracovní atmosféru, kde všichni spolupracují, zmapovat, co si děti pamatují z návštěvy planetária a zjistit jejich prekoncepty pro centrum vědy a objevy. (Obě ranní zprávy viz příloha 7.)

Pondělní **kruh** byl věnován kosmonautům a Lajce. Před žáky jsem položila fotografie Vladimíra Remka, Neila Armstronga, Lajky, rakety, raketoplánu a obrázek kresleného kosmonauta. Chvilí měli žáci čas na přemýšlení a poté měli říci, co je napadne k těmto obrázkům. Jména kosmonautů nikdo neznal, avšak jeden chlapec (shodou okolností FH) velice hezky vyprávěl příběh Lajky, což bylo pro žáky neskutečně zajímavé. Středeční ranní kruh vycházel z ranní zprávy a byl zaměřen na zážitky a postřehy z planetária.

Bloky společné práce se netýkaly tématu Vesmír, ale sloužily k procvičení učiva ve Slabikáři a v písance. V matematice se ve středu žáci setkali s novým prostředím profesora Hejného - Neposedové.

Organizace center aktivit probíhala téměř jako v předcházejícím projektu. Centra byla na dané dny předem určená. V pondělí se žáci setkali s centry matematika a čtení. Na práci v každém centru měli žáci opět 30 minut a poté se vyměnili. Ve středu žáci pracovali v centrech psaní, vědy a objevy. Opět měli 30 minut na každé centrum. Ve středu čekalo na prvňáky také centrum ateliér, které měli opět s druhým ročníkem. Oproti předešlému projektu (Zvířata v zimě) však došlo přece jen ke dvěma změnám. První změna spočívala v rozdělování do skupin. Žáci si z pytlíku losovali jeden bombón.

Bonbóny žáky rozdělily náhodně na dvě skupiny (fialová a žlutá), tudíž nebyly předem stanoveny mnou. Žáci toto rozdělení respektovali. Druhá změna se týkala výběru center. V pondělí si mohla fialová skupina zvolit, kterým z nabídnutých centrem chce začít. Ve středu měla tuto volbu žlutá skupina.

Centra čtení, psaní a matematiky měla stejnou organizaci. V těchto centrech se žáci setkali s následujícími pokyny:

1. *Postupuj podle pokynů.*
2. *Vezmi si pracovní list a připrav si psací potřeby.*
3. *Pracuj podle pokynů na pracovním listě.*
 - *Pokud nevíš, zeptej se kamaráda ve skupině.*
 - *Pracuj tak, abys nerušil ostatní.*
 - *Před odevzdáním si zkontroluj práci s kamarádem a chyby oprav jinou barvou.*
 - *Na práci máš 30 minut půl hodiny).*
4. *Máš hotovou povinnou práci? Máš na výběr:*
 - *Můžeš jít na koberec a stavět si z kostek, prohlížet si encyklopedie.*
 - *Vzít si bonusový úkol.*

Hodně štěstí! ☺

V centru matematika pracoval každý žák se svým pracovním listem (viz. příloha č. 8). Oproti předchozímu projektu byl v tomto centru úkol vyžadující od žáků jednak spolupráci, ale také schopnost poradit si s učivem, s nímž se ještě doposud neseťkali, a to s veličinou míra, váha a jejich jednotkami. Žáci byli seznámeni s faktem, že se každý kosmonaut před vzletem do vesmíru váží a měří. Úkolem žáků bylo tedy zvážit se a změřit svou výšku. Další změnou oproti prvnímu projektu bylo to, že všichni žáci měli stejný pracovní list s povinnými úkoly a všichni měli možnost vypracovat bonusový úkol s nepovinnými úkoly (viz. příloha č. 8).

Centrum čtení bylo též rozděleno na dvě úrovně pro všechny žáky – povinné a nepovinné úkoly (viz příloha č. 9). Čtení bylo opět zaměřeno na porozumění čtenému, obtížnost byla dána tím, že žáci měli nad textem doposud neznámé písmeno a vedle něj obrázek, který na dané písmeno začíná. Sami si tedy museli vyvodit, o jaké písmeno se jedná. Oproti předchozímu projektu (Zvířata v zimě) zde došlo ještě ke ztížení úkolů na základě Bloomovy taxonomie poznávacích cílů, kdy se od žáků vyžadovalo třídění na základě jimi vybraného kritéria a také vyvození určitého názoru na základě využití vlastní zkušenosti a přečteného úryvku. (Řekni, proč je Slunce pro nás důležité?)

Cílem **centra psaní** (viz příloha č. 10) bylo procvičení již známých tvarů písmen, opis a autodiktát. Nově vzniklý bonusový úkol vyžadoval od žáků sepsání krátkého vyprávění na téma Výlet do vesmíru. Mým cílem bylo rozvinout fantazii žáků a také umožnit jim vyzkoušet si sepsání vlastních myšlenek.

Do centra vědy a objevy jsem zařadila práci s glóblem a nejtěžší část tohoto projektu – střídání ročního období a dne a noci. Práce v tomto centru probíhala podle následujících pokynů:

1. *Postupujte podle pokynů.*
2. *Vezměte si glóbus a pokuste se zjistit,*
 - *co vyjadřují jednotlivé barvy.*
 - *kde žijeme my.*
3. *Dojděte si pro paní učitelku,*
 - *řekněte jí, co jste objevili.*
 - *udělejte s ní pokus na pohyby země.*
4. *Vypracujte pracovní list (každý sám).*

Hodně štěstí! ☺

S glóblem neměli žáci žádný problém. Ve třetím kroku jsme společnými silami nejprve napodobovali otáčení Země kolem své osy a za pomoci baterky jsem žákům ukazovala, jak se střídá den a noc. Snažila jsem se též do projektu zařadit aktivitu, která by využívala pohybovou inteligenci (dle Gardnera), a proto jsem se rozhodla pro

následující aktivitu. S žáky jsme obíhali s glóblem kolem žlutého míče, jenž představoval Slunce. V poslední fázi jsem posadila čtyři žáky do kruhu a doprostřed umístila míč. Každému žákovi jsem přiřadila jedno roční období a řekla jsem jim, že až u nich budu stát, řeknou nahlas, jaké roční období představují. Já společně s glóblem v ruce jsem napodobovala Zemi obíhající kolem Slunce, kdy se díky dětem měnila roční období. Tato aktivita utkvěla žákům velice dobře, neboť následně při samostatné práci v pracovním listě (viz příloha 11), kde měli vysvětlit, proč se střídá roční období, a mohli využít obrázek, všichni žáci nakreslili Zemi obíhající kolem Slunce a její cestu rozdělenou na čtyři území.

Hodnotící kruh byl prostorem pro vyjádření pocitů dětí a pro shrnutí nových poznatků pomocí tzv. kostky. Kostku jsem si vytvořila i pro využití v jiných předmětech či projektech, proto je psána obecně a vychází z Bloomovy taxonomie. Každý žák si hodil kostkou a podle toho, jaké políčko padlo, dostal příslušnou otázku. (viz. příloha č. 12) Otázky byly následující: *Zvaž, zda může prvňák vážit 10kg. Nakresli zvíře, které letělo do vesmíru a mělo jméno Lajka. Roztříd' následující slova do dvou skupin: Merkur, kosmonaut, Vladimír Remek, Země. Uved' příklady planet, které jsou nejdále od Slunce. Předved', jak chodí kosmonauti ve vesmíru, když na ně nepůsobí gravitační síla. Vysvětli, proč se střídají roční období. Vysvětli, proč je Slunce důležité? Nakresli planetu Saturn. Ozvuč start rakety či raketoplánu.*

Centrum ateliér probíhalo ve středu opět z důvodu organizace školy (spojení 1. a 2. ročníku) až po hodnotícím kruhu. Nejprve jsem žákům řekla, že na chvíli zavřou oči a jejich úkolem po dobu hudby bude vybavit si nějaké obrazy, které viděli předešlý den v planetáriu i během projekce. V polovině skladby jsem poprosila žáky, aby se zaměřili už jen na jednu věc a snažili si ji co nejvíce vybavit. Poté si vzali žáci suché pastely, dle vlastního výběru černou nebo bílou čtvrtku a kreslili, co měli před očima. Výsledky práce jsou znázorněny v příloze č. 13. (Fotografie z planetária a z celého projektu viz příloha 14.)

