

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

ROZVÍJENÍ SOCIÁLNĚ - PERSONÁLNÍ KOMPETENCE PROSTŘEDNICTVÍM
CENTER AKTIVIT V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL-PERSONAL COMPETENCE THROUGH
THE ACTIVITY CENTERS IN THE STEP BY STEP PROGRAM

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová

Autor diplomové práce: Veronika Röslerová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2008

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

V Praze dne 20.4.2008

Barbora Čížková

... a) výzkumná část, která se zabývá konkrétní možností rozvíjení sociálně-
kompetenčních kompetencí prostřednictvím center aktivit.

... b) výzkumná část, která se zabývá sociálně-
kompetenčními kompetencemi, center aktivit, program

... a) výzkumná část, která se zabývá konkrétní možností rozvíjení sociálně-
kompetenčních kompetencí prostřednictvím center aktivit.

... b) výzkumná část, která se zabývá sociálně-
kompetenčními kompetencemi, center aktivit, program

Děkuji Mgr. Janě Kargerové za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá centry aktivit, které jsou součástí Programu Začít spolu. V teoretické části jsou uvedeny podstatné informace vztahující se k transformaci českého školství a jejího vlivu na uplatnění programu Začít spolu v českých školách. Výzkumná část, vedena metodou akčního výzkumu, zachycuje konkrétní možnosti rozvíjení sociálně-personální kompetence ve výuce, prostřednictvím center aktivit.

KLÍČOVÁ SLOVA: transformace, sociálně-personální kompetence, centra aktivit, program Začít spolu, akční výzkum

ANOTATION

The diploma work deals with activity centers which are part of the Step by Step program. In theoretical part there are mentioned the important information related to the transformation of Czech educational system and its influence on the usage of the Step by Step program in Czech schools. The research part which was led by the action research records particular possibilities of development of social-personal competence in teaching through the activity centers.

KEY WORDS: transformation, social-personal competences, activity centers, program Step by Step, action research

OBSAH:

Úvod a cíle diplomové práce	8
Teoretická část	10
1. Příčiny proměn školství a vzdělávání v České republice	10
2. Současné cíle transformace ve vzdělávání	11
2.1. Humanizace školy	12
2.1.1. Nové pojetí vzdělávání, obsahu a cílů vyučování	13
2.1.2. Postavení dítěte ve vzdělávání - práva dítěte	14
2.1.3. Pojetí dítěte a komunikace učitel - žák, učitel – rodiče	16
2.1.4. Poznávací proces, jeho pojetí ve vyučování	18
2.1.5. Pojetí metod vyučování a organizačních forem	19
2.1.6. Pojetí hodnocení v současné škole	20
3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	23
4. Inovativní a alternativní vzdělávání	28
5. Program Začít spolu	30
5.1. Východiska programu Začít spolu	31
5.2. Odkaz C.R. Rogerse	31
5.3. Odkaz F. Perlse	33
5.4. Odkaz E.Fromma	35
5.5. Odkaz A.Adlera	35
5.6. Teorie multičetných inteligencí podle H. Gardnera	36
5.7. Zásady programu Začít spolu	38
5.8. Klíčové strategie programu Začít spolu	42
5.8.1. Kurikulární strategie	42
5.8.2. Organizační strategie	43
5.8.3. Metodické strategie	43
5.8.4. Sociálně – vztahové strategie	44
5.8.5. Diagnostické a hodnotící strategie	44
5.9. Centra aktivit	45
5.9.1. Uspořádání center aktivit	46
5.9.2. Vybavení center aktivit	46

5.10. Standardy učitele a programu Začít spolu	48
5.11. Struktura dne v programu Začít spolu	49
5.12. Projekt v programu Začít spolu	51
5.13. Závěrem o programu Začít spolu	53
6. Závěr teoretické části	54
Výzkumná část	55
1. Cíle výzkumné části	55
2. Akční výzkum	56
2.1. Charakteristika akčního výzkumu	56
2.2. Fáze akčního výzkumu	58
2.3. Metody akčního výzkumu	59
3. Charakteristika výzkumného vzorku	61
4. Výzkumná problematika	65
5. Využité metody akčního výzkumu	67
6. Vlastní akční výzkum	68
6.1. Vstup do výzkumu	68
6.2. Přípravná fáze před akcí	69
6.2.1. Výběr tématu	69
6.2.2. Příprava formální stránky center aktivit	70
6.2.3. Cíle center aktivit na téma Já, člověk	72
6.2.4. Příprava jednotlivých center aktivit + očekávání	73
6.2.4.1. Úkoly v centru Jazykové hry a čtení	73
6.2.4.2. Úkoly v centru Psaní	75
6.2.4.3. Úkoly v centru Matematiky	76
6.2.4.4. Centrum Pokusy a objevy	78
6.2.4.5. Centrum Ateliér	80
6.3. Obecná očekávání	81
6.4. Akce a reflexe	83
6.4.1. Reflexe jednotlivých center aktivit	84
6.4.1.1. Jazykové hry a čtení	84
6.4.1.2. Psaní	86
6.4.1.3. Matematika	87

6.4.1.4. Pokusy a objevy	88
6.4.1.5. Ateliér	90
6.4.2. Hodnocení center aktivit	91
7. Závěr výzkumné části	94
7.1. Úkoly a návrhy jejich řešení	94
7.2. Závěrečné návrhy pro další práci v centrech aktivit	95
7.3. Návrhy dalších center aktivit	96
7.3.1. Centrum Jazykové hry a čtení	96
7.3.2. Centrum Matematika	98
7.3.3. Centrum Psaní	98
7.3.4. Centrum pokusy a objevy	99
7.3.5. Centrum Ateliér	100
7.3.6. Hodnocení	101
7.4. Reflexe center aktivit na téma Vesmír	101
7.5. Závěrem	103
Závěr diplomové práce	104
Literatura a informační zdroje	106
Přílohy	

ÚVOD A CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Podnětem pro výběr tématu diplomové práce se stala má osobní zkušenost s programem Začít spolu při praxích zprostředkovaných v rámci výuky na pedagogické fakultě UK. Způsob výuky mě natolik zaujal, že jsem se rozhodla získat o programu Začít spolu více informací a chtěla jsem si následně sama vyzkoušet odučit několik hodin tímto způsobem.

Shodou okolností, se mi naskytlá příležitost převzetí výuku po paní učitelce, která podle tohoto programu vyučuje. Byla to jedinečná možnost, jak získat cenné informace a rady, týkající se programu Začít spolu a posunout se tak o další krůček kupředu, při získávání odpovědí na několik otázek, které si kladu.

Téma, které jsem si vybrala pro svou diplomovou práci je pro mě velmi důležité a to nejen proto, že budu učit ve škole, která program Začít spolu realizuje v rámci 1. stupně, ale i proto, že tento program vnímám jako velmi inspirativní z hlediska své profesní orientace. Během zpracovávání tohoto tématu mě doprovázely následující otázky:

- ❖ Dokážu pro žáky připravit centra aktivit?
- ❖ Jakým způsobem formulovat úkoly v centrech aktivit tak, aby děti byly schopné pracovat samostatně a efektivně?
- ❖ Umožňují centra aktivit rozvíjet jednotlivé typy inteligencí a kompetencí?

Ráda bych se ve své diplomové práci dobrala alespoň k částečným odpovědím nejen na uvedené otázky.

V teoretické části se budu zabývat současnými cíli transformace ve vzdělávání, která vedla i ke vzniku programu Začít spolu. Zmíním také Rámcový vzdělávací program, který je výsledkem kurikulární reformy u nás. Budu se zabývat klíčovými kompetencemi, jejichž naplňování je součástí RVP ZV a také uvedu jednotlivé typy inteligencí, podle Gardnera. Dále bych se ráda podrobněji zaobírala samotným programem Začít spolu, který je pro výzkumnou část mé diplomové práce stěžejní.

V praktické části se budu věnovat získávání odpovědí na uvedené otázky, a to prostřednictvím metod akčního výzkumu. Jak už jsem předeslala, chtěla bych si vyzkoušet přípravu center aktivit s tím, že bych se zaměřila na rozvoj sociálně-personální kompetence. Myslím si, že rozvíjet tuto kompetenci je v současné době velmi důležité a aktuální, vzhledem k požadavkům, které jsou ve společnosti na jedince kladeny. Sociálně - personální

kompetenci jsem si vybrala pro svou diplomovou práci také proto, že tato kompetence podmiňuje rozvoj i dalších kompetencí.

Věřím, že se mi v diplomové práci podaří shromáždit důležité informace a zaznamenat vlastní zkušenosti a návrhy pro rozvoj sociálně-personální kompetence prostřednictvím center aktivit. Doufám, že moje diplomová práce přispěje k diskuzi o ověřování klíčových kompetencí v programu Začít spolu.

Cíle diplomové práce:

- **Přiblížit současné pojetí výchovy a vzdělávání, které se promítá do výuky na 1. stupni ZŠ v podmínkách transformace současné školy.**
- **Nastínit program Začít spolu, jeho východiska, cíle a metody.**
- **Vymezit význam center aktivit v programu Začít spolu a jejich využití v primární škole.**
- **Na základě akčního výzkumu zkvalitnit vlastní pedagogickou činnost.**
- **Naplánovat a realizovat práci v centrech aktivit a zjistit, jaká podoba center je pro mou vlastní pedagogickou činnost nejvhodnější.**
- **Pokusit se rozvíjet u dětí pomocí center aktivit, především kompetenci sociální a personální.**
- **Popsat realizovaná centra aktivit.**

TEORETICKÁ ČÁST

Než se začnu zabývat tématem své diplomové práce, musím nejprve přiblížit atmosféru, která přispěla k realizaci různých vzdělávacích programů, mezi které patří i program Začít spolu.

1. Příčiny proměn školství a vzdělávání v České republice

V oblasti primárního vzdělávání od roku 1989, probíhají změny, které se týkají zejména pojetí školního vzdělávání, funkcí a rolí školy, cílů a obsahů vzdělávání a také změny v pojetí vyučovacího procesu. (SPILKOVÁ A KOL., 2005)

„Vzdělávání se proměňuje – a to v některých svých stránkách naprosto podstatně – ale zároveň si zachovává určité stabilní, v průběhu delšího vývoje univerzální rysy.“ (PRŮCHA, 2001, s.10).

Další změny také probíhají ve struktuře vzdělávacího systému, tyto změny jsou však méně patrné. Za významnější proměny můžeme označit změny, které proběhly uvnitř jednotlivých stupňů škol. Tyto změny se týkají především délky vzdělávání v jednotlivých stupních. (PRŮCHA, 2001)

Příčiny těchto změn můžeme nacházet ve sféře vlivů **tržní ekonomiky**, která ovlivňuje pojetí obsahu vzdělávání tak: *„Aby vedlo především k formování pracovní síly, jež je schopna se uplatňovat na trhu práce.“* (PRŮCHA, 2001, s.13). Z hlediska tržní ekonomiky je tak vytvářen velký tlak na to, aby školství bylo privatizováno.

Na základě zahraničních trendů, které prosazují odproštění školství od vlivu státu a podřízení vzdělávání trhu, pro jeho větší efektivnost, proniká tento názor i do České republiky. Usiluje se o větší soutěživost škol v nabídce vzdělávacích služeb, aby získaly co největší klientelu, což přispívá ke zvýšení kvality školství a vzdělávání a zároveň vede k inovacím, které zvyšují úroveň i pestrost nabídky a činí ji tak atraktivnější. (PRŮCHA, 2001)

Mezi další příčiny změn můžeme uvést změny, které probíhají **ve sféře společenské a pedagogické**. Tyto změny jsou zapříčiněny nespokojeností rodičů, učitelů, pedagogů-teoretiků, politiků aj. nad tím, že stávající školní vzdělávání, nespĺňuje jejich představy o rozvíjení mladé generace. Tato nespokojenost se stává hybnou silou, která se projevila jednak prakticky v hnutích a aktivitách reformních a alternativních škol, jednak teoreticky v koncepcích inovací vzdělávání. Cílem je **zdokonalování školství**. (PRŮCHA, 2001)

2. Současné cíle transformace ve vzdělávání

Od roku 1989 probíhají snahy o proměnu českého vzdělávacího systému v moderní demokratický systém, který by sledoval základní vývojové trendy, progresivní tendence západoevropského školství a zároveň by i respektoval domácí tradice.