2. fáze – zpětný pohled (PROJEKT 2: Vesmír očima prvňáka)

V této fázi se budu stejně jako v předešlém cyklu věnovat reflektování jen tří stanovených mozkově kompatibilních složek – Možnost výběru, Okamžitá zpětná vazba a Dokonalé zvládnutí.

Možnost výběru

Oproti předešlému projektu (Zvířata v zimě) měli v tomto projektu (Vesmír očima prvňáka) žáci možnost výběru jednoho ze dvou center na základě domluvy ve skupině. V tomto projektu žáci neměli možnost výběru kamaráda - spolupracovníka, neboť o členech skupiny rozhodl los. Výběr losem není výběrem v pravém slova smyslu, jelikož se nejedná o uplatnění svobodné volby žáka. Mým cílem bylo tentokrát umožnit skupinám alespoň částečný výběr centra a chtěla jsem vytvořit skupiny, jež vzniknou náhodou a ne direktivním rozhodnutím učitele.

V tomto projektu (Vesmír očima prvňáka) byla napravena chyba z předešlého projektu, a to vytvoření povinných a nepovinných (bonusových) úkolů. Všichni žáci museli splnit stejné povinné úkoly s tím, že jsem počítala, že žák FH splní povinné úkoly v rámci svých možností, svého osobního maxima. Taktéž jsem předpokládala, že pro žákyni AA nebude problém vypracování povinných a bonusových úkolů, což se mi potvrdilo. Po splnění povinných úkolů měli žáci možnost rozhodnout se pro práci na bonusovém úkolu nebo pro relaxaci a pročítání encyklopedií vztahujících se k projektu.

Stejně tak jako v předchozím projektu měli žáci možnost výběru pracovního místa. Někteří pracovali v připraveném centru a společně s kamarády kontrolovali svou práci, jiní volili jídelnu, která je spojena s učebnou dveřmi, a využili tak tichého místa pro lepší koncentraci a samostatnou práci. Žáci měli také možnost používat materiály, které se jim jevily jako nejúčinnější (obrázková abeceda, izolované matematické modely, počítadla, encyklopedie).

Okamžitá zpětná vazba

Okamžitou zpětnou vazbu jsem poskytovala opět jednak já - učitelka, ale také žáci ve skupině. Aby nedošlo k vytvoření špatných mentálních programů, museli žáci před odevzdáním práce svou práci zkontrolovat s jiným spolužákem a případné chyby opravit odlišnou barvou. V hodnotícím kruhu bylo žákům předáno správné řešení jednotlivých úkolů a případné chyby a nejasnosti opět vysvětleny, aby nenastala situace, že žák odejde ze školy se špatně vytvořeným mentálním programem.

V hodnotícím kruhu získali žáci hlubší zpětnou vazbu oproti předcházejícímu projektu (Zvířata v zimě). Otázky na pochopení tématu byly formulovány na základě didaktické pomůcky kostka, jež obsahuje Bloomovu taxonomii. Díky této pomůcce už nebyla posuzována jen míra vědomostí, ale došlo i na zkoumání úrovně porozumění a schopnosti aplikace získaných vědomostí.

Žáci nedostali zpětnou vazbu formou setkání s reálným životem, avšak kladu si otázku, zda je možné toto téma spojit s úplným setkáním v reálném světě.

Návštěva planetária měla žákům zprostředkovat učení splněním požadavku „být při tom“. Planetárium představuje setkání s reálným světem na úrovni dotýkání se zástupných předmětů, kdy měli žáci možnost prohlédnout si interaktivní výstavu astronomie a kosmonautiky a také zhlédli vzdělávací film o planetách, hvězdách, Slunci i planetě Zemi.

Dokonalé zvládnutí

Žáky jsem posuzovala a stále posuzuji na základě jejich osobního maxima a hodnotím u nich individuální pokroky. Každého žáka beru jako jedinečnou bytost. Preferuji slovní hodnocení, které je pro žáky přínosnější, ale přesto žáci i jejich rodiče vyžadují klasifikaci pomocí známek. Z tohoto důvodu jsem každý pracovní list ohodnotila známkou a do hodnotící karty připsala slovní hodnocení.

Povinné pracovní úkoly všichni žáci splnili. Žák FH, až na centrum psaní, stihl taktéž všechny povinné úkoly. Úkoly byly vyplněny správně, což bylo pravděpodobně dáno

tím, že měli žáci možnost kontrolovat si svou práci s kamarádem a případné chyby opravit jinou barvou. Tím, že si žáci museli najít kamaráda pro vzájemnou kontrolu, nesli větší zodpovědnost za svou práci.

Dle mého názoru byly aplikační úkoly tohoto projektu (Vesmír očima prvňáka) složitější než úkoly prvního projektu (Zvířata v zimě). Byla více rozvíjena kompetence k řešení problémů. Žáci se setkali s úkoly, které doposud neviděli a které vyžadovaly využití dřívější zkušenosti a více přemýšlení. Například v matematice si museli zvolit, jaké pomůcky pro daný úkol využijí (změřit svou výšku a zvážit se). Bonusový úkol v centru psaní byl zaměřen na písemnou formulaci vlastního myšlení a také na rozvoj fantazie. Žáci měli psát vyprávění na téma Výlet do vesmíru. Taktéž v centru Vědy a objevy museli žáci vysvětlit, proč se u nás střídá roční období. Pro vysvětlení jim byla nabídnuta forma obrázku. Toho se děti velice dobře zhostily a dokázaly nakreslit schéma důvodu střídání ročního období. V centru čtení byla opět procvičována schopnost číst s porozuměním a odpovídat na otázky. Toto centrum však bylo obohaceno o cvičení, jež vyžadovalo od žáků třídění osmi slov (výlet, kosmonaut, tatínek, lidé, planety, maminka, Slunce, Praha) do dvou skupin na základě vlastního kritéria. I přesto, že jsem tuto aktivitu již několikrát v hodinách s dětmi dělala, byla za mnou polovina žáků s tím, že neví, co mají dělat. Nechala jsem je chvíli přemýšlet, nakonec potřebovali poradit jen dva žáci. Řekla jsem jim, ať zkusí první písmeno nebo počet slabik. Ostatní děti slova roztřídily podle následujících kritérií: „to, co bylo v textu/to, co nebylo v textu, něco je vesmír/něco je Země, dvě slabiky/tři slabiky“.

Pro lepší pochopení problematiky a pro souhrnný pohled na téma Vesmír byl do projektu zařazen výlet do planetária, kde byl žákům promítnut velmi dobře zpracovaný výukový film. Dále měli žáci možnost prohlédnout si expozici vystavenou v planetáriu. Žáci se sice neseťkali zcela s realitou a nemohli své poznatky ověřit v praxi, ale planetárium jim umožnilo „být při objevování vesmíru“.

Pro hodnocení souhrnnosti byla tentokrát využita Bloomova taxonomie ve formě didaktické pomůcky kostka, která sloužila při hodnotícím kruhu. Každý žák si mohl kostkou hodit a na základě toho, jaká úroveň Bloomovy taxonomie padla, jsem mu

položila otázku. Mně tato forma reflexe umožnila zjistit hloubku pochopení dané problematiky u žáků.

3. fáze – uvědomění si podstatných aspektů (PROJEKT 2: Vesmír očima prvňáka)

Možnost výběru

Rozdělení do pracovních skupin losem může být žáky chápáno jako nespravedlivé (mohou pociťovat např. nelibost při zařazení do skupiny slabších žáků, žáků opačného pohlaví apod.). Možnost vlastního výběru jak spolupracujících kamarádů, tak centra, které plní, je dětmi přijímána velmi pozitivně, cítí se zodpovědnější a přistupují k práci sebevědoměji a s větší důležitostí.

Je-li výběr omezen, vyzorovala jsem, že žáci pracují více mechanicky, jejich cílem bývá jen odevzdat vypracovaný list, nikoli však látce porozumět do hloubky či se snažit dozvědět něco navíc.

Zajímavé bylo pozorovat výběr bonusových úkolů. Dva žáci nevypracovali v žádném centru jediný bonusový úkol, nicméně si na koberci nehráli a nevyrušovali, ale prohlíželi si encyklopedie o vesmíru. V centru matematika byl bonusový úkol pro žáky velmi lákavý a většina dětí ho splnila bezchybně (procvičování geometrických tvarů – stavba vesmírné lodi z geometrických tvarů). V centru čtení volily bonusový úkol jen dvě žákyně, ostatní byli pravděpodobně odrazeni délkou úkolu. Nebylo tedy vhodné volit jako bonusový úkol tak obsáhlý text. V centru psaní vypracovaly bonusový úkol jen dvě nejšikovnější žákyně, povinný úkol byl rozsáhlý a šel pojmout jak stručně, tak obsáhle. Většině dětí zabral povinný úkol celou pracovní dobu.

Nadaná žákyně AA vypracovala vždy všechny povinné úkoly i bonusové úkoly a byla s výběrem úkolů spokojená. V centru matematiky byl bonusový úkol modifikován na dvě varianty, AA je vypracovala obě. Žák FH stihl vypracovat všechny povinné úkoly, byly tedy dobře rozsahem zvolené.

Okamžitá zpětná vazba

Zpětná vazba byla poskytována průběžně učitelem, kdy se ale může stát, že učitel některé chyby v rychlosti přehlédne. Nebezpečí také spatřuji v tom, že někteří žáci aktivně „nevyhledávají“ zpětnou vazbu od učitele, snaží se být spíš neviditelní, aby nebyli nuceni svoji práci korigovat, případně předělávat.

Zpětná vazba poskytovaná spolužáky byla vnímána pozitivně, žáci jdou pravděpodobně raději za kamarádem než za učitelem. Nebezpečí ovšem spočívá v tom, že mohou být výsledky opraveny špatně (tedy špatné řešení může být žáky považováno za správné). Nicméně tato situace vybízí k tomu, že mohou žáci nad výsledky diskutovat, i když i tuto dovednost se musí naučit.

Při hodnotícím kruhu jsme probrali všechny úlohy a nejasnosti si vysvětlili, žádný žák tedy neodcházel domů se špatně vytvořeným mentálním programem. Tato aktivita se osvědčila také proto, že zpětná vazba a reflexe přišla okamžitě po splnění aplikačních úkolů. Žáci tedy byli ponořeni do probírané látky, při hodnotícím kruhu byli velmi koncentrováni.

Při návštěvě planetária došlo ke zpětné vazbě vzhledem k získaným vědomostem z předchozího dne. Taktéž fakt, že vazbu poskytovala jiná osoba (zaměstnanci planetária), byl dětmi přijímán velmi pozitivně. Film, který zhlédli, byl zreflektován následující den při ranním kruhu a bylo zjištěno, že žáky zaujal, a tak se nabyté vědomosti staly východiskem pro třetí den projektu.

Dokonalé zvládnutí

Jak bylo popsáno výše, všichni žáci splnili povinné zadané úkoly. I když byly úkoly náročnější než v prvním projektu, byly splněny správně. Předpokládám, že správnost úkolů byla ovlivněna především spoluprací s kamarády a průběžnou kontrolou.

Práce s kostkou vyžaduje větší přípravu ze strany učitele. Otázky, které na základě hodu kostkou pokládá, musí plnit svou funkci, být efektivní a smysluplné. To jsem poznala při hodnotícím kruhu, kdy ne každá otázka šla po smyslu (tedy tázala se přesně na to, na

co jsem se ptát chtěla). Otázky by měl mít učitel předem připravené, což je velmi časově náročné.

V tomto projektu jsem chtěla splnit vyšší míru zvládnutí z pohledu „být při tom“, což se mi ne zcela povedlo. To bylo způsobené především volbou tématu, proto pro další projekt budu volit téma reálnější a prakticky osvojitelné.

4. fáze – vytvoření alternativních postupů jednání (PROJEKT 2: Vesmír očima prvňáka)

Na základě zpětného pohledu, analýzy a uvědomění si podstatných aspektů, které se k realizaci projektu Vesmír očima prvňáka váží, jsem se rozhodla pro následující návrhy alternativních postupů. Níže navrhované alternativní postupy využiji při tvorbě nového projektu.

Možnost výběru

Při přípravě nového projektu neopomenu svobodnou volbu aplikačních úkolů a možnost výběru místa a pomůcek, které byly umožněny již v projektu Vesmír očima prvňáka. Nově možnost výběru obohatím o svobodnou volbu centra aktivit. Každý žák si bude moci vybrat, jaký den bude každé z center plnit.

Okamžitá zpětná vazba

Okamžitou zpětnou vazbu v dalším projektu budu opět poskytovat žákům během výuky a také nikdo nezačne další práci, aniž by měl bezchybně vyřešené povinné úlohy. Toto zajistím okamžitou kontrolou povinných aplikačních úkolů po splnění centra.

Mým cílem je též modifikovat formy reflexe v jednotlivých kruzích. Využívat didaktickou pomůcku kostka, kterou jsem vytvářela již pro druhý projekt, a podpořit prezentaci výsledků práce žáky aj.

Dokonalé zvládnutí

Při tvorbě nového projektu se zaměřím na to, abych kladla na žáky větší míru zodpovědnosti při hledání informací – samostatná práce s encyklopediemi. Chtěla bych umožnit žákům komplexní poznání a setkání s realitou, zapojit do výuky rodiče a širší veřejnost.

5. fáze – vyzkoušení

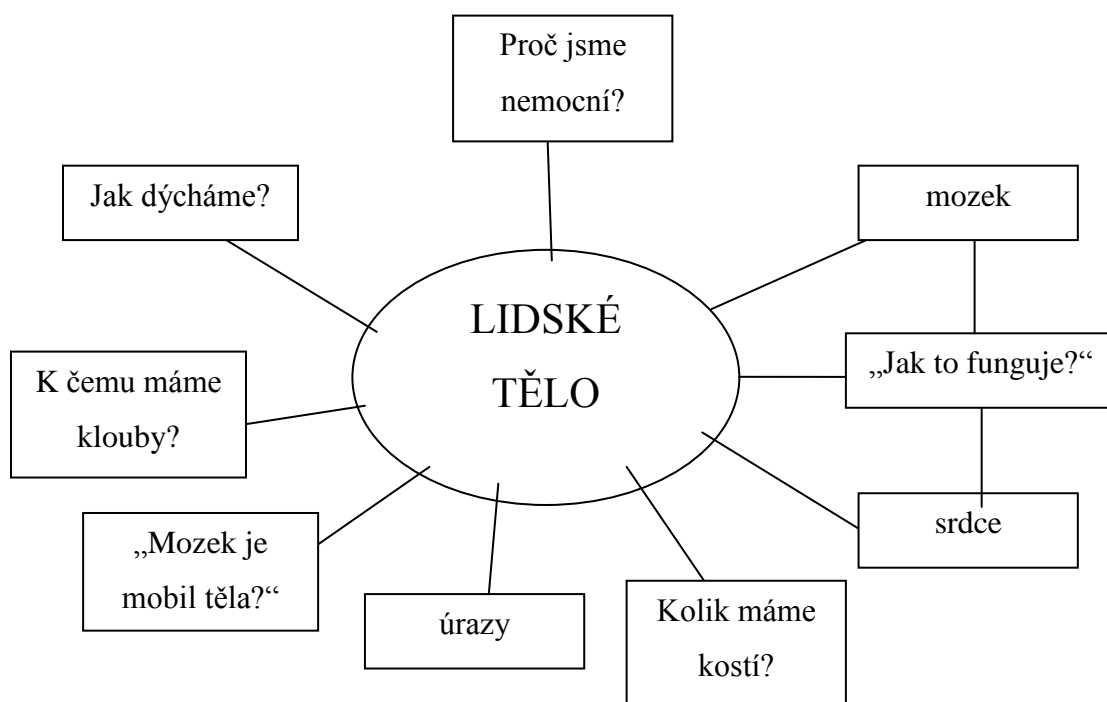
Tato fáze je opět 1. fází realizace následujícího projektu – Mé zdravé tělo

PROJEKT 3: Mé zdravé tělo

1. fáze – Jednání (PROJEKT 3: Mé zdravé tělo)

Projekt byl plánován na celý týden a byl realizován v týdnu od 20. do 24. ledna 2014. Projekt vychází tematicky ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ve Školním vzdělávacím programu školy je téma konkretizováno jako „Lidské tělo“, „Úrazy a nemoci“. Avšak spousta odborných pojmů využitá v aplikačních úkolech byla nad rámec učiva prvního ročníku, neboť v prvním ročníku se učivo o lidském těle týká jen základní stavby těla.