Je to snaha o změnu, která by měla obsáhnout všechny prvky vzdělávacího systému jako například pojetí školního vzdělávání, jeho cílů a obsahů.

Za klíčové principy, na nichž má být budováno české školství, jsou považovány principy humanizace, demokratizace a liberalizace. (SPILKOVA, 2005, s.16)

Na základě usilování o proměnu českého vzdělávacího programu, vzniklo v průběhu let několik dokumentů, které vyjadřovaly představy o reformách českého školství. Mezi tyto dokumenty patřil Standard základního vzdělávání z roku 1995, který přinesl nové pojetí kurikulární politiky a chápání pojmu „vzdělávání“. Na tento dokument navazovaly tři vzdělávací programy a to program Obecná škola, Základní škola a Národní škola. V roce 1999 byla vydána tzv. Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání), která vznikla na základě usnesení vlády, ve kterém vláda schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Bílá kniha byla velmi významnou i pro inovativní a reformní školy, jimž přinesla důležitou „morální podporu“. V návaznosti na Bílou knihu vznikl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který otevírá prostor pro pozitivní změny v základním vzdělávání.

(SPILKOVA, 2005)

2.1. Humanizace školy

V této části diplomové práce se budu zabývat jedním z klíčových východisek programu Začít spolu, kterým je právě humanizace.

Princip humanizace školy, je jedním z klíčových principů transformace českého školství po roce 1989. Tento princip můžeme chápat jako důraz na tvůrčí sílu člověka, na jeho svobodu, hodnotu, důstojnost, úctu, porozumění a respekt k němu. Také důraz na lidská práva, na víru v člověka a jeho možnosti.

V současné době do popředí vystupují životní hodnoty jako společenská soudržnost, solidarita, spolupráce, odpovědnost nejen za sebe, ale i za další vývoj světa, tvořivost a iniciativa, kritické myšlení ...

Humanizace školy je interpretována v duchu pojetí Komenského školy jako „dílny lidskosti“, která usiluje především o harmonický a vyvážený tělesný, duševní a mravní rozvoj dítěte. Důraz je zde kladen na sebeutváření a sebezdokonalování.

Klíčovými pojmy v oblasti vzdělávání dítěte jsou: pochopení a porozumění smyslu věcí a dějů.

V hierarchii cílů vzdělávání je důraz kladen na postoje, hodnoty, dovednosti, osobnostní vlastnosti. Vědomosti jsou chápány, jako nástroj k řešení problémů, orientaci v různých situacích a k dalšímu poznávání.

Nastává zvýšený zřetel k dítěti, jeho potřebám, zájmům a možnostem rozvoje. Tento výrazný obrat k dítěti můžeme označit jako Pedocentrismus.

Humanistické pojetí školy podporuje model školy osobnostně rozvíjející, založené na respekt a důvěru, orientaci na jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly a vlastní prožitky a zkušenosti. Vyučování a učení by mělo být co nejvíce přizpůsobeno žákovi, jednak z hlediska cílů a obsahu, ale i metod a organizace výuky. To vše však neznamená se dítěti podřizovat.

Dále se také proměňuje obsah vzdělávání, který se snaží o humanizaci vyučovacího procesu a to například tak, že se snaží, aby byly organizační formy založené na individualizaci a také na kooperativních formách práce.

Vzniká odklon od sdělování poznatků v hotové podobě a větší důraz se klade na způsoby společného hledání, experimentování, objevování. Poznání by mělo vycházet

z vlastní činnosti, prožitku a zkušenosti. Dítě tak vynakládá vlastní úsilí při poznávání nového, nebo při řešení určitého problému a zároveň jsou vytvářeny takové podmínky, které umožní dosáhnout úspěchu. Tento proces napomáhá pocitu uspokojení z toho, že si dítě uvědomí to, že něco dokáže, umí, zvládne a tento pocit může posílit žákův zájem o další vzdělávací aktivity.

Způsob hodnocení žáků v humanistickém pojetí školy odpovídá základní myšlence individuálního pojetí žáka. Hodnocení se tak řídí především individuální vztahovou normou, která je hodnocením sledujícím osobní pokroky, či neúspěchy žáka. Tento způsob hodnocení je velmi přívětivý zejména ke slabším žákům, kteří nemusí nutně zažívat pocit neúspěchu a frustrace, ale naopak umožní dítěti zažít úspěch, který je pro dítě motivující a rozhodující pro další vzdělávání.

(SPILKOVÁ A KOL., 2005)

2.1.1. Nové pojetí vzdělávání, obsahů a cílů vyučování.

Ráda bych vysvětlila nové pojetí vyučování za pomoci podobného členění jednotlivých oddílů, jako uvádí Spilková v publikaci Proměny primárního vzdělávání v ČR, 2005 za účelem větší přehlednosti.

Klíčový význam pro celkové pojetí vyučování je učitelovo pojetí vzdělání. Východiskem každého rozhodnutí učitele je pak pojetí vzdělání, které určuje, jaké jsou pro učitele priority v oblasti cílů a vzdělávání, jaké volí metody, způsob organizace vyučování, hodnocení, komunikaci s žáky...

Základním cílem vzdělávání by měla být: „...celková kultivace osobnosti dítěte, otevření a uskutečňování potenci, které v každém dítěti jsou, osvojení základních kulturních dovedností jako nástrojů k dalšímu vzdělávání, budování uceleného obrazu světa-pochopení vztahů, souvislostí, získání dítěte pro školu, poznávání a vzdělání vůbec.“ (SPILKOVÁ A KOL., 2005, s.49)

Bloomova taxonomie cílů je pro nás velkým přínosem a inspirací, když uvažujeme nad cíli vyučování. Bloom definoval 6 úrovní v oblasti kognitivní a to: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení a 5 úrovní v oblasti afektivní, která se týká utváření postojů a hodnot: přijímání, reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot a internalizace hodnot v charakteru.

V afektivní oblasti jde zejména o uvádění do světa hodnot. Důraz je také kladen na rozvoj charakteru a morálních aspektů osobnosti, který je vyjádřen termínem **emoční inteligence**. Tato emoční inteligence zahrnuje několik aspektů jako znalost vlastních emocí, empatie, sociální a komunikační dovednosti...

Další možností nahlížení na cílové kategorie zprostředkovávají **klíčové kompetence**, kterým se budu podrobněji věnovat v další části diplomové práce.

Nové pojetí vyučování orientovaného na dítě považuje hledisko žáka za velmi důležité. V tomto pojetí je snaha o to, aby žák vnitřně přijal formulované cíle a pochopil jejich význam. Je proto důležité, aby byly voleny takové cíle, které budou přiměřené k věku dítěte a budou respektovat individuální potřeby dětí.

Měli bychom se snažit o to, aby dítě bylo postupně samo schopné stanovit si vlastní cíle.

Při výběru učiva bychom měli dbát na jeho smysluplnost, to znamená volit takové učivo, o kterém si myslíme, že je pro rozvoj žákovy osobnosti důležité a umožní mu prožívat a procítit smysl toho, co se učí.

Za důležité se také pokládá zprostředkovávat žákům globální obraz okolního světa, který je blízký skutečnému životu dětí.

Abychom posílili smysluplnost učení, měli bychom se tedy snažit o integraci učiva.
(SPILKOVÁ A KOL., 2005)

2.1.2. Postavení dítěte ve vzdělávání – práva dítěte

Úmluva o právech dítěte z roku 1989 má velký vliv na současné postavení dítěte ve vzdělávání. Velmi důležitá je zejména podpora individuálního bytí dítěte a zároveň podpora socializačních procesů v rozvoji dítěte.

Od poloviny 90. let jsou k dispozici výukové materiály, týkající se práv dítěte, které podpořily změnu přístupu k dítěti – **nutnost zvláštního ohledu na dětství**.

Formulace práv dítěte poukazují zejména na to: “ *že dítě je nejen lidská bytost s nezadatelnými právy, ale i bytost, jež je součástí společnosti, která se proto může a také má podílet na životě společenství, do něhož se narodila nebo v něm žije.*”

(SPILKOVÁ A KOL. 2005, s.37)

Toto pojetí dítěte v kontextu dětských práv, poukazuje na respektování, ochranu a naplňování dětských potřeb, které můžeme vyjádřit Maslowovou pyramidou lidských potřeb:



Hierarchie potřeb podle A. Maslowa

Práva dítěte zavazují učitele k péči o **rozvoj individuality dítěte**, to znamená, že je kladen důraz na podporu rozvoje jedincovi osobnosti, vytvoření co možná nejlepších podmínek pro jeho rozvoj, které zároveň zahrnují i vymezení určitých hranic, které zabrání případnému vedení dítěte „špatnou cestou“.

S rozvojem individuality dítěte úzce souvisí i **socializace** dítěte, která spočívá zejména v respektování základních lidských hodnot a respektování individuálního rozvoje druhých. Tento respekt dítěte limituje v jeho vlastním individuálním rozvoji.

Existence dětských práv má vliv na formulaci cílů v socializační oblasti a to tak, že má být osvojována podstata lidských (dětských) práv, které jsou ve vzájemných vztazích, odehrávajících se v jednotě nárokování práva a přebírání odpovědnosti vůči druhému a

druhých. Dále by měly být upřednostňovány a chráněny demokratické principy a měl by být uznáván nárok jedince na ochranu před tlakem sociálních struktur.

2.1.3. Pojetí dítěte a komunikace učitel-žák, učitel-rodiče

Změna přístupu k dětství a k dítěti se projevuje zejména v potřebě a snaze porozumět dítěti v jeho dětství. Dítě je chápáno jako bytost rozvinutá, samostatně myslící, schopná se aktivně podílet na svém vlastním rozvoji. Jak už bylo zmíněno i dítě má svá práva, které musíme akceptovat a zároveň se snažit respektovat dítě takové, jaké je a nesnažit se jej formovat pouze podle vlastních představ. Dítě by pak ztratilo svou autenticitu – vzdalovalo by se samo sobě. O této potřebě autenticity se vyjadřoval např. Rogers. Současně s kladením důrazu na vytváření prostoru pro individuální růst je také zdůrazňována potřeba ochrany a vedení dětí.

Nové pohledy na dětství a na dítě, mají zásadní vliv na proměny pojetí dítěte v roli žáka a na přístupu učitele k němu. Základem je partnerský a komunikativní přístup, založený na úctě, respektu, důvěře a toleranci. Učitel dítěti umožňuje zachovat jeho autenticitu a je dítěti průvodcem a pomocníkem na cestě poznání. Velký důraz je kladen na učitelovu přirozenou autoritu a na vymezení hranic, které dávají dětem jistotu a zároveň svobodu, ale požadují po nich i odpovědnost. Na společných třídních pravidlech by se měly podílet i děti samotné, protože jen tak pochopí jejich význam a budou ochotné je vnitřně přijmout. (SPILKOVÁ A KOL.,2005)

Komunikace v pojetí vyučování orientovaného na dítě má být především kvalitní, to znamená, že by měla probíhat nejen ve směru učitel žák, ale i ve směru žák učitel a mezi žáky samotnými – dvousměrná komunikace horizontální i vertikální. Komunikace mezi žáky samotnými se zejména podporuje při kooperativním učení, kdy je přímo nutné, aby žáci spolu vzájemně komunikovali - diskutovali, radili si, organizovali. Vzájemná komunikace je pak dovede ke společnému cíli. Děti se tak učí spolupráci a vzájemné toleranci.

Kvalita komunikace se netýká pouze verbální komunikace, ale i neverbální, která by též neměla v celkové komunikaci chybět. Je důležité, aby učitel byl schopen neverbálním projevům žáků porozumět a citlivě na ně reagovat.

Znakem kvalitní komunikace je příznivé **klima ve třídě**, kterého se snažíme jako učitelé dosáhnout. Haim Ginott uvádí šest pravidel, které jsou základními kameny pro vytvoření prostředí humanizujícího a zároveň respektujícího pravidla a řád. Tato pravidla jsou založena na komunikaci, která je podle Ginotta prostředkem spolupráce. Zaměřuje se na komunikaci mezi učitelem a žákem a soustřeďuje se na odstraňování vzájemného nedorozumění .