Téma jsem vybrala z návrhů dětí, které jsem od nich získala již na počátku ledna před volbou druhého projektu. Oproti předchozím dvěma projektům jsem klíčové učivo pro tento projekt vytvářela společně s dětmi. Týden před projektem jsem věnovala část jedné hodiny povídání si s dětmi o lidském těle, zjišťovala jsem, co o něm vědí, a co by chtěly vědět. Při tvorbě projektu jsem vycházela z následujícího brainstormingu:



Protože děti zajímaly i nemoci a úrazy a věděla jsem, že jedna z dívek má babičku zdravotní sestru, neváhala jsem ji kontaktovat a zeptat se, zda by byla ochotna udělat dětem přednášku o zdraví a první pomoci, popřípadě zda by si mohly děti první pomoc prakticky vyzkoušet. Setkala jsem se s velmi kladným přijetím. Z tohoto důvodu nese projekt název Mé zdravé tělo.

Cíle projektu

Na oborové úrovni

- **Očekávaný výstup RVP ZV**
 - Žák uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle, projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví.
 - Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřené rozsahu a náročnosti.
 - Žák píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky, kontroluje vlastní písemný projev.
 - Žák řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje své početní operace.
 - Žák používá přirozená čísla k modelování reálných situací, počítá předměty v daném souboru, vytváří soubory s daným počtem prvků.

- ***Dílčí cíl***

- Žák zná základní stavbu těla a funkce některých orgánů.
- Žák dodržuje základní pravidla hygieny.
- Žák svým chováním předchází úrazům.
- Žák dokáže poskytnout první pomoc při drobných poraněních.
- Žák na základě přečteného textu zodpoví otázky zaměřující se na porozumění čtenému.
- Žák v psaném textu využívá známé tvary písmen.
- Žák v psaném textu využívá známé tvary písmen a svůj písemný projev si zkontroluje.
- Žák řeší jednoduché slovní úlohy.
- Žák počítá v oboru do 20.
- Žák rozumí slovu polovina.

Na kompetenční úrovni

- Žák pracuje s týdenním plánem.
- Žák vypracuje úkol s využitím nabídnutých zdrojů.
- Žák rozpozná a uvědomí si s menší pomocí spolužáka nebo učitele chybu v řešení a opraví ji.
- Žák vysvětlí a uvede příklady, jak se mu může konkrétní informace, dovednost atd. z výuky hodit v jeho osobním životě
- Žák je schopen skupinové i individuální práce.
- Žák dodržuje termín splnění úkolu.

Oproti předešlým projektům jsem měla od paní ředitelky školy umožněno trochu poupravit rozvrh hodin, a tak jsem mohla projektu věnovat celý týden. Přesto jsem nechtěla zcela narušit chod školy, a proto bylo rozvržení projektu následující:

	1.	2.	3.	4.	5.
Pondělí	Projekt – Mé zdravé tělo 8:00 – 8:35 ranní kruh 8:35 – 9:15 společná práce 9:15 – 9:35 přestávka 9:35 – 10:10 práce v centrech 10:10 – 10:20 přestávka 10:20 – 10:50 hodnotící kruh			AJ	HV
Úterý	Projekt – Mé zdravé tělo (stejně jako v Po)			ATELIÉR	
Středa	Projekt – Mé zdravé tělo (stejně jako v Po)			PRV	
Čtvrtek	Projekt – Mé zdravé tělo (stejně jako v Po)			AJ	
Pátek	Školní kruh	1. pomoc – beseda se zdravotní sestřičkou (zapojení rodičů, prarodičů do výuky)		Dílna čtení	

Každý den začínal **ranním kruhem**, při kterém se žáci setkali s **ranní zprávou**.

Pondělí - ranní kruh a ranní zpráva. Forma ranní zprávy byla následující. Na tabuli byl napsán stručný vzkaz: „Dobré ráno, uhodnete, co bude naším posledním projektem?“ Pod tímto vzkazem byla vytvořena myšlenková mapa. Vprostřed byla prázdná „bublina“ a z ní vycházely paprsky s následujícími slovy: plíce, srdce, zdraví, mozek, oko, ruka úraz, doktor, zuby, nos. Úkolem žáků bylo na své tabulky napsat, jak by se náš projekt mohl jmenovat, co bychom mohli vepsat do bubliny. Návrhy se příliš nelišily a všechny děti pochopily, jaký projekt nás čeká. Ranní kruh měl spíše organizační formu. Nejprve jsem žákům vysvětlila, čím se bude lišit organizace tohoto projektu (Mé zdravé tělo) od předchozích projektů, že každý den budou pracovat jen v jednom centru, a dokonce je tentokrát volba centra pro každý den na nich. Následně jsem každému dítěti rozdala fix s jinou barvou a před žáky položila tabulku s centry a dny. Úkolem dětí bylo se zapsat do každého centra. Aby se děti nehádaly, kdo se bude zapisovat první, využila jsem hádanek, a kdo uhodl, mohl se zapsat. (Foto ranní zprávy a tabulky viz příloha 15.)

Úterý – ranní kruh a ranní zpráva. Forma úterní ranní zprávy byla pro děti novinkou. Děti obdržely obálku, v níž byl následující vzkaz:

DOBRÉ ÚTERNÍ RÁNO,		
(1)_____	(2)_____	(3)_____
(4)_____	(5)_____	(6)_____
(7)_____	(8)_____	(9)_____
(10)_____ .		

Pro vyluštění dopisu bylo potřeba slov. Každému žákovi jsem pošeptala jedno slovo a řekla mu pořadí slova ve vzkazu a on následně slovo zapsal na příslušnou linku. Obtížná slova dostali žáci, u nichž jsem předpokládala, že nebudou mít s napsáním slova problém. Po zapsání všech slov jsme vyluštili ranní zprávu (*Dobré úterní ráno, kostra a svaly nám umožňují stát vzpřímeně a pohybovat se.*), která odstartovala debatu o pohybové soustavě člověka, které jsme se věnovali během ranního kruhu. Vzájemně jsme se snažili počítat obratle na svém těle, zjišťovali jsme, kde všude najdeme klouby a ukazovali jsme si, jak správně máme sedět a chodit.

Středa – ranní kruh a ranní zpráva. Středeční ranní zpráva zpočátku napsaná nikde nebyla. Ranní zprávu tvořilo pět klíčových slov na lístečcích (*HYGIENA, LÉKAŘ, POHYB, VZDUCH, VITAMÍNY, DOSTATEK TEKUTIN*), která jsem po třídě rozmístila až po zahájení dne v ranním kruhu. Žáci měli za úkol v tichosti procházet třídou a objevit všechny lístečky, slova na nich si přečíst a pokusit se je zapamatovat. Po této aktivitě jsme se sešli opět společně v kruhu a pokusili jsme se dát dohromady všech pět slov. Žáci přemýšleli, s čím tato slova souvisí, a téměř všichni přišli na to, že jsou to zásady pro udržení našeho zdraví. Ranní kruh jsme zakončili kresbou, kdy si každý žák měl vybrat jednu věc, o které si myslí, že je nejdůležitější pro naše zdraví a nakreslit, jak tuto „věc“ vykonává.

Čtvrtek – ranní kruh a ranní zpráva. Čtvrteční ranní zpráva byla poslední zprávou v tomto týdnu a obsahovala úkoly pro děti. Navazovala jsem na to, co se děti dozvěděly

v ranních kruzích v úterý a ve středu. Každý žák měl trochu jinou ranní zprávu. Byla zaměřena na splnění úkolu, kterému však předcházelo čtení s porozuměním. Čtenářská obtížnost byla žákům přidělena na základě jejich schopností (viz příloha 16). V ranním kruhu jsme se následně věnovali odpovědím na otázky. Také jsem žákům řekla, jaké mám pro ně na pátek překvapení a co je čeká.

Po každém kruhu následoval **blok společné práce**, jež byla zaměřena na osvojení či procvičení probíraného učiva v českém jazyce a matematice. Při společné práci bylo využíváno různých materiálů, pomůcek, forem práce, ale protože se společná práce nijak netýkala projektu, nebudu se jí dále zabývat.

Po přestávce následovala práce ve všech **centrech aktivit** kromě ateliéru. Časová dotace na práci v centrech byla 30-35 minut, neboť se mi v předchozích centrech osvědčila. Žáci se během této doby dokázali plně soustředit na zadanou práci. Každé centrum bylo zaměřené na nějakou problematiku týkající se lidského těla. Dle mého názoru byla centra aktivit o trochu obtížnější než v předcházejících projektech, proto jsem tentokrát neměla žádnou výraznou roli v žádném z center, abych mohla být nápomocná slabším žákům, kteří si nebudou vědět rady. Pro práci v centech (M, P, Č, VO) platila následující pravidla (stejná jako v 2. projektu: Vesmír očima prvňáka):

1. Postupuj podle pokynů.

2. Vezmi si pracovní list a připrav si psací potřeby.

3. Pracuj podle pokynů na pracovním listě.

- *Pokud nevíš, zeptej se kamaráda ve skupině.*
- *Pracuj tak, abys nerušil ostatní.*
- *Před odevzdáním si zkontroluj práci s kamarádem a chyby oprav jinou barvou.*
- *Odnes paní učitelce pracovní list ke kontrole.*
- *Na práci máš 30 minut (půl hodiny).*

4. Máš hotovou povinnou práci? Máš na výběr:

- *Můžeš jít na koberec, stavět si z kostek a prohlížet si encyklopedie NEBO si vzít si bonusový úkol*

Hodně štěstí ☺

Centrum matematiky bylo zaměřeno na dutinu ústní, konkrétně povinné úkoly na dětský (mléčný) chrup a bonusové úkoly na chrup stálý (viz. příloha č. 17). Žáci počítali zuby v ústech, setkali se s pojmy, jež byly pro hodně žáků nové: chrup, horní patro, dolní patro. V matematice byly úlohy, které přesahují rámec učiva prvního ročníku, ale již jsme o nich s dětmi v hodinách matematiky diskutovali. Například se žáci setkali s otázkou: „**Kolikrát** denně si máme čistit zuby?“ nebo museli vybarvit **polovinu** zubů či **čtvrtinu** kartáčků. Jak jsem již výše naznačila, opět byly úkoly v centru rozděleny na povinné a bonusové.

Klíčovým tématem povinných úkolů **centra čtení** byla trávicí soustava (viz příloha č. 18). Žáci měli na základě prostudovaného obrázku trávicí soustavy rozhodnout, které orgány tvoří trávicí soustavu. Pro žáky byl pojem trávicí soustava něco nového. Všichni měli nějakou předchozí zkušenost se slovy játra, střeva, žaludek, ale nevěděli, k čemu tyto orgány slouží, a proto pro polovinu žáků bylo těžké vybrat správné tvrzení: „*Trávicí soustava nám pomáhá dýchat. Trávicí soustava spí. Trávicí soustava zpracovává potravu.*“ Bonusový úkol stihlo oproti matematice více žáků, neboť si text zvládlo přečíst šest žáků z deseti, mezi nimiž byli i žáci AA a FH. Bonusový úkol byl zaměřen na čtení s porozuměním a vyžadoval od žáků na základě přečtení textu vytvořit vhodný nadpis.

Centrum **psaní** (viz příloha č. 19) nemělo jedno hlavní téma. Nejprve žáci popisovali lidské tělo, u čehož jsem předpokládala, že nebude u nikoho problém. Tato domněnka se mi potvrdila. V povinných úkolech následovalo cvičení, které od žáků vyžadovalo, aby jednou větou napsali, co se děje na obrázku. Žákyni AA jsem pobídla k tomu, že může využít více vět k popisu obrázku. Tuto nabídku žákyně AA využila jen u jednoho obrázku. Bonusový úkol pro centrum psaní byl stejně jako v předchozím projektu zaměřen na písemnou formulaci vlastních myšlenek. Žáci měli napsat vyprávění o tom, kdo je pan doktor nebo paní doktorka a co dělají. Kvalitně odvedenou práci (v rámci osobního maxima jednotlivých žáků) jsem shledala u čtyř žáků, mezi nimiž samozřejmě byla i žákyně AA. Žák FH se v centru psaní k bonusovému úkolu sice nedostal, ale zvládl všechny povinné úkoly a velice hezky popsal obrázky v povinných úkolech. Jeho věty byly oproti některým žákům velmi obsáhlé.

Poprvé se pracovalo bez mé pomoci v **centru vědy a objevy** (viz příloha č. 20). Dovolila bych si tvrdit, že toto centrum bylo ve srovnání se všemi centry projektů nejtěžší, a tak pro toto centrum nebyly vytvořeny ani bonusové úkoly. Tím pádem byly trochu odlišné pokyny pro práci v centru. V tomto centru bylo nutné, aby žáci prvního ročníku pracovali s encyklopediemi a hledali v nich potřebné informace. Tato činnost se slabším žákům jevila zcela nemožná. Pojmeme slabší žáci myslím nyní žáky, kteří nejsou zcela schopni pracovat samostatně a je u nich slabší úroveň čtenářských dovedností. V žádném případě mezi ně neřadím žáka FH, ten má sice pomalejší tempo čtení a psaní, ale dokáže velice hezky pracovat samostatně a číst s porozuměním. Centrum Vědy a objevy bylo zaměřené na dva důležité orgány – srdce a plíce (s nimi spojenou dýchací soustavu). Na základě práce s encyklopedií měli žáci popsat části srdce a podle informací rozhodnout, co je jeho funkcí. Taktéž se dozvěděli, co jsou to tepny a žíly. Protože bylo centrum závislé na čtení a každý žák má různě rychlé čtení, zvládli všechny úkoly tohoto centra jen tři žáci, mezi nimiž byla opět žákyně AA, která ale centrum zvládla oproti dalším dvěma kolegům jen s pětiminutovým náskokem. I přesto, že žáci v hodnotícím kruhu toto centrum označili za nejtěžší, líbilo se většině společně s matematikou nejvíce, neboť prý pracovali se zajímavou knihou a dozvěděli se nejvíce nových informací.

Centrum ateliér bylo stejně jako v předcházejících projektech spojeno s druhým ročníkem, s kterým jsem v prvéuce začínala probírat lidské tělo. Organizace centra se od ostatních lišila tím, že pro toto centrum byly vyčleněné dvě vyučovací hodiny. Náplní centra byly lidské smysly a mozek. Práce v centru byla řízená učitelem a byla rozdělena do čtyř částí. První částí byly experimenty:

- Experiment HMAT: Žáci zavřeli oči a snažili se pomocí rukou rozpoznat všechny věci, které měli vyndané na lavici.
- Experiment ČICH: Žáci zavřeli oči a já jsem je obešla a dala jim čichnout perníkového koření. Potom jsem se žáků zeptala, zda poznali, co cítili.

- Experiment ZRAK: Žákům bylo na interaktivní tabuli ukázáno po dobu 15 sekund 10 obrázků. Pak jsem obrázky zakryla a chtěla jsem, aby se pokusili zapsat, co všechno viděli.
- Experiment CHUŤ: Žákům jsem dala ochutnat cukr a opět měli poznat, co ochutnávají.
- Experiment SLUCH: Žáci měli poznat, následující zvuky: cinkání klíčů, cvakání propiskou, tleskání, pískání.