Podle Ginotta by učitel měl:

1. vyjadřovat rozumná sdělení (*nenutit, neobviňovat, nevyhrožovat, nepokořovat...*)
2. nepřehlížet pocity (*pomoc žákům udělat si v pocitech pořádek*)
3. odbourávat stereotypy a šablonovité myšlení (*neškatulkovat*)
4. rozvážně používat chválu (*chvála by se měla týkat konkrétních výkonů..*)
5. budovat prostředí spolupráce
6. umět vyjadřovat hněv (*hněv sdělovat v první osobě...*)

(PASCH, TREVOR, GARDNER A KOL., 1998, s. 328)

Spilková charakterizuje klima ve třídě z hlediska tří základních dimenzí:

- „ - *Emocionálního: pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost;*
- *Sociálního: otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt a porozumění, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce;*
- *Pracovního: řád, respektování pravidel, pracovitost, čínorodost, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, důslednost“*

(SPILKOVÁ A KOL. 2005, s. 58)

Další dimenzí v oblasti sociálně-vztahové, na kterou je kladen velký důraz, je kvalita **komunikace mezi školou a rodinou**. Tuto komunikaci ze strany školy zajišťuje především učitel.

Učitel i rodiče by se měli snažit o vzájemný respekt, o vzájemnou důvěru a otevřenost. Je třeba si uvědomit, že i učitel má své nezastupitelné role a funkce ve výchově dítěte, stejně jako rodiče, kteří mají právo se podílet na veškeré výchově týkající se jejich dětí. Učitel by se měl proto snažit zapojit rodiče i do záležitostí třídy a školy a umožnit jim,

aby se stali součástí dění ve škole. Pro vzájemné vztahy a respektující komunikaci mezi školou a rodiči, je potřeba, aby učitel sděloval rodičům už od počátku informace týkající se pojetí a cílů výuky. Měl by se snažit, aby rodiče porozuměli zvoleným přístupům a principům ve společných činnostech učitele a žáků. Měl by rodičům dávat najevo, že jsou pro něj důležitými partnery a mají společný cíl – co nejkvalitněji rozvíjet jejich dítě.

Rodiče se také mohou podílet na některých aktivitách školy (třídy). Mohou se zapojovat do výuky jako asistenti, nebo jako odborníci na určitou oblast.

2.1.4. Poznávací proces, jeho pojetí ve vyučování

Jedním ze základních kamenů nového přístupu je **konstruktivistický přístup** ke vzdělávání, který navazuje zvláště na pedagogiku J.Deweye a psychologii J.Piageta. Klíčovými principy konstruktivistického pojetí poznávacího procesu při vyučování jsou předpoklady, které uvádí Tonucci :

- 1. Žák ví a přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul – a to ve skupině (pojetí dítěte jako „nějak“ kompetentního);*
- 2. Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně za účasti a přispění všech (učitel jako garant metody);*
- 3. Inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním (SPILKOVÁ A KOL., 2005, s. 61)*

Toto pojetí se zásadně liší od tradičního (transmisivního) pojetí, které v zásadě nerespektuje předchozí zkušenosti a znalosti žáka.

Mezi důležité cíle konstruktivistického pojetí vyučování patří rozvoj kritického a tvořivého myšlení. Ve výuce se proto snažíme navozovat určité problémové situace, které v žácích vzbuzují zájem a chuť problém řešit. Necháváme dostatečný prostor pro vyjádření jejich prekonceptů – předchozí zkušenosti, poznatky. Žáci se se svými prekoncepty dostanou do vzájemné konfrontace, která s pomocí učitele vyústí v diskusi, polemiku či debatu a žáci si tak navzájem upřesňují svá stanoviska. Konflikt,

který při vzájemné konfrontaci může vzniknout, napomáhá k reorganizaci dosavadních názorů a zkušeností dítěte. Žáci tak sami díky prožitku z konfliktu dospějí k poznání a nalezení řešení a jsou zároveň i motivováni k dalšímu překonávání překážek.

Závěrečnou částí poznávacího procesu je vytváření pojmů.

Zjednodušenou variantou konstruktivistického modelu v praxi je tzv. **třífázový model** vyučovacího procesu, který má fázi **evokace**, fázi **uvědomění si významu** a fázi **reflexe**. (SPILKOVÁ A KOL., 2005, s. 64)

Můžeme tedy říci:

„ ... že konstruktivistické pojetí vyučování chápe učení jako proces objevování, konstruování a rekonstruování poznatků, postojů, dovedností a hodnot na základě vlastní činnosti a dosavadních zkušeností s pomocí učitele a v kooperaci se spolužáky. Klade důraz na rozvoj myšlenkových dovedností, na porozumění, pochopení souvislostí a schopnost použití poznatků k řešení problémů v situacích reálného života, na pochopení smyslu učení, na zaujímání vlastních postojů a stanovisek, na posilování odpovědnosti za vlastní učení a rozvoj.“

(SPILKOVÁ A KOL., 2005, s. 64)

2.1.5. Pojetí metod vyučování a organizačních forem

V novém pojetí vyučování je kladen důraz především na činnostní metody, které dávají prostor pro myšlenkové i praktické činnosti žáků a umožňují tak, aby získali vlastní zkušenosti. J. Dewey význam vlastní činnosti též zdůrazňoval, stejně jako J. Piaget.

V tomto činnostně pojatém vyučování jsou nejvíce využívány metody: projekty, dialogické metody, řešení problémových úkolů, diskuze, myšlenkové mapy, brainstorming, tvořivá hra, dramatizace, experimentování.

V organizaci vyučování je především kladen důraz na skupinovou formu práce, kooperativní učení a samostatnou činnost žáků.

„Při kooperativním učení jsou žáci spojeni do smíšených skupin, které buď při učebním úkolu uspějí, nebo neuspějí jako celek, protože všichni jsou zodpovědní za výsledky učení ostatních.“ (PASCH, TREVOR, GARDNER A KOL., 1998, s.249)

Dříve bylo, a v některých školách ještě je, rozšířené tzv. kompetitivní (soutěživé) učení, které ale může způsobit potlačení sebeúcty a komunikace, a naopak podpořit sobectví. V dnešní společnosti je spíše žádoucí rozvíjet u dětí jejich schopnost spolupráce a vzájemné komunikace. Děti se pomocí kooperativního učení učí nabízet pomocnou ruku a zároveň pomoc i přijímat.

Dobře fungující kooperativní učení zlepšuje sociální klima ve třídě, přispívá k rozvoji kritického a tvořivého myšlení, posiluje žákovu sebedůvěru a vnitřní motivaci, také posiluje jeho pozitivní postoje k učitelům, škole a vzdělávání.

Kooperativní učení musí nést tyto znaky:

1. Pozitivní vzájemná závislost
2. Interakce tváří v tvář
3. Osobní odpovědnost a osobní skládání účtů
4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností
5. Reflexe skupinové činnosti

(KASÍKOVÁ, 1997, s. 39-40)

2.1.6. Pojetí hodnocení v současné škole

Co je vlastně hodnocení?

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (SLAVÍK, 1999, s. 22)

V pojetí na dítě orientovaném vyučování je kladen důraz na hodnocení kvalitativní, individualizované, formativní, autonomní, diagnostické a intervenující.

Školní hodnocení má několik funkcí. Za základní funkci hodnocení je považována funkce **informativní**. Informaci, kterou z hodnocení žák získá je pro žáka zpětnou vazbou a může se tak dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí. Tuto informaci

samozřejmě učitel nepředává pouze žákovi, ale i rodičům žáka. Tato funkce je úzce spojena s motivační funkcí hodnocení, která ovlivňuje žákův výkon.

Diagnostická funkce hodnocení spočívá v tom, že učitel pozoruje a posuzuje žáka, shromažďuje o něm informace, zaznamenává jeho pokroky, problémy a snaží se zasazovat svoje poznatky do širších souvislostí.

Jestliže klademe důraz na **intervenční** funkci hodnocení, znamená to, že učitel neposuzuje pouze současný stav, aktuální úroveň znalostí, myšlení, motivace učebních strategií, samostatnosti, odpovědnosti, tvořivosti..., ale snaží se hledat, vysvětlovat a uvažovat o možných příčinách úspěchu či neúspěchu žáka a pokouší se zvolit taková opatření, která by byla prospěšná žákovy úspěšnosti. Tento způsob hodnocení umožňuje žákovi tzv. vstřícnou vazbu, kterou pomáháme žákům stanovovat krátkodobé i dlouhodobější cíle pro budoucí učení.

V novém pojetí vyučování je potřeba zasadit se zejména o **pozitivní hodnocení**. To nám může umožnit hodnocení podle tzv. **individuální vztahové normy** a průběžné hodnocení, které může spočívat i v učitelových neverbálních projevech (úsměv). Učitel by měl také vytvářet takové učební situace, aby bylo pro dítě reálné dosáhnout úspěchu. Dítě by se mělo aktivně podílet na hodnocení a učitel by měl vést děti ke schopnosti **sebehodnocení**, které rozvíjí potřebu přemýšlet o své práci, podporuje kladení osobních cílů a odpovědnost za sebe.

Vždy bychom měli usilovat o co možná **nejobjektivnější** hodnocení a omezit subjektivní vlivy na hodnocení žáků.

Z hlediska formy odpovídá tomuto pojetí nejlépe **slovní hodnocení**, které může doplňovat, nebo zcela nahrazovat klasifikaci. Není však ještě dosud příliš rozšířené a to zejména proto, že klade na učitele vysoké nároky. Pro žáky i rodiče má však tento způsob hodnocení vysokou vypovídající hodnotu, kterou nemůže poskytnout tradiční klasifikace.

V tomto způsobu hodnocení se také mění přístup k chybě žáka. **Chyba** není považována za nežádoucí jev učení, ale je vnímána jako přirozený a průvodní znak poznávání. Platí zde rčení: „Chybami se člověk učí.“ (SPILKOVÁ A KOL., 2005)

Na závěr můžeme tedy říci, že jedním ze základních principů transformace českého školství po roce 1989 je princip humanizace. V této kapitole jsem přiblížila co je

základem humanistického pojetí vyučování. Zejména jsem zdůraznila důležitost maximálního přizpůsobování vyučování a učení žákovi, rozvoje individuality a socializace dítěte, udržování příznivého klimatu ve třídě a také důležitost kvalitní komunikace mezi školou a rodiči. Dále je pak kladen důraz na konstruktivistický přístup k vyučovacímu procesu a na kooperativní učení, jako činnostní metodu.

3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Tento program vznikl v souladu s novými principy kurikulární politiky a otevírá tak prostor pro pozitivní změny v základním vzdělávání.

Tyto kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Rámcový vzdělávací program spadá pod úroveň státní, v systému kurikulárních dokumentů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vymezuje závazné rámce vzdělávání v této etapě.

RVP podporuje to, aby:

- Byly zohledňovány vzdělávací potřeby a možnosti žáků při dosahování cílů základního vzdělávání
- Byla uplatňována individualizace a variabilita organizace výuky podle potřeb a možností žáků
- Byla vytvářena širší nabídka povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků
- Bylo vytvářeno příznivé emocionální, sociální a pracovní klima založené na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky
- Byly prosazeny změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonu, zvláště pak podporuje širší využívání slovního hodnocení
- Bylo podpořeno zachování heterogenních skupin žáků ve vzdělávání co nejdélejší možnou dobu
- Byla zvýrazněna účinná spolupráce s rodiči žáků

Základní vzdělávání má žákům pomoci *utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání.* (RVP ZS s. 4)

Proto usiluje o naplnění těchto cílů:

- Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti, v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní profesní orientaci

(RVP ZV s. 4-5)

V RVP ZV byly stanoveny jako klíčové, tyto kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

(RVP ZV s. 6)

Klíčové kompetence jsou chápány jako souhrn dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti a právě smyslem a cílem vzdělávání je vybavit tímto souborem kompetencí všechny žáky a to na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná.