Jako druhá část následoval brainstorming, kdy byli žáci vyzváni, aby na základě předchozí zkušenosti řekli, jaké má člověk smysly, a zkusili odvodit, jaké jsou jejich smyslové orgány. Třetí krok byl věnován základním informacím o smyslových orgánech a mozku. Poslední krok završila konečně kresba. Žáci kreslili uhlím smyslové orgány. Některé práce byly obzvláště vydařené. (viz. příloha č. 21)

Každý den od pondělí do čtvrtka byl zakončen **hodnotícím kruhem**. Tentokrát žáci již nevyplňovali sebehodnotící karty a hodnotící kruh byl oproti předchozím projektům každý den trochu jiný.

Pondělní hodnotící kruh neprobíhal zpočátku v útvaru kruhu. Žáci si měli v lavici obkreslit svou ruku a do každého prstu vepsat, co se dnes dozvěděli. Následně měli svou ruku obtáhnout barvou, podle toho jak se jim práce dařila. (Ve třídě máme od počátku zavedené sebehodnocení pomocí obrázků, kterým jsme přiřadili i barvy – žluté sluníčko: výborně, práce se mi dařila; modrá opice: ještě trénuj, bylo to pro mě trochu náročnější; červený čert: problém, práce se mi vůbec nedařila). Poté jsme si společně v kruhu u rukou povídali. Z tohoto hodnocení se potvrdila má domněnka, že centrum vědy a objevy bylo pro žáky obtížné, neboť v centru byla zrovna slabší žákyně a dva průměrní žáci. (Ukázka hodnocení žáka je v příloze č. 22)

Úterní hodnotící kruh využíval stejně jako hodnotící kruhy v předešlém projektu (Vesmír očima prvňáka) didaktickou pomůcku kostku. Žáci si hodili kostkou a na základě padlé úrovně a daného centra jsem jim vytvořila otázku.

Středeční hodnotící kruh byl naplněn prezentacemi prací v centrech aktivit. Žáci reflektovali svou práci v centrech, co se dozvěděli nového, co se jim nejvíce líbilo, co

pro ně bylo těžké. Nejprve mluvili žáci, kteří pracovali v jednom centru, pak následovalo centrum druhé atd.

Čtvrteční hodnotící kruh zakončoval práci ve všech centrech aktivit a žáci měli psát pod barevné smajlíky odpovědi na otázky. Jednalo se celkem o šest otázek, které byly zaměřeny jak na vědomosti, tak i pocity z projektu. Zadání i jedno řešení žákem je v příloze č. 23.

Celý týdenní projekt byl završen návštěvou paní Forejtové (viz příloha č. 24), která je babičkou jedné žákyně a také zdravotní sestrou. Během diskuse si žáci shrnuli poznatky o lidském těle, bavili se o různých nemocech a úrazech. Nebyla opomenuta ani prevence. Poslední fáze se týkala první pomoci. Žáci si také vyzkoušeli různé typy obvazování, což je bavilo ze všeho nejvíce.

2. fáze – zpětný pohled (PROJEKT 3: Mé zdravé tělo)

V této fázi se budu stejně jako v předešlých dvou cyklech věnovat reflektování jen tří stanovených mozkově kompatibilních složek – Možnost výběru, Okamžitá zpětná vazba a Dokonalé zvládnutí.

Možnost výběru

Oproti předešlým dvěma projektům (Zvířata v zimě, Vesmír očima prvňáka) měli v tomto projektu (Mé zdravé tělo) žáci možnost výběru center. V pondělí ráno se žáci zapsali do tabulky, která znázorňovala umístění dětí do center v jednotlivých dnech. Možnost výběru byla lehce omezena kapacitou center v daných dnech (max. 2 až 3 žáci v jednom centru). Tím, že si žáci mohli vybrat centrum, mohli si částečně vybrat kamaráda, s nímž budou pracovat, což při vyplňování několikrát zaznělo.

Jelikož se mi velice osvědčila modifikace úkolů, měli žáci stejně jako ve druhém projektu (Vesmír očima prvňáka) možnost vybrat si po splnění povinných úkolů další formu práce. Buď práci na bonusových úkolech, nebo relaxaci s encyklopediemi na koberci. Stejně tak jako v předcházejících projektech jsem počítala s tím, že žák FH

splní povinné úkoly v rámci osobního maxima. Přemýšlela jsem, zda mu nevytvořit jiný pracovní list, ale nechtěla jsem ho nálepkovat slabším žákem a také jsem se obávala toho, aby nenastala situace jako u žákyně AA, která ode mě dostala odlišné pracovní listy, ale ona chtěla tu samou práci jako ostatní žáci.

Taktéž byla jako v předešlých dvou projektech zachována možnost výběru místa a možnost volby pomůcek, materiálů pro práci v centrech.

Tentokráte se mi ale stalo, že oproti předchozímu projektu (Vesmír očima prvňáka) stihla vypracovat povinný úkol pouze žákyně AA, přestože jsou ve třídě i tři další výborní počtáři. Bohužel se mi nepodařilo již zpětně získat vypracovaný bonusový úkol žákyně AA, proto je v příloze č. 17 nevypracovaný bonusový úkol.

Okamžitá zpětná vazba

Okamžitá zpětná vazba byla poskytována během práce v centech mou osobou (učitelkou) a také spolužáky. Aby však nedošlo k vytvoření špatných mentálních programů, museli si žáci jednak opravit práci s kamarádem v centru a případné chyby opravit jinou barvou a následně odnést práci paní učitelce k okamžité kontrole. Tím bylo zabezpečeno, že žák neukončí práci v centru, aniž by ji měl zkontrolovanou a bezchybnou. V hodnotícím kruhu byli pak žáci obecně seznámeni s nejčastějšími chybami a učivo jim bylo dovysvětleno.

Díky rozmanitosti forem reflexe (vědomosti v ruce, kostka, prezentace prací, smajlíci, sebehodnocení) v hodnotících kruzích získali žáci hlubší zpětnou vazbu. V hodnotících kruzích jsem se snažila opět vycházet z Bloomovy taxonomie, aby nedocházelo k posuzování pouze znalosti, ale došlo i k posuzování vyšších úrovní poznání.

Žáci též dostali okamžitou zpětnou vazbu při besedě se zdravotní sestrou, kdy si mohli na kamarádech vyzkoušet, zda dokážou poskytnout první pomoc. Tato beseda, dle mého názoru, umožnila naplnění Kovalikové zásady „být při tom“.

Dokonalé zvládnutí

Stejně tak jako v předcházejících projektech byli žáci posuzováni na základě jejich osobního maxima a byly u nich hodnoceny jejich individuální pokroky. Žáci byli taktéž hodnoceni jak slovně, tak známkami a samozřejmě bylo nedílnou součástí hodnocení i sebehodnocení.

Dokonalé zvládnutí opět posuzuji pomocí „3S“. Ne všichni žáci tentokrát stihli ve všech centrech splnit všechny povinné pracovní úkoly. Nejspíše to bylo dáno obtížností úkolů, ale protože pracovali všichni žáci pečlivě a na základě svého osobního maxima, jejich práci považují za splněnou.

Úkoly byly v závěru vyplněny správně, což bylo pravděpodobně dáno tím, že měli žáci možnost kontrolovat si svou práci s kamarádem, případné chyby opravit jinou barvou a než ukončili práci v centru, museli odevzdat práci ke kontrole mně (paní učitelce). Práce byla přijata pouze, když byla bezchybná.

Dle mého názoru byly aplikační úkoly tohoto projektu (Mé zdravé tělo) nejtěžší. Žáci pracovali ve všech centrech bez mé intervence, byla jsem jim pouze pomocníkem, když si nevěděli rady. Informace, které žáci nevěděli, hledali v odborných encyklopediích. Mezi aplikačními úkoly můžeme najít úkoly, které se zaměřují na rozvoj fantazie žáka, rozvíjejí kompetenci k řešení problému a k učení.

Závěr tohoto projektu byla beseda se zdravotní sestrou. Beseda poskytla shrnutí poznatků z projektu, prevenci dětských úrazů a zároveň praktické vyzkoušení první pomoci. Tím si žáci nejlépe ověřili, zda jsou schopni poskytnout někomu první pomoc nebo si ošetřit úraz. Díky tomuto zakončení byla, dle mého názoru, částečně splněna zásada „být při tom“. Požadavek souhrnnosti byl také naplněn formou hodnotících kruhů, které sloužily k zopakování učiva a také dávaly učitelům zpětnou vazbu o míře pochopení učiva dětmi.

3. fáze – uvědomění si podstatných aspektů (PROJEKT 3: Mé zdravé tělo)

Možnost výběru

Možnost výběru centra a kamarádů byla svobodná, ale logicky omezená kapacitou centra. Při volbě centra se tvořila samovolně i pracovní skupina dětí, výběr spolupracujících spolužáků byl pro žáky také určující. Svobodu ve volbě přijímali žáci velmi pozitivně a oceňovali ji.

Svobodná volba je, dle mého názoru, doprovázena též adekvátní mírou zodpovědnosti, kterou na sebe žák při výběru bere. Svobodný výběr zaručuje větší míru zapojení do práce – tedy angažovanosti.

System výběru aplikačních úkolů byl stejný jako v předchozím projektu. Nabízí možnost bonusového úkolu, tedy možnost rozvoje žáka, který po poznání touží. To s sebou nese samozřejmě tu nevýhodu, že žáci, jejichž motivace není dostatečně silná, bonusové úkoly nesplní nikdy. Je třeba dobře sestavit povinné úkoly tak, aby jejich zpracování žákem umožnilo dosažení vzdělávacího cíle.

Okamžitá zpětná vazba

V tomto projektu byla zpětná vazba upravena tak, aby žák nikdy neodevzdal špatně vypracovaný úkol. Tento systém se mi velmi osvědčil, jelikož si mohu být jistá, že si každý žák vytváří správný mentální program. Nevýhodu samozřejmě spatřuji ve velké časové náročnosti okamžitého hodnocení práce žáků. V tak malém kolektivu, jaký představuje náš výzkumný vzorek, je realizace takového hodnocení snadná. Ve třídě s větším počtem žáků však bude pravděpodobně nerealizovatelná.

Dokonalé zvládnutí

Jak bylo popsáno výše, ne všichni žáci stihli splnit všechny aplikační úlohy. Předpokládám, že to bylo způsobeno jednak vyšší obtížností úkolů, jednak rozlišným pracovním tempem jednotlivých žáků. Určit ideální obtížnost a rozsah úkolů není možné, velmi nesnadné je však i určit rozsah a obtížnost povinného úkolu, tedy

základního penza probírané látky. Myslím, že v projektu „Mé zdravé tělo“, se mi takové úkoly sestavit podařilo.

Téměř jsem se přiblížila i splnění požadavku „být při tom“. Vím, že setkání s odborníkem, v našem případě se zdravotní sestrou, není ve skutečnosti reálná situace. Nicméně simulace situací, které mohou nastat (např. návštěva lékaře, ošetření drobného zranění), umožní žákům vyzkoušet jednotlivé postupy v praxi, ale zároveň v „bezpečném“ prostředí. Bezpečné prostředí je zde chápáno tak, že jest žákovi umožněno reagovat v dané simulované situaci nesprávně, ale nehrozí, že za takové jednání bude muset nést reálné důsledky. Čím více je situace reálnější, tím je prožitek silnější. Myslím, že žáci učivo dokonale zvládli právě proto, že nebyli omezeni pouze na studium odborné literatury.

4. fáze – vytvoření alternativních postupů jednání (PROJEKT 3: Mé zdravé tělo)

Na základě zpětného pohledu, analýzy a uvědomění si podstatných aspektů, které se k realizaci projektu Mé zdravé tělo vážou, jsem se rozhodla pro následující návrhy alternativních postupů. Pro následující alternativní postupy není vytvořen další projekt, ale kladu si za cíl je reflektovat v mé další pedagogické činnosti.

Možnost výběru

Neustále nabízet žákům co nejširší paletu svobodného výběru, snažit se možnost výběru aplikovat v jednotlivých fázích projektu, dbát na uplatňování svobody, která půjde ruku v ruce s ochotou nést za své rozhodnutí důsledky.

Okamžitá zpětná vazba

Na základě předchozích zkušeností, kdy byla okamžitá zpětná vazba poskytnuta žáky nebo mnou (učitelem), si kladu za cíl, vytvořit takové didaktické pomůcky, jež poskytnou žákům okamžitou zpětnou vazbu. Jako vhodné pomůcky se jeví např.

pomůcky M. Montessori, Logiko, Interaktivní učebnice českého jazyka od Jucovičové a Randákové. Další možnosti spatřuji ve tvorbě vlastních didaktických pomůcek určených k poskytování zpětné vazby žákům.

Dokonalé zvládnutí

Vytvářet takové projekty, ve kterých bude v co největší míře naplňována zásada „být při tom“. Vytvářet takové aplikační úkoly, které budou odpovídat požadavkům RVP ZV a budou rozvíjet jednotlivé kompetence dětí. Vytvářet takové aplikační úkoly, které zajistí neustálý vývoj dítěte, tedy takové, kterých je schopno dosáhnout za určitých podmínek (např. za pomoci dospělého).

5. fáze – vyzkoušení

Tato fáze by byla opět 1. fází dalšího projektu.

6 Výsledky výzkumné části - závěr

V praktické části jsem se zabývala naplňováním složek mozkově kompatibilního prostředí v programu Začít spolu. Podařilo se mi připravit, absolvovat a na základě Korthagenova cyklu zreflektovat tři projekty v programu Začít spolu. Díky zpětnému pohledu na jednání a následnému uvědomění si podstatných aspektů se mi podařilo vytvořit nové alternativní postupy, které prostředí pro mou výuku vytvářely více mozkově kompatibilní.

Dle mého názoru je učitel schopen posoudit, zda je prostředí pro jeho výuku mozkově kompatibilní, avšak nejhůře viditelnými složkami jsou Možnost výběru, Okamžitá zpětná vazba a Dokonalé zvládnutí. Abych ve své výuce dokázala tyto složky lépe reflektovat, stanovila jsem si na počátku projektu kritéria (viz. Dílčí cíle), která mi pomohla lépe dané složky hodnotit.

Díky zpětné vazbě od dětí se mi složka Možnost výběru dařila dobře reflektovat a její negativa následně opravovat. Od prvního projektu, kdy děti měly minimální možnost svobodného výběru, jsem se posunula až k svobodné možnosti výběru ve všech předem stanovených kritériích.

Složka Okamžitá zpětná vazba, byla v mých realizovaných projektech poskytována především spolužáky a mnou. Až po realizaci třetího projektu mě napadlo využití didaktických pomůcek, jež žákům poskytují okamžitou zpětnou vazbu. Mezi tyto pomůcky můžeme řadit pomůcky Marrie Montessori, které dětem umožňují okamžitou zpětnou vazbu, stejně tak pomůcky Logico a také interaktivní učebnice českého jazyka od Jucovičové a Randákové. Já osobně ve své výuce využívám Logico a při práci se staršími dětmi Interaktivní učebnici českého jazyka. Pomůckami M. Montessori jsem se inspirovala a na základě nich jsem si sama vytvořila vlastní pomůcky pro rozvoj počáteční gramotnosti, které též využívám, ale do projektů se mi nehodily. Samozřejmě zastávám ten názor, že nejlepší zpětná vazba je vlastní zkušenost dítěte. Ale jde to u témat, jako byl například projekt Vesmír očima prvňáka?