V RVP ZV jsou klíčové kompetence chápány také jako prolínající se, multifunkční, s nadpředmětovou podobou, které lze získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.

Můžeme tedy říci, že k jejich rozvíjení přispívá veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Tím, že jsou stanoveny očekávané výstupy, je definováno k jakým dovednostem, postojům, vědomostem a hodnotám by měli žáci na konci dané etapy vzdělávání dospět.

Vzhledem k tomu, že se ve své diplomové práci věnuji rozvoji sociálně – personální kompetenci, uvedu nyní její charakteristiku:

➤ **Kompetence sociální a personální**

Na konci základního vzdělávání žák:

- *Účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce*
- *Podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá*
- *Přispívá k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*

- *Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty*
(VÚP, 2007, s. 44)

RVP ZV nově zavádí **vzdělávací oblasti**, které jsou tvořeny jedním nebo více obory, které jsou si navzájem obsahově blízké. Pro 1. Stupeň ZŠ jsou to oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a společnost
- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce
- Člověk a jeho svět
- Matematika a její aplikace

Dalším nově zavedeným jsou tzv. Průřezová témata, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa. Vytvářejí příležitost pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci. Pomáhají rozvíjet osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot.

Obsah průřezových témat je rozpracován do tematických okruhů, které nabízejí témata (činnosti, náměty), jejichž zpracování je v kompetenci školy.

V RVP ZV jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova

- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Rámcový vzdělávací program především umožňuje učitelům, aby se mohli podílet na vytváření školního vzdělávacího programu, kde mohou zohlednit potřeby a možnosti žáků a zároveň i možnosti školy. Na základě vytvoření tohoto dokumentu, mohou učitelé uplatnit své zkušenosti a znalosti z oblasti vzdělávání a mohou tak lépe vyjádřit svůj názor a prosadit tak změny, které cítí, že je potřeba ve vzdělávání provést. V tuto chvíli mají učitelé možnost rozvíjet tvořivý styl práce a nejsou omezeni dříve danými metodami, nebo časem. Mohou tak zefektivnit výuku a vycházet z konkrétních potřeb žáků. V tuto chvíli si každý učitel může určit směr, kterým půjde, bude-li dodržovat pravidla Rámcového vzdělávacího programu.

Tato situace tu však dlouhá léta nebyla a i přesto se objevil program, který svým pojetím výuky a celkovou strukturou byl schopen se prosadit a přinést do škol změny, které přinesly mnoho nového a zajímavého. Je to program Začít spolu, který byl již dříve přijat některými učiteli a školami a nyní má možnost se uplatnit na vícero školách, vzhledem k tomu, že jeho standardy se svým pojetím velmi přibližují stanoveným klíčovým kompetencím v RVP ZV.

4. Inovativní a alternativní vzdělávání

Jak už jsem zmínila, transformace školství přinesla větší podporu inovativním a reformním školám. Tyto školy a jejich programy prakticky naplňují myšlenky RVP ZV a v ČR již nějakou dobu fungují. Mezi tyto školy patří např. Waldorfské, Daltonské a školy Montessori. Pedagogika Montessori svými východisky inspirovala také program Začít spolu, který detailně popíši v následující kapitole.

Ráda bych se tedy nyní věnovala otázce inovativního vzdělávání u nás, které vnímám jako počátek vnitřní proměny škol, která směřuje k naplnění reformních záměrů kurikulární reformy.

Abychom vymezili pojem inovativní vzdělávání, je třeba začít od pojmu „alternativní vzdělávání“:

Pro pojem alternativní škola dosud neexistuje uspokojivá definice. K jeho objasnění můžeme použít synonymické ekvivalenty, jako jsou například pojmy volná škola, netradiční škola, otevřená škola, nezávislá škola. Směrodatné pro vymezení tohoto pojmu jsou určité aspekty, přístupy a kritéria, která považujeme za určující.

Tyto aspekty můžeme třídit na:

Školskopolitický aspekt, který zahrnuje rozdíl mezi školami z hlediska zřizovatele, kterými mohou být: MŠMT ČR, obec, kraj, soukromý zřizovatel, církve či jiný rezort. Termínem alternativní školy se podle tohoto aspektu mohou označovat školy všech druhů, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale souběžně s nimi.

Ekonomický aspekt sleduje rozdíly mezi školami, podle způsobu jejich financování. Sleduje to, zda jsou školy financovány ze státních, či jiných veřejných zdrojů, nebo jsou financovány zcela nebo částečně zřizovateli a rodiče žáků těchto škol, pak platí určité školné. Za alternativní školy bychom pak označili školy, ve kterých rodiče žáků musejí platit školné, čímž si zajišťují zvláštní služby, například ve formě jiných než běžně rozšířených vzdělávacích programů. Tento aspekt však při vymezení alternativnosti škol není směrodatný, protože i školy veřejné, ve kterých se neplatí školné, mohou být školami alternativními.

Z hlediska **pedagogického a didaktického aspektu**, můžeme považovat za alternativní všechny takové školy, které uplatňují zvláštní, inovativní, nestandardní, experimentální

formy, obsahy či metody vzdělávání či jiné didaktické přístupy, na rozdíl od běžně uplatňovaných pedagogických a didaktických koncepcí. Tento aspekt je z hlediska vymezení pojmu alternativní škola rozhodující.

Jako alternativní můžeme tedy chápat všechny typy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys a to ten, že se něčím odlišují od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Tato odlišnost může spočívat v jiných způsobech organizace výuky dětí ve škole, v jiných kutikulárních programech, či parametrech edukačního prostředí. Může spočívat také v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků, nebo v jiných vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.

(PRŮCHA, 2001)

Pojem „inovativní škola“

V průběhu 90. let se objevila celá řada škol, které rozvíjejí principy alternativní pedagogiky. Tyto školy se jako celek zaměřují na respektování základních principů, které označují za „**inovující**“. Zejména jde o princip respektování individuálních specifí osobnosti každého dítěte, činnostní charakter učení, poznávacích procesů, směřování dětí i dospělých k rozvoji vlastní odpovědnosti, utváření vlastního učebního plánu a kurikula školy. Většina těchto škol a učitelů, patří ke členům pedagogických asociací Přátelé angažovaného učení (PAU, o.s.), Nezávislé mezioborové iniciativy NEMES, Sdružení škol podporujících zdraví, Kritické myšlení, Step by Step ČR, Tvořivá škola, Škola pro všechny... (SPILKOVÁ A KOL., 2005)

Cílem inovace je zkvalitnění výchovného a vzdělávacího systému.

Závěrem lze tedy říci, že díky nejrůznějším příčinám došlo ke změnám ve vzdělávání. Tyto změny můžeme nazývat jako inovace, které se snaží o zkvalitnění výchovného a vzdělávacího systému. Díky těmto inovacím se začaly v České republice uplatňovat nejrůznější pedagogické směry a programy, mezi které patří i program Začít spolu.

5. Program Začít spolu

Program Začít spolu přichází do České republiky v roce 1994, kdy bylo do programu zapojeno 10 mateřských škol, ze kterých se staly školy modelové a od roku 1996 se tento program se souhlasem MSMT rozšířil i do základních škol, kdy 6 prvních tříd v ČR využilo nabídku Open Society Fund Praha, přenést program Začít spolu na půdu ZŠ. (LUKAVSKÁ, 2003)

Program Začít spolu s mezinárodním označením Step by Step, vznikl v USA již v 80. letech 20. století, s cílem vychovat malé děti v duchu demokratických principů, prostřednictvím učitelů, kteří změní své postoje, názory a pohledy na dítě. Tento program vznikl díky finanční a metodické pomoci Sorosovy nadace.

V České republice také působí nezisková organizace Step by Step ČR, o.s. , která monitoruje program, jeho evaluaci a implementaci v ČR.

Program představuje velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole a učiteli, přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí.

(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003)

Program Začít spolu se snaží připravovat děti na to, aby se dokázaly vyrovnat s nároky a problémy 21. století. Snaží se rozvíjet a podněcovat zejména tyto rysy osobnosti:

- *schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat;*
- *schopnost kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost;*
- *schopnost rozpoznávat problémy a řešit je;*
- *představitivost a tvořivost;*
- *zájem a odpovědnost vůči společnosti, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme;*

(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003, s. 13)

Program Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Umožňuje a prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami - jedná se o děti nadprůměrně nadané, děti s vývojovými poruchami učení a týká se i dětí s postižením. Velmi užitečný je i pro děti z různých etnických menšin. Jedná se o program, který představuje **pedagogický přístup orientovaný na dítě**.

5.1. Východiska programu Začít spolu

V předchozí části mé diplomové práce jsem se věnovala otázce humanizace vyučování. Jak už jsem zmínila humanistické a demokratické přístupy představují stěžejní pilíř reformy soudobého českého školství a zároveň jsou i jedním z hlavních východisek programu Začít spolu.

Tato východiska se zejména projevují v individualizaci, v tematickém plánování a v kooperativním učení.

V programu Začít spolu je ve vzdělávání uplatňován přístup orientovaný na podporu individuality, potřeb a zájmů dítěte. Tento pedagogický přístup zaměřený na žáka je inspirován dílem C. Rogerse, který byl významným představitelem humanistické psychologie.

Ráda bych se proto nyní věnovala odkazu C. Rogerse, který inspiroval svými názory i pedagogy, kteří se podíleli na tvorbě programu Začít spolu.

5.2. Odkaz C. R. Rogerse

C. R. Rogers patří mezi humanistické psychology a psychoterapeuty, kteří svými názory mohou obohatit naše pedagogické uvažování.

Jednou z jeho ústředních myšlenek je konstatování, že smyslem lidského života je potřeba **sebeaktualizace**. Sebeaktualizace v Rogersově pojetí je brána jako tendence organismu, která je vrozená všem lidským bytostem. K aktualizaci sebe sama tedy směřuje organismus a jáství (sebepojetí). (LUKAVSKÁ, 2003, s. 29)

Tyto tendence jsou v menším či větším rozporu či souladu. Dítě se musí naučit vzdávat se určitých tendencí organismu, protože se jejich projevy blízkým dospělým nelíbí. Jestliže se děti zachovávají podle tendence svého organismu a dospělí na jejich chování negativně zareagují, protože se jim chování dětí z nějakého důvodu nelíbí, u dětí se pak na základě těchto sociálních interakcí vyvíjí sebehodnocení, které je jádrem sebepojetí. Nepřijímané a nepřijatelné tendence bývají vytěsňovány. Dítě chce být takové, jaké ho chtějí mít jeho rodiče a ne takové, jaké je. Tento rozpor mezi organismem a sebepojetím vystupuje v jisté míře po celý život.

V sociálním chování se pak projeví orientace osoby buď spíše na:

- *seberozvoj, postavený na akceptování pocitů a impulsů, umožňující realistické smýšlení o sobě*
 - *či na sebeobranu, postavenou na neakceptování pocitů a impulsů vedoucí k úzkosti a zamezení rozvoje vlastního potenciálu*
- (LUKAVSKÁ, 2003, s. 29)

Ve své sebeaktualizační teorii dospívá Rogers k závěru, že významné pro člověka je jít cestou ztotožnění sebepojímání s organismem. Uvědomování si přijetí a vyjádření svých pocitů a potřeb.

Rogers dospěl k myšlence, že naše pocity jsou stejně důležitou součástí kurikula jako naše myšlenky.

Ve své knize Způsob bytí vymezuje učení zaměřené na člověka takto:

- Předpoklad: osoby, které jsou vnímány jako odpovědné osoby, jsou si dostatečně jisti sami sebou a svými vztahy s druhými lidmi.

Jestliže je splněn předpoklad, lze přejít k charakteristice:

- Facilitátoři sdílí s ostatními – žáky a pokud možno i s rodiči či veřejností – odpovědnost za učební proces
- Facilitátoři zajišťují zdroje učení – z vlastního nitra a vlastní zkušenosti, z knih a dalších materiálů či ze zobecněných zkušeností
- Žáci vytvářejí své vlastní studijní programy, a to jak samostatně, tak ve spolupráci s ostatními

- Je vytvořena facilitativní atmosféra učení – atmosféra zájmu, upřímnosti.
- V ohnisku pozornosti učení je především péče o probíhající proces učení.
- Kázeň nutná k dosažení cílů žáků je sebekázní
- Hodnocení rozsahu a významnosti učení každého z žáků je činěno především samotným žákem.
- V takové atmosféře napomáhající růstu jsou poznatky spíše hlubší, přicházejí mnohem rychleji a mají trvalejší platnost v životě a chování žáka než poznatky získané v tradiční škole.

(LUKAVSKÁ, 2003), (ROGERS, 1998)

K tomu, aby zmíněná atmosféra podporovala osobnostní růst, je podle Rogerse potřeba těchto podmínek:

- autentičnosti, opravdovosti či kongruence
- bezpodmínečného pozitivního přijetí druhého
- empatického naslouchání

(ROGERS, 1998)

Rogers byl svým vymezením rámce a podmínek, při kterých může probíhat proces na dítě orientovaného vzdělávání, pro tvůrce programu Začít spolu, inspirací.

5.3. Odkaz F. Perlse

Dalším zdrojem, který nás může obohatit o nové pohledy na člověka je i text psychoterapeutů.

Frederik a Laura Perlsovi ve 40. letech dvacátého století, založili Gestalt terapii. Tato terapie je řazena k proudu humanistické psychoterapie.

Cílem této terapie je klientovo uvědomování si toho, co dělá, jak to dělá a jak to může změnit – učí se **pobývat sám sebou**.

V Gestalt terapii jsou vymezeny čtyři základní kategorie, které napomáhají zdravému, plnému a autentickému životu jedince.

Patří mezi ně proces **zrání**, který znamená rozvíjení schopnosti stát se a chodit na vlastních nohou. Abychom tento proces zrání jako učitelé podpořili, musíme se vyvarovat tzv. falzifikačním nástrojům, které jsou podle Perlse v podobě přehnaného očekávání a v podobě zahlcování slovy, kterým máme uvěřit bez příležitosti sami věci zvážít. Stejně jako u Rogerse se jedná o respektování dítěte takového, jaké je.

Další kategorií je **odpovědnost**, tedy schopnost reagovat na svá vlastní očekávání, touhy, fantazie a jejich projevy u druhých. S odpovědností souvisí schopnost uvědomovat si vlastní potřeby a dokázat je uspokojit. V této souvislosti hovoří Perls o užitečnosti frustrace – bez frustrace není potřeb.

My jako učitelé bychom měli vést žáky k vědomému vyjadřování toho, co potřebují, co cítí a co si přejí. Dítě by mělo být schopno formulovat JÁ výroky, za které přejímá odpovědnost.

Sebeaktualizace je další kategorií. Gestalt terapie považuje sebeaktualizaci za možnou jen tehdy, když se lidé identifikují se sebou jako rostoucími, měnícími se organizmy. Aby došlo k sebeaktualizaci, musíme se snažit o to, abychom vnitřně přijímali své problémy. Ve škole bychom tedy měli ke každému jedinci přistupovat individuálně a jejich individualitu respektovat, dále je pak hodnotit tak, aby hodnocení bylo konkrétní a oceňovalo jejich dosažené výsledky.

Poslední kategorií je **autenticita**, jako přirozená prezentace vlastního JÁ. Jedinec si plně uvědomuje kvalitu své vnitřní zkušenosti, ztotožňuje se s ní a veřejně ji vyjadřuje pomocí symbolu. V tomto okamžiku je gestalt úplný.

Autentické pocity se mohou projevat i v podobě např. vzteku nebo odporu a učitel by v tomto případě měl žáky i sebe učit schopnosti uvědomovat si a transformovat tyto pro okolí nepříjemné projevy.

Toto pojetí uvedených kategorií může napomáhat budovat základ humanistického přístupu k vyučovacímu procesu.

(LUKAVSKÁ, 2003)

5.4. Odkaz E. Fromma

Erich Fromm se ve svých pracích zabíral otázkami týkající se vztahu moci a bezmoci, svobody a nesvobody, hledání prostoru pro promluvy, pro regulování napětí a rozhodování a také odpověďmi týkající se obrazu nového člověka a jeho zvažování – mít, nebo být?

Fromm rozlišuje dva základní pojmy a to **svoboda od** - osvobození se od okolního světa, ve které však člověk není svobodný k sebeovládání, k realizaci své individuality, a **svoboda k** – svoboda k realizaci sama sebe, objevování vlastní podstaty. Fromm svobodu k považuje za pravou pozitivní svobodu.

U každého jedince dochází k **procesu individualizace**, který má dva aspekty:

- růst síly vlastního JÁ
- růst osamělosti – čím více se dítě vyčleňuje, tím více si uvědomuje, že je samo, to způsobuje pocity bezmoci a úzkosti

Proces individualizace tedy znamená vyčleňování se.

Pocity bezmoci a izolace, vedou podle Fromma k použití mechanismů k úniku. Mechanismy úniku jsou způsoby, kterými člověk uniká před možností vlastní seberealizace.

Jestliže vzniká snaha o podporu procesu individualizace, vedoucí k osvobození se od a směřující k svobodě k, tak se vychovatel nevyhne řešení otázek týkající se **authority** a současně partnerství.

(LUKAVSKÁ, 2003)

5.5. Odkaz A. Adlera

Dalším psychoterapeutem, který inspiroval program Začít spolu je A. Adler. Směr, který vytvořil, nazval směrem **individuální psychologie**. Pojem individuální musíme v tomto případě vnímat jako nedělitelný.

„Individuální psychologie tedy jedince chápe ve vztahu ke společenskému prostředí a přikládá vzájemné interakci jedince a společnosti zásadní význam ve vývoji.“

(LUKAVSKÁ, 2003, s. 34)

Podle Adlera každý jedinec touží stát se členem společenství a při pokusech včleňování se, může každý zakusit pocit méněcennosti, způsobený osobními nedostatky, které jedinec odhaluje na základě srovnávání se s ostatními. Pro zvládnutí tohoto pocitu je velmi důležitá rodina a její vnitřní vztahy.

5.6. Teorie multičetných inteligencí podle H. Gardnera

Nyní bych se ráda věnovala teorii multičetných inteligencí podle Gardnera, která je jedním z východisek programu Začít spolu. Teorie multičetných inteligencí vyjadřuje zajímavý přístup k chápání lidských schopností. Gardner tvrdí, že každý člověk má minimálně osm typů inteligencí (schopností) a samotná inteligence je souborem mnoha schopností, které uplatňujeme při řešení situací každodenního života.

Typy inteligencí podle Gardnera:

- Jazyková inteligence
- Hudební inteligence
- Logicko-matematická inteligence
- Prostorová inteligence
- Tělesně pohybová inteligence
- Personální formy inteligence – interpersonální, intrapersonální, přírodní

(GARDNER, 1999)

Ideálem je jedinec, který má všechny typy inteligence rozvinuté rovnoměrně, ale skutečností je, že každý z nás má některé typy inteligence rozvinuté více, než typy jiné.

Program Začít spolu využívá těchto poznatků a usiluje o to, aby aktivity, které učitelé pro žáky připravují, rozvíjely všechny typy inteligencí. Tento přístup se odráží zejména v centrech aktivit, ve kterých má žák možnost volby z několika předem připravených činností, které se vztahují ke společnému tématu, a vybere si takovou činnost, která odpovídá jeho schopnostem a možnostem. Takto připravené činnosti pak děti motivují,

umožní jim zažít úspěch a získat sebejistotu, díky které se pak odhodlají i k činnostem, které by si zpočátku nevybraly, protože se jim mohly zdát obtížné.

Nyní uvedu tabulku, která stručně charakterizuje všechny typy inteligence podle Gardnera a kterou ve své publikaci uvádějí Krejčová a Kargerová:

Typ inteligence	Stručná charakteristika inteligence	Potřeby a záliby
Verbální	Schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka	Čtení, psaní, vyprávění příběhů, slovní hry, rozhovory
Logicko-matematická	Schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky	Manipulace s předměty, bádání, pokusy, řešení logických skládanek, hlavolamů, technické zájmy
Prostorová	Schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary, uspořádání předmětů v prostoru, schopnost orientace v prostoru	Modelářství, návrhářství, vizuální znázorňování, skládačky, ilustrované knihy, návštěvy muzeí výtvarného umění
Hudební	Schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků, schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě	Zpívání, pískání, broukání, vyřukávání rytmu, prozpěvování během dne, poslech hudby, hra na hudební nástroj
Tělesně-kinestetická	Schopnost velice obratně používat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k určitému cíli (sport, herectví), schopnost dovedně zacházet s předměty.	Tanec, běhání, skákání, hraní rolí, dramatické umění, aktivní fyzické zapojení do činností, dotykové zkušenosti, sportovní hry
Interpersonální	Schopnost všimnout si chování a pocitů jiných lidí, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, pohnutkách a náladách	Vedení, organizování, shromažďování, návštěva společenských akcí, kolektivní hry, týmová práce, přátelské rozhovory
Intrapersonální	Schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky, porozumění vlastnímu já	Meditování, snění, klid na samostatné uvažování a plánování, nezávislost, vyhraněnost názorů
Přírodní	Schopnost vnímat změny v přírodě, zvýšená citlivost k percepci Přírodních jevů a schopnost učit se z nich.	Pobyť v přírodě, chov zvířat a pěstování rostlin, sledování literatury a filmů s přírodovědnou tematikou

(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003)

Gardner na základě několika výzkumů popisuje nejen složky inteligence, ale i jejich vývoj. Tento vývoj jednotlivých inteligencí se též promítá do konkrétních výstupů klíčových kompetencí, uvedených v RVP ZV za daná období. Tyto kompetence postihují vědomosti, dovednosti i postoje žáka, které využívá k tomu, aby díky nim úspěšně zvládal úkoly a situace, do kterých se dostává během studia a později i v osobním životě a práci.

5.7. Zásady programu Začít spolu

➤ *dítě je schopné růst, vyvíjet se, učit se a samostatně myslet*

Tato zásada vychází z přesvědčení, že každé dítě disponuje vnitřní tendencí k růstu a rozvoji a ve škole by proto měly být vytvořeny takové podmínky, které tuto tendenci u dítěte neblokují, ale naopak podporují.

Dalším přesvědčením programu Začít spolu je:

- *děti se nejlépe učí prostřednictvím vlastní praktické činnosti a na ni navazují reflexe.* Tyto reflexe vedou dítě k pojmovému uchopení toho, co právě prožilo, dělalo, zjistilo. Proto je ve škole věnováno maximum času samotným aktivitám dětí. Učitel pak přechází do role pomocníka a pozorovatele. Aby byl naplňován konstruktivistický přístup, dostává dítě prostor také pro již zmíněnou reflexi.
- *Důvěra, nás pedagogů, v sebe samé,* která je spojena s naší vlastní sebeúctou a sebevědomím. Víra v sebe sama, je také nezbytnou podmínkou víry ve schopnosti druhých.
- *Respektovat i odlišná pojetí.* Jestliže chceme rozvíjet demokratický model vzdělávání, je nezbytné respektovat zkušenosti a tradice, které mohou zastávat naši kolegové, rodiče dětí apod. Je proto potřeba vést s nimi dialog o cílech a prostředcích školní práce. Tyto diskuze nám pak i umožňují lépe reflektovat vlastní činnost.

- *Přiznávat hranice svých znalostí a kompetencí.* Protože v dnešní době je především kladen požadavek na týmovou spolupráci – nelze být odborníkem ve všem.

➤ ***Odpovědnost za učební proces sdílí učitel, dítě, rodiče i veřejnost***

Program Začít spolu se snaží vytvářet takové podmínky, ve kterých mají děti i jejich rodiče prostor pro spolurozhodování a sdílení odpovědnosti za to, co se v jejich škole odehrává.

Proto:

- *Rodičům dáváme příležitost podílet se na chodu školy* - i v otázkách spojených s obsahem vzdělávání a s jeho metodikou.
- *Rodiče jsou pro nás důležitými partnery.* Klademe proto důraz na spolupráci a to i přímo ve třídě, kde rodiče mohou vystupovat v roli asistenta nebo pozorovatele.
- *Téma, o kterém se učíme, volíme často na základě přání dětí, jejich zájmů a zkušeností.* Jestliže děti zapojujeme do tvorby témat, je to pro děti zároveň i velká motivace k činnosti.