Posuzovat Dokonalé zvládnutí se mi jevílo zcela nejobtížnější, především posuzování tzv. „souhrnnosti“. Co všechno si můžeme pod onou souhrnností představit? Já jsem si jako kritérium pro souhrnnost zvolila Bloomovu taxonomii poznávacích cílů a také Kovalikové zásadu „být při tom“. Bloomova taxonomie mi umožňovala posouzení míry poznání u dětí. Zásada „být při tom“ je důležitá pro souhrnnost poznání a závisí na naplánování projektu učitelem. Já jsem bohužel ani v jednom projektu tuto zásadu nesplnila, ale jednotlivými projekty jsem se k ní alespoň přibližovala. Kovaliková (1995) ve své knize popisuje šest způsobů, jak mohou žáci poznávat. V mém prvním projektu žáci poznávali na úrovni symbolů a zprostředkovaných poznatků. V druhém projektu jsem poznání posunula na úroveň dotýkání se zástupných předmětů a ve třetím projektu, díky vyzkoušení první pomoci, žáci poznávali na úrovni inscenace.

Během projektu byl naplněn i můj čtvrtý dílčí cíl: Vytvořit a zhodnotit vzdělávací cíle a obsah učiva pro děti se zvláštními vzdělávacími potřebami – mimořádně nadaná žákyně a dítě se zdravotním znevýhodněním. Nadaná žákyně měla v prvním projektu zcela odlišnou práci. Na základě jejího přání, plnit stejnou práci jako ostatní, byla práce rozdělena na povinné a bonusové úkoly, aby všichni žáci plnili stejnou práci a šikovnější žáci byli dále rozvíjeni. Nadaná žákyně AA splnila vždy povinnou a bonusovou práci zcela bezchybně. Žák FH plnil vždy povinné úkoly stejné jako ostatní, avšak byl hodnocen na základě jeho osobního maxima. Proto i úkoly, které nestačil dokončit, byly považovány za splněné.

Závěr

V teoretické části jsem se především věnovala Integrované tematické výuce (ITV), kde jsem se snažila přiblížit hlavní myšlenky Suzan Kovalikové a především její mozkově kompatibilní prostředí.

Vzhledem k tomu, že je na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání integrace učiva možná, byla věnována další kapitola teoretické části právě RVP ZV. Ten po nás, učitelích, požaduje, abychom žákům nepředávali jen izolované vědomosti, ale abychom u nich rozvíjeli především klíčové kompetence. Kompetence můžeme označit jako soubor vědomostí, dovedností a postojů, které jsou potřebné pro život člověka a jeho uplatnění ve společnosti. Tyto kompetence korespondují s životními dovednostmi Suzan Kovalikové a jedinec je získá jednak během života a také díky výchovnému působení ve škole. Zde je vidět, že ITV byla vytvořena s cílem dosáhnout toho, aby byla výuka na školách smysluplná a efektivní, aby prostředí pro výuku bylo mozkově kompatibilní, vybízelo žáky k učení a bádání a aby byly u žáků rozvíjeny životní dovednosti. ITV se tedy jeví jako zcela ideální forma výuky. Avšak na základě kritického zhodnocení ITV jsem došla k závěru, že ITV je velice náročná na přípravu učitele, a proto je na českých školách uplatňována spíše v modifikacích. Jednou takovou modifikací je program Začít spolu.

Program Začít spolu jsem popsala ve třetí kapitole mé diplomové práce. Zaobírala jsem se především jeho východisky, strategiemi a organizační strukturou. Tento program je v naší zemi poslední dobou velice rozšířený a oblíbený. Většina učitelů, rodičů a dětí oceňuje především roli žáka jako partnera učitele a neautoritativní přístup ze strany učitele. Nejdůležitější úkol v tomto programu má učitel, který je sice jen průvodcem a pomocníkem žáka, ale aby mohl rozvíjet žákovy kompetence, musí být i on kompetentní. Na základě toho byl týmem odborníků z asociace ISSA vytvořen dokument nesoucí název „*Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*“. Ve své práci popisují, jak vypadá práce kvalitního učitele v souladu s nejnovějšími mezinárodními pedagogicko - didaktickými trendy.

Teoretická část pro mě byla velkým přínosem. Díky zpracování diplomové práce jsem přečetla množství literatury, která byla obohacující pro mou pedagogickou praxi. I přes to spatřuji největší přínos v praktické části.

Praktická část mi otevřela cestu k reflexi vlastní práce. Díky Korthagenovu cyklu jsem dokázala zhodnotit svou práci a uvědomit si její nedostatky. Na základě zpětného pohledu na jednání a následnému uvědomění si podstatných aspektů se mi podařilo vytvořit alternativní postupy, které můj další projekt udělaly kvalitnější.

V mé praktické části jsem dokázala posoudit, zda mnou vytvořené projekty jsou mozkově kompatibilní. Myslím si, že složky: *nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, přiměřený čas, obohacené prostředí a spolupráce* jsou v mé výuce obsaženy. Ve třídě máme velice přátelskou atmosféru, dovolím si též říci, že jsem pro žáky partnerem, ke kterému mají důvěru a nebojí se mu svěřit. V mé třídě (ani škole) nejsou opomenuta pravidla soužití a každý je ve třídě (i škole) vítán. Snažím se, aby učivo, které se žáci učí, pro ně mělo smysl a uvědomovali si, proč dané znalosti potřebují. Protože učím v první třídě, střídám činnosti podle zájmu a potřeb dětí a na práci jim nechávám tolik času, kolik potřebují. Vzhledem k tomu, že naše škola je malotřídní, vedeme žáky již od prvního ročníku ke spolupráci. Žáci dokážou pracovat i ve věkově smíšených skupinách.

Okamžitá zpětná vazba, možnost výběru a dokonalé zvládnutí pro mě byly nejhůře reflektovatelné složky mozkově kompatibilního prostředí. Proto jsem se jimi zabývala v praktické části. Abych byla schopna reflektovat výše zmíněné složky mozkově kompatibilního prostředí a posoudit jejich naplnění, vytvořila jsem si kritéria. Dle mého názoru, se mi podařilo během praktické části posunout kvalitu mé výuky dále a vytvořit si další cíle pro svou budoucí pedagogickou praxi.

Na základě vlastní zkušenosti s Integrovanou tematickou výukou modifikovanou v programu Začít spolu si dovolím tvrdit, že žáci získávají nejlépe vědomosti a dovednosti v kontextu, který v tomto případě zaručuje integrace učiva. Učení v programu Začít spolu má pro žáky smysl. Žáci nečtou a nepíší, protože musí, ale protože to potřebují k získávání nových informací.

Literatura a informační zdroje

Literatura

BELZ, H. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2005, 141 s. ISBN 80-239-4668-4.

KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

Kolektiv autorů. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

Kolektiv autorů. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by step Česká republika, o. s., 2011.

KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.

KOVALIK, S. D OLSEN, K. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995, 304 s. ISBN 80-901873-0-7.

KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-7178-695-0

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005, 104 s. ISBN 80-87000-03-x.

PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002, 96 s. ISBN 80-7238-157-1.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování: (integrované slovní úlohy napříč předmět)*. vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 158 s. ISBN 978-80-247-2529-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, 126 s., 91 s. příl. ISBN 80-87000-02-1

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 1999, 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?*. 2. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994, 64 s.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 312 s. ISBN 80-7178-942-9.

SPILKOVÁ, V.; TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr: učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ H. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Školní dokumenty

Školní vzdělávací program – Škola, kde jsme rádi. Líšnice: Základní škola a mateřská škola Líšnice, okr. Praha – západ, Líšnice 19, 2013

Internetové zdroje:

- <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>
- www.wiki.rvp.cz
- <http://www.alternativniskoly.cz/>
- www.sbscr.cz

Literatura k projektům

1. HEJNÝ, M., JIROTKOVÁ, D., SLEZÁKOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Matematika: učebnice pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2007, 67 s. ISBN 978-80-7238-626-0.
2. ŽÁČEK, J. *Moje první čítanka*. Vyd. 3. Praha: Alter, 1998, 68 s. ISBN 80-85775-60-3.
3. ŽÁČEK, J. *Slabikář: učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Vyd. 9. Všeň: Alter, 2010, 123 s. ISBN 978-80-7245-146-3.
4. *Lidské tělo – mladí objevitelé*. Praha: Svojtka & Co., 2009, 12 s. ISBN 978-80-256-0263-8

Přílohy