➤ ***Učitel zajišťuje pro učení rozmanité zdroje a podnětné prostředí.***

Je to snaha o to, aby zdrojem učení nebyly pouze knihy, nebo jim podobné materiály obsahující zobecněné zkušenosti, ale abychom do výuky přinášeli i své vlastní zkušenosti, ve kterých podporujeme i žáky samotné.

- *Centra aktivit,* která poskytují dostatek možností pro individuální a skupinovou práci.
- *Zdi třídy i chodeb,* které jsou využívány k *prezentaci výsledků individuální, skupinové i společné práce dětí.* Děti (případně i rodiče) tak mají na očích produkty vlastní práce i práce druhých.
- *Zkušenosti dětí a jejich zážitky,* které jsou velice důležitým zdrojem učení. Proto vytváříme prostor, v němž by se děti o tyto vlastní zkušenosti podělily.

- *Učíme se jeden od druhého.*
- **Dítě si samo řídí své vlastní učení**
- *Vedeme žáky k tomu, aby si samostatně stanovovali vlastní cíle.* Žáci tak nesou odpovědnost za směřování svého vlastního vývoje, za následky své volby. Je třeba však upozornit, že dovednost plánovat a řídit vlastní práci je velmi důležitá, ale vyžaduje, aby se jí žák učil postupně. Proto si děti nejprve stanovují velmi konkrétní a krátkodobé cíle a formulují svá krátkodobá rozhodnutí. Potřebují také naši spoluúčast na jejich rozhodování až do doby, než získají jistotu a více zkušeností.
- Učební proces vychází ze zájmu dětí a je zpracován metodikou *integrováné tematické výuky*, která podporuje globální vnímání skutečnosti a souvislostí mezi jevy našeho světa.
- Každé dítě si stanovuje *individuální cíle*.
- *Každé dítě nese odpovědnost za splnění cílů, které si stanovilo.*

➤ **Učení vyžaduje pozitivní atmosféru ve třídě**

Pozitivní atmosféra ve třídě je zásadní podmínkou efektivního učení. Tato atmosféra by měla být prosycena upřímností, zájmem, chápajícím nasloucháním. Pro tvorbu pozitivní atmosféry program Začít spolu využívá:

- *Metody kooperativního učení.* Děti spolupracují při řešení úkolů ve skupinách.
- „*Kruh*“ – jako organizační forma. Děti v něm mají příležitost učit se dovednostem jako naslouchání, vyjadřování vlastního názoru, pocitů, nesouhlasu a dalším komunikativním kompetencím.
- *Respektování učebního stylu dítěte.* Děti mohou pracovat svým vlastním tempem, na úkolech přiměřených jejich schopnostem, mohou se radit, spolupracovat...)
- *Každý je ve třídě vítán.*

➤ **Proces učení je stejně důležitý jako jeho výsledek**

- *Zpětná vazba*, reflexe procesu učení, je samozřejmou součástí školní práce. Tato reflexe probíhá zejména v ranním a odpoledním kruhu.
- *Portfólia a žákovské dotazníky*, jimiž se dokumentuje průběh učení každého z dětí.

➤ **Sebekázeň je předpokladem dosažení individuálních i skupinových cílů**

Program Začít spolu usiluje o to, aby sebekázeň byla dětmi pochopena a přijata jako jejich individuální odpovědnost.

- *„Pravidla chování“*, které jsou důležitou „normou“ usměrňující projevy dětí a které se vytvářejí společně se všemi dětmi ve třídě. Děti pak takovýmto pravidlům lépe rozumí a chápou jejich důležitost.
- *Práce s třídní úmluvou*. Ta vede děti k sebekázni.
- *Specifická pravidla kázně*, která jsou vyvěšena v některých učebních koutcích a vyjadřují zvláštní požadavky činnosti v daném prostředí.

➤ **Základní formou hodnocení je sebehodnocení**

- *Každé dítě vedeme k tomu, aby si samo vyhodnocovalo vlastní práce*, které jsou nashromážděné v portfoliu, hodnotilo své úspěchy, neúspěchy, navrhovalo cesty ke svému zlepšení.
- *Individuální vztahová norma*. To znamená, že děti neporovnáváme mezi sebou, ale každý je hodnocen na základě porovnání vlastních současných a předchozích výsledků práce. Tomuto odpovídá i forma hodnocení, která má často formu slovního hodnocení.

➤ **V procesu učení se žák angažuje jako celá osobnost**

To znamená, že se snažíme vytvářet takové prostředí, ve kterém mají děti příležitost angažovat se jako celé osobnosti – se svými pocity a vášněmi, stejně jako intelektem.

- *Praktické činnosti dětí*, na kterých je založena většina učení ve třídách s programem Začít spolu.
- *Osvojování dovedností a formování postojů* je stejně důležité jako učení se vědomostem.

- *Škola jako život sám.* Škola není chápána pouze jako příprava, ale jako život sám, který žijí děti právě teď.

(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003, s. 21-27)

5.8. Klíčové strategie programu Začít spolu

Program Začít spolu vychází a je stavěn na pěti klíčových strategiích – kurikulární, organizační, metodické, sociálně vztahové a diagnostické a hodnotící. Nyní se budu věnovat podrobnějšímu objasnění těchto pěti klíčových strategií programu Začít spolu.

5.8.1. Kurikulární strategie

- Tvorba školního a třídního kurikula

Program Začít spolu v tomto ohledu klade na učitele velké nároky. Učitel musí hledat cestu, která spojuje tradici jeho kultury vyjádřenou jako cíle a obsahy rámcového kurikula (RVP ZV) s jedinečnými schopnostmi, zájmy a předpoklady své třídy a jednotlivých žáků. Učitelé pak dále tvoří třídní kurikula, ve kterých zohledňují individuální možnosti žáků ve třídě a jejich zájmy.

- Kroskurikulární přístupy

Jedná se o aktivity, které jdou napříč kurikulem. Tato tematická integrace se netýká pouze propojení jednotlivých učebních předmětů, ale týká se také způsobu práce, který spojuje žáky z různých ročníků a umožňuje jim spolupráci.

- Individuální vzdělávací programy

Jak už bylo řečeno v zásadách programu začít spolu, žáci jsou vedeni k tomu, aby si samostatně stanovovali vlastní cíle a vytvářeli si svůj individuální vzdělávací program.

5.8.2. Organizační strategie

- **Podnětné prostředí**
Jak už jsem zmínila, prostředí třídy v programu Začít spolu je uspořádáno to center aktivit, kterým se ještě budu podrobněji věnovat.
- **Individuální a skupinové formy vzdělávání**
Centra aktivit poskytují dětem prostor, jak pro práci individuální, tak skupinovou.
- **Flexibilní časová struktura**
Vyučování je organizováno prostřednictvím vyučovacích bloků, které nemusí nutně odpovídat klasické vyučovací jednotce. Prostřednictvím tematických projektů jsou propojovány jednotlivé předměty do logických celků s ohledem na globální vnímání světa. Důležitým organizačním celkem je týden.

5.8.3. Metodické strategie

- **Kooperativní učení**
Spolupráce je jedním ze stěžejních principů programu Začít spolu. Děti se učí pracovat v různých rolích, spolupracovat na řešení úkolů ve dvojicích či v menších nebo větších skupinách.
- **Projektové vyučování/integrovaná tematická výuka.** Prožitkové učení hrou a činnostmi.
Tato metodika vychází z poznatků o fungování mozku a efektivním učení. Děti se v tomto systému práce učí vlastním prožitkem, jsou vedeny k řešení komplexních problémů, učí se přemýšlet v souvislostech a získávají zkušenosti vlastní praktickou činností. Východiskem tohoto způsobu práce je společné téma, ze kterého se odvíjejí konkrétní výukové postupy a k němuž jsou vztahovány vzdělávací standardy.

5.8.4. Sociálně – vztahové strategie

- **Participace dětí – spoluúčast dětí**

Jednou z důležitých podmínek efektivního učení v programu Začít spolu je spoluúčast dětí na vlastním vzdělávání. Každý žák se může podílet na rozhodování o záležitostech své třídy – stanovování pravidel, třídní úmluvy apod.

- **Spolupráce s rodinou a s širší komunitou**

Jak už bylo zmíněno v zásadách programu Začít spolu, i rodiče se mohou podílet na chodu školy z hlediska jejího řízení, organizace, financování a také v otázkách spojených s obsahem vzdělávání a jeho metodikou.

- **Týmová spolupráce pedagogů**

5.8.5. Diagnostické a hodnotící strategie

- **Pozorování**

Vzhledem k tomu, že hodnocení v programu Začít spolu je převážně založeno na individuální vztahové normě, pozorování je jedním z prostředků získávání dostatečných informací o dítěti. Tato pozorování učitel zpracovává průběžně písemnou formou.

- **Portfolio**

Portfolio je souborem prací dítěte, které má většinou podobu desek, krabic, šanonů nebo jsou tyto práce dítěti shromažďovány ve třídě např. v policích. Dítě si práce shromažďuje samo a je velmi důležité, aby si zakládalo všechny práce opatřené datem vzniku práce, aby učitel nebo rodič mohl sledovat individuální rozvoj žáka. Program Začít spolu rozlišuje tři typy portfolií a to sběrné – soubor všech prací dítěte, výstavní – představuje nejúspěšnější práce dítěte a hodnotící portfolio – soubor záznamů na základě kterých učitel vytváří souhrnné hodnocení dítěte.

- **Sebehodnocení**

Děti hodnotí svou práci a chování ústně nebo písemně. Sebehodnocení směřuje k větší samostatnosti dítěte a dává mu možnost uvědomit si své vlastní kvality.

- **Analýza a evaluace vlastní práce**

Využívání strategií programu Začít spolu při vyučování, vede učitel k potřebě větší reflexe toho, co se v jednotlivých třídách i ve škole jako celku odehrává. Tím, že opouští tradiční postupy a metody, je potřeba častěji ujišťovat veřejnost, že používané přístupy jsou účinné a efektivní. Pro program Začít spolu je proto důležitá nejen vnější evaluace (provádí Česká školní inspekce), ale i vnitřní evaluace. Pro tuto vnitřní evaluaci jsou důležité vnitřní standardy učitele a programu Začít spolu, které uvádím v následující části diplomové práce. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003)

5.9. Centra aktivit

Nyní se budu podrobněji věnovat centrům aktivit, kterými se budu zabývat i ve své výzkumné části diplomové práce.

Jak už jsem zmínila, centra aktivit jsou součástí dne v programu Začít spolu a zároveň i součástí realizovaných projektů.

Třídy a herny v programu Začít spolu by měly být uspořádány tak, aby jejich prostor byl členěn do menších pracovních koutků. Tyto koutky by měly být vybavovány tak, aby podněcovaly děti k aktivitě (práci a hře). Tyto koutky jsou označovány jako centra aktivit.

V centrech aktivit se děti učí přímou zkušeností. Děti mají v centrech aktivit prostor pro práci, hru, manipulativní činnosti a experimentování s různými předměty a materiály. Poskytují prostor jednak pro práci materiální, tak i pro skupinovou. Děti se zde učí od sebe navzájem díky pozorování a nápodobě. Toto uspořádání třídy dává dětem možnost vzájemně komunikovat, řešit nejrůznější problémy, upevňovat vzájemné vztahy tím, že musí respektovat ostatní spolužáky ve skupině, ale zároveň má i možnost vyjadřovat svůj názor. Děti jsou vedeny k samostatnosti, ale i ke spolupráci zároveň.

Podobně uspořádané učební prostředí můžeme však pozorovat již před vznikem programu Začít spolu a to v období reformní pedagogiky, která se rozvíjela od počátku

20. století, zvláště pak v jeho 20. a 30. letech. Marie Montessori patřila mezi významné myslitele reformní pedagogiky a svými názory na výchovu a vzdělávání se velmi blíží pojetí programu Začít spolu a to i v uspořádání pracovního prostoru, který se dělí podle jednotlivých oblastí učení. Tyto oblasti nazývala: praktický život, smyslový materiál, jazykový materiál, kosmická výchova, matematický materiál. Pro každou z těchto oblastí navrhla i pomůcky, se kterými děti mohou pracovat, manipulovat a získávat tak cenné zkušenosti – činnostní učení. Učitel je zde pouze v pozici pomocníka, veškerá aktivita tak přechází na dítě.

Toto podnětné uspořádání pracovní plochy se objevuje také ve freinetovské, daltonské pedagogice či v jenském plánu.

5.9.1. Uspořádání center aktivit

Učební koutky by měly být jasně vymezeny a to pomocí nábytku, který máme ve třídě k dispozici. Dětem by mělo být jasné, kde které centrum začíná a končí a jaký prostor mají v daném centru k dispozici. Z hlediska bezpečnosti by centra měla být uspořádána tak, aby měl učitel o dětech neustálý přehled. Učitel by měl při rozmisťování center myslet na to, která centra vyžadují větší pracovní ruch a která naopak klid. Měl by proto rozmístit blíž k sobě hlučnější centra a tišší centra od těchto umístit co nejdále.

5.9.2. Vybavení center aktivit

Učitel by se měl snažit, aby každé centrum bylo vybaveno dostatečným množstvím pomůcek, které by měly být dostupné pro každého žáka ve skupině.

Centra aktivit na prvním stupni ZŠ jsou uspořádána následovně:

- Centrum čtení a psaní – slouží k podchycení zájmu o literaturu, čtení a psaní, k podpoře rozvoje gramotnosti u dětí.

- Centrum matematiky a manipulativ – děti se zde učí chápat matematické zákonitosti a vidět vztahy mezi nimi. Získávají konkrétní zkušenosti s “matematikou z reálného světa“, který je obklopuje
- Centrum pokusy a objevy (přírodní a sociální vědy) - slouží k různým pozorováním, pokusům biologickým i chemickým, objevování a experimentování. Může obsahovat i koutek živé přírody, kde se děti starají o drobná zvířata nebo pěstují rostliny.
- Centrum ateliér – umožňuje dětem vyjádřit své pocity, dojmy a zážitky prostřednictvím výtvarných činností. Děti zde mají prostor pro rozvoj fantazie a tvořivosti. Osvojují si zde různé výtvarné techniky, poznávají výtvarné umění.
- Centrum kostky – zde se děti učí vzájemné spolupráci a komunikaci, rozvíjejí jemnou i hrubou motoriku, matematické dovednosti, prostorovou orientaci a tvořivost, upevňují si znalosti z různých oblastí.

Ve třídě také nesmí chybět prostor pro společnou práci, kde se děti schází například při ranním či odpoledním kruhu.

To, jak si učitel uspořádá svou třídu, závisí jen na něm, je však třeba vždy myslet na to, aby toto uspořádání splňovalo určitá hygienická pravidla, která zaručují pohodlnou práci dětí i učitele. Hlavním úkolem učitele není však pouze uspořádat třídu tak, aby vytvořil dětem podnětné prostředí, ale hlavně, aby připravil pro děti takové aktivity, které jim umožní pracovat v centrech samostatně a při nichž se naučí, i bez našeho přímého vedení a kontroly, co je třeba.

Úkoly, které jsou připraveny v centrech, vycházejí z tématu projektu, který je v daném období zpracováván. V každém centru by měly být úkoly jiné a s různou obtížností.

Děti si pak podle stanovených pravidel zvolí centrum, ve kterém chtějí pracovat.

Během týdne by se děti měly vystřídat v každém centru. Takto organizovaná činnost respektuje individuální tempo dítěte, jeho učební styl a biorytmus.

(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003)

5.10. Standardy učitele a programu Začít spolu

Standardy jsou jedním z hlavních nástrojů jak zajistit a řídit kvalitu vzdělávacího programu *Začít spolu*. *Standardy programu a Standardy učitele* byly vytvořeny týmem odborníků pod záštitou Mezinárodní asociace Step by Step (ISSA – International Step by step Association) a ve spolupráci s ní.

Tyto standardy formulují požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a kvalitu práce učitele. Zahrnují oblasti:

➤ *Standardy programu*

- *Interakce učitel – žák*
- *Zapojení rodiny*
- *Plánování programu zaměřeného na dítě*
- *Techniky smysluplného učení*
- *Učební prostředí*
- *Zdraví a bezpečnost*

➤ *Standardy učitele*

- *Individualizace*
- *Učební prostředí*
- *Zapojení rodiny*
- *Výukové techniky pro smysluplné učení*
- *Plánování a evaluace*
- *Profesní rozvoj*

Standardy pomáhají plánovat a realizovat výchovně-vzdělávací práci a vyhodnocovat konkrétní školy a učitele ve vztahu k vizím, hodnotám a charakteristikám typickým pro demokratické vzdělávání, které směřuje k celoživotnímu učení každého jedince.

Standardy jsou určeny nejen pedagogům, ale i rodičům partnerům školy.

Každá obsahová oblast standardů je rozpracována tak, aby jasně vymezila požadavky na práci učitele a charakteristiku vzdělávacího programu. Každá obsahová oblast

standardu je pak doplněna o pozorovací archy, které slouží k posouzení toho, v jaké míře jsou standardy naplňovány.

Standardy jsou nástrojem pro:

- **Samotné učitele** – rozbor vlastní práce
- **Vedení školy (ředitele)** – rozbor práce učitelů při hospitaci
- **Projektování plánů** trvalé obnovy školy
- **Rodiče**, kteří se dozvídají více o charakteru vzdělávání

(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003)

5.11. Struktura dne v programu Začít spolu

Ráda bych se nyní věnovala podrobnějšímu rozebrání struktury dne v programu Začít spolu. Je třeba zdůraznit, že v programu Začít spolu neexistuje jednotná organizační šablona, protože konkrétní struktura dne se řídí potřebami dětí a také závisí na zvoleném tématu pro jejich práci. Přesto všichni učitelé v programu Začít spolu využívají následující organizační formy práce.

➤ Ranní kruh (20-30 minut)

Ranním kruhem začíná školní den. Ranní kruh umožňuje dětem společné setkání a sdělování si svých zážitků z předchozího dne, nebo víkendu. Mohou zde vyjadřovat své momentální pocity nebo připomínky. Ranní kruh lze využívat také pro zahájení výukové činnosti, kdy nám poskytuje prostor pro motivaci, či vzájemnou diskuzi k danému tématu, o kterém se děti učí nebo budou učit.

Učitel zde má prostor probrat různé organizační záležitosti týkající se školního dne, nebo jiných akcí. Tyto informace mohou být zprostředkovány pomocí ranních dopisů – ranních zpráv. Může děti informovat i o různých aktivitách, které probíhají i mimo školu (zájmové kroužky, soutěže...).

Ranní zpráva by měla být dobře čitelná i pro mladší žáky, jednoduchá a pokud možno i vtipná.

Ranní zpráva slouží:

- k usnadnění přechodu z domova do školy
- k informování o tom, co nás v daném dni čeká
- k posilování nově získaných dovedností čtení a písemného projevu
- k soustředění na nový matematický problém nebo pojem

(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003, s. 79)

➤ **Společná práce (asi 60-90 minut)**

Většinou následuje učení se „trivium“. Učitel má pro děti připravené učivo z českého jazyka a matematiky, které jim zprostředkovává prostřednictvím didaktických her. Děti pracují buď samostatně, nebo kooperativně ve dvojicích či skupinách. V této části dne pracuje celá třída na společném zadání.

➤ **Přestávka (asi 20-30 minut)**

Děti mohou během přestávky setrvat ve třídě nebo v prostorách školy, které jsou pro tyto účely určeny.

➤ **Práce v centrech aktivit (asi 60-90 minut)**

Po přestávce děti pracují v centrech aktivit. Úlohy, které jsou pro děti v centrech připraveny, se vztahují k tématu projektu, který se v daném období řeší.

Centrům aktivit se budu blíže věnovat v samostatné kapitole diplomové práce.

➤ **Hodnotící (závěrečný) kruh (asi 20-30 minut)**

Na závěr dne se opět všichni sejdou v kruhu, kde děti prezentují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo, nedařilo a proč. Sdělují si tak vzájemně své zkušenosti, čímž se učí od sebe navzájem. Děti se učí reflektovat svou práci a stanovují si i cíle dalšího učení. Je zde samozřejmě prostor i pro hodnocení dětí učitelem. (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003)

5.12. Projekt v programu Začít spolu

Vzhledem k tomu, že centra aktivit jsou součástí projektů tvořených v programu Začít spolu, budu se teď věnovat otázce integrované tematické výuce a vyučování v projektech.

Základem pro model integrované tematické výuky (ITV) jsou výzkumy lidského mozku, které ukazují, že člověk je schopen se efektivně učit za určitých podmínek.

Tyto podmínky bývají označovány jako mozkově kompatibilní složky, které uvádí Kovaliková:

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

(KOVALIKOVÁ, 1995)

Mezi další argumenty proč zavádět ve vzdělávání tematické celky patří vědecké poznatky o tom, že vědecké objevy které vznikají, vznikají na základě multidisciplinárních přístupů a týmové spolupráce odborníků.

Přípravu projektu v programu Začít spolu můžeme označit za velmi náročnou, vyžadující po učiteli schopnost shromažďovat, vytvářet a hledat studijní materiály nebo pomůcky. Příprava projektu je i velmi časově náročná.

Východiskem práce na projektu je společné téma, od kterého se pak odvíjí konkrétní výukové postupy a ke kterému vztahujeme vzdělávací standardy.

Kritéria pro výběr tématu uvádí Kovalíková:

- *Téma musí mít obsah související se skutečným světem a být v něm použitelné*
 - *Téma musí být realizované ve třídě*
 - *Téma a jeho realizace jsou přiměřené věku dětí*
 - *Téma musí stát za čas, který mu věnujeme*
 - *Téma je pojátkem mezi dílčími podtématy*
 - *Název tématu by měl děti „chytit“*
- (KOVALIKOVA, 1995)

Každé téma je rozpracováno do dílčích aplikačních úkolů, které jsou situovány do center aktivit ve třídě.

Plánování aplikačních úkolů pro děti vyžaduje tyto kroky:

- **1. krok** – volba tématu a vymezení času, který věnujeme projektu; formulace cíle projektu a klíčového učiva
 - **2. krok** – písemná formulace aplikačních úkolů
 - **3. krok** – při tvorbě aplikačních úkolů vycházet z požadavků individualizovaného přístupu ve výchově a vzdělávání.. Aplikační úkoly by měly být vytvořeny ke každému typu inteligence u dětí. Při přípravě obtížnosti vzdělávacích úkolů, bychom měli využívat Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů.
 - **4. krok** - formulace pravidel pro práci žáků na každém aplikačním úkolu: samostatná práce, práce ve skupinách, kolik členů má být ve skupině, v jaké formě bude očekávaný výsledek...
- (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003)

5.13. Závěrem o programu Začít spolu

Můžeme říci, že program Začít spolu sleduje transformační cíle vzdělávání. Individualizaci práce, která je jednou ze základních myšlenek humanizace vzdělávání, program Začít spolu uplatňuje na základě toho, že vychází z teorie multičetných inteligencí podle H. Gardnera. Zároveň mezi jeho metodické strategie patří kooperativní učení, na němž jsou založené organizační formy humanisticky pojetého vyučovacího procesu.

Nové pojetí dítěte ve vzdělávání vyžaduje zvláštní ohledy na dětství a tudíž stejně jako v programu Začít spolu, je kladen důraz na respektování a naplňování dětských potřeb a podporu individuality. Tento pedagogický přístup zaměřený na žáka je inspirován dílem C. Rogerse, který byl významným představitelem humanistické psychologie a který svými názory inspiroval i pedagogy, kteří se podíleli na tvorbě programu Začít spolu.

Další společnou myšlenkou je kladení důrazu na komunikaci mezi školou a rodinou, kterou program Začít spolu považuje za jednu ze základních strategií.

Konstruktivistický přístup ke vzdělávání je jedním ze základních kamenů nového přístupu. Tento přístup je v programu Začít spolu naplňován prostřednictvím jeho zásad. Dalším společným prvkem je způsob hodnocení dětí, kdy je v programu Začít spolu velmi důležité hodnotit děti podle individuální vztahové normy, využívat slovního hodnocení a pracovat s chybou, která není považována za nežádoucí jev učení. Závěrem lze tedy říci, že program Začít spolu, představuje humanistický a demokratický přístup k výchově a vzdělávání. Využívá nejnovějších poznatků vědeckých i pedagogických, které uplatňuje ve volbě metod, organizaci vyučování a v tvorbě podnětného prostředí, ve kterém se děti vzdělávají. Tento program představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.

Díky individualizaci práce, práci v centrech aktivit, integrované tematické výuce a prosazování úzké spolupráce rodiny a školy, se program Začít spolu snaží vychovávat děti, které jsou schopné odpovědnosti, kritického myšlení, spolupráce, flexibility a děti, které se i v budoucnu dokážou aktivně zajímat o učení.

6. Závěr teoretické části

V teoretické části jsem se pokusila přiblížit současné cíle transformace ve vzdělávání týkající se humanistického pojetí výuky. Zmínila jsem některé pedagogické směry, které se z větší či menší části podílely na vývoji vzdělávání v České republice a jejichž filozofie se odrazila i v obsahu programu Začít spolu. Součástí teoretické části je i charakteristika RVP ZV, který je v současné době základním východiskem pro veškeré vzdělávání v ČR.

Značnou část teoretické části jsem věnovala samotnému programu Začít spolu. Program Začít spolu je jedním z programů, který již před kurikulární reformou usiloval o naplňování současných cílů vzdělávání. Je to program, který díky svému humanistickému a demokratickému přístupu k výchově a vzdělávání vychovává jedince schopného vyhovět současným požadavkům společnosti.

Součástí programu Začít spolu jsou i tzv. centra aktivit, které jsem podrobněji popsala a jejichž prostřednictvím se budu snažit naplňovat jednotlivé cíle výzkumné části diplomové práce.

VÝZKUMNÁ ČÁST

1. Cíle výzkumné části

Ve výzkumné části své diplomové práce se budu zabývat otázkou rozvoje jedné z klíčových kompetencí a to konkrétně kompetencí sociálně personální. Ve své praxi se pokusím tuto kompetenci rozvíjet prostřednictvím center aktivit programu Začít spolu. Budu se snažit vybrat pro děti takovou činnost a téma pro celou jejich práci, aby se tyto kompetence u dětí rozvíjely a to zvláště jejich spolupráce, vzájemná tolerance, sebekázeň a sebeovládání. Prostřednictvím akčního výzkumu se pokusím tuto práci připravit a popsat, aplikovat do praxe a na základě sebereflexe připravit další činnost pro děti, která bude odrazem mnou právě nabytých zkušeností z předchozí práce dětí a jejich reakce na dané úkoly. Doufám, že tyto zkušenosti potřebné pro zkvalitnění své pedagogické praxe získám a aspoň částečně se zasloužím o rozvoj dětí po stránce sociální a personální, protože jsem si vědoma, že rozvíjení této kompetence je dlouhodobá záležitost vyžadující stálou pozornost pedagoga.

- **Na základě akčního výzkumu zkvalitnit vlastní pedagogickou činnost.**
- **Naplánovat a realizovat práci v centrech aktivit a zjistit, jaká podoba center je pro mou vlastní pedagogickou činnost nejvhodnější.**
- **Pokusit se rozvíjet u dětí pomocí center aktivit, především kompetenci sociální a personální.**
- **Popsat realizovaná centra aktivit.**

2. Akční výzkum

Nyní bych se ráda věnovala akčnímu výzkumu, protože jak už jsem zmínila, akční výzkum jsem si zvolila jako metodu zkvalitnění své pedagogické praxe a využívám jej v celé výzkumné části své diplomové práce.

Za zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin. Do české pedagogiky a české školy, se akční výzkum dostává teprve v poslední době.

Co to vlastně akční výzkum je? John Elliot říká že: „*Akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.*“ (ELLIOT, 1981, s. 1) V pedagogice je tedy akční výzkum chápán „*jako nástroj, který učitelům pomáhá lépe poznávat problémy své vlastní praxe a řešit je.*“ (MAŇÁK, ŠVEC, 2004, s. 52)

2.1. Charakteristicka akčního výzkumu

Charakteristické pro akční výzkum jsou:

Cíle akčního výzkumu:

- *získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu*
- *učitel se chce něco dozvědět*
- *učitel zkoumá*

Výzkumné otázky:

- *vyplývají z potřeb učitele*
- *mohou se v průběhu výzkumu měnit*

Plán výzkumu:

- *vyvíjí se, může být v průběhu měněn*

Výzkumný vzorek:

- *nereprezentativní*
- *může být kdykoli změněn*

Sběr dat:

- probíhá nedogmaticky
- metody sběru dat mohou být kdykoliv změněny

Metody vyhodnocování dat:

- analýza dat
- deskriptivní statistika

Jazyk:

- jazyk učitelův

Výsledky:

- jsou bezprostředně k dispozici
- jsou platné „teď a tady“
- jsou subjektivní
- „majiteli“ poznatků jsou učitelé

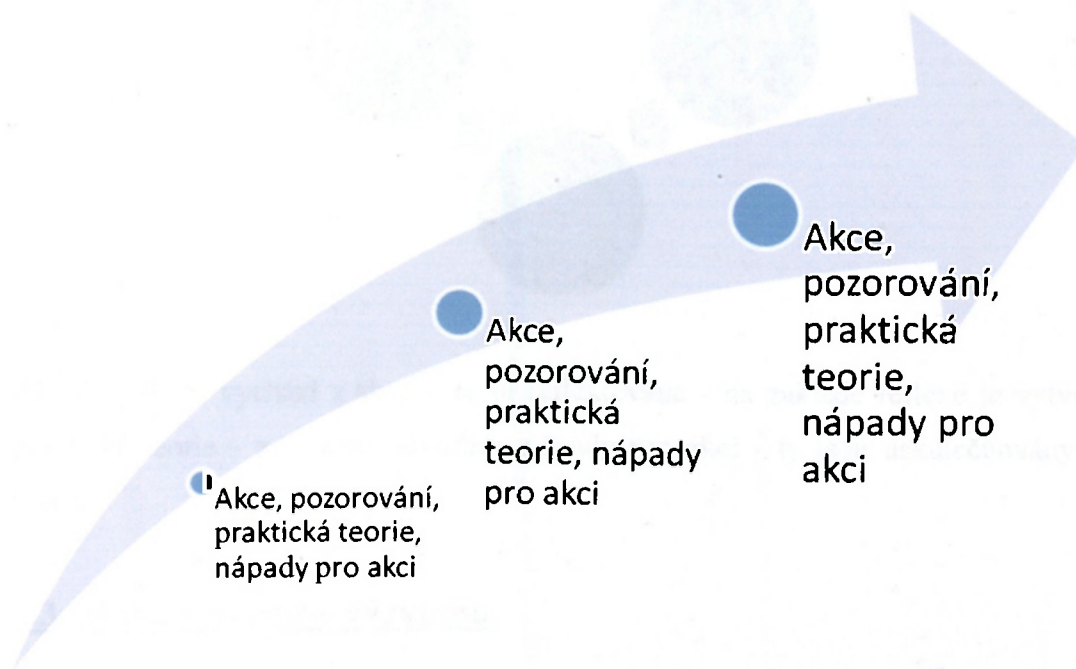
Dopad:

- bezprostředně působí na jednání konkrétního učitele
- vlastní zkušenosti
- jednání je autonomní

(MAŇÁK, ŠVEC, 2004, s. 54)

2.2. Fáze akčního výzkumu

Výchozím momentem akčního výzkumu je **problémová situace**, kterou učitel prožívá jako subjektivně významnou. Následuje fáze **řešení problému**, kdy učitel nejprve sbírá poznatky o problému a v další fázi uplatňuje akční řešení problému. Tyto dvě fáze řešení problému se opakují v gradujícím cyklu:



Průběh akčního výzkumu lze tedy nejlépe vyjádřit dvěma fázemi a to **reflexí a jednáním**.

D. Nezvalová rozlišuje pro-aktivní akční výzkum a reaktivní akční výzkum.

Pro-aktivní akční výzkum – nejprve akce pak reflexe

Reaktivní akční výzkum – nejprve reflexe a potom akce.

J. Maňáka V. Švec se však domnívají, že jestliže akční výzkum vychází z určité akce, je vždy pro-aktivní a reaktivní současně.

Fáze akčního výzkumu podle Johna Elliota:



Akční výzkum vychází z akce – ta je reflektována - na základě reflexe je vytvořena praktická teorie - z té jsou odvozeny nápady pro akci - ty jsou uskutečňovány opět v akci.

2.3. Metody akčního výzkumu

Nyní uvedu metody, které se uplatňují v akčním výzkumu.

- Metody hledání a vytváření východisek akčního výzkumu
 - pedagogický deník
 - brainstorming
 - skupinový rozhovor
 - rozhovor s „kritickým přítelem“ apod.
- Metody získávání a shromažďování dat
 - různé typy pozorování
 - videozáznamy, popř. audiozáznamy a jejich následná transkripce
 - různé typy interview
 - artefakty – dětské práce, testy, dopisy, zápisky, zprávy apod.

- **Metody analýzy dat**
 - vytváření kategorií a kódování dat
 - vytváření metafor
 - testování tezí
 - analýza dilemat apod.
- **Metody vytváření a ověřování strategií jednání**
 - brainstorming
 - myšlenkové testování alternativ jednání apod.
- **Způsoby prezentace akčního výzkumu:**
 - Případová studie
 - Zpráva z výzkumu apod.

3. Charakteristika výzkumného vzorku.

Můj akční výzkum probíhal v První jazykové škole Horáčkova, která se nachází na Praze 4. Jak už název školy napovídá, jedná se o školu, která je zaměřena na rozšířenou výuku jazyků, kterou uplatňuje už od první třídy.

Tato škola je specifická zvláště tím, že děti, které ji chtějí navštěvovat, musejí absolvovat přijímací řízení. Jedná se proto o školu výběrovou, která upřednostňuje nadané žáky. Nyní žáci navštěvují školu již od první třídy, v minulé době však škola přijímala žáky až do třetí třídy.

To, že škola přijímá jen výběrové žáky, s sebou přináší mnoho pozitiv. Učitelům se ve třídách lépe pracuje, děti jsou rychlejší v práci i v pochopení učiva. Jsou také i ambicióznější, tudíž většina z nich o učení projevuje větší přirozený zájem. Rodiče dětí pak ale také kladou větší nároky na školu i učitele. Učitel v takové třídě výběrových dětí musí být neustále ve střehu a připraven zodpovídat nejrůznější a nejzákladnější otázky a snažit se podporovat jejich zvýšenou zvědavost. Bohužel se však objevují i jistá negativa a to zejména v tom, že děti jsou mnohdy přetíženy nejrůznějšími kroužky, které mají i mimo školní vyučování. Také se velmi často objevují děti, které mají někdy až přehnaně vysoké sebevědomí. Leckteré děti mají pocit velké výjimečnosti, ve které jsou podporováni svými rodiči. Všechny tyto faktory a mnoho dalších pak vede ke zhoršeným vztahům ve třídě.

Ve většině tříd prvního stupně probíhá výuka podle programu Začít spolu. Tento program je přizpůsoben podmínkám školy a osobnosti pedagoga, který povětšinou respektuje množství probírané látky v jednotlivých ročnících a program podle toho uzpůsobí.

Někteří pedagogové využívají výukového programu Tvořivá škola – činnostní učení.

Každý rok škola vyhlásí tzv. projektové dny, které jsou povinné pro všechny třídy. Každý ročník si zvolí společné téma.

Myslím si, že tato škola umožňuje učitelům možnost seberealizace a dává volné pole působnosti pro uplatňování různých programů, jestliže je respektován školní vzdělávací plán a dodržováno naplňování obsahu školního vzdělávacího programu.

Samotný akční výzkum budu realizovat v páté třídě, ve které jsem prvním rokem třídním učitelem. Ve třídě je celkem 29 dětí z toho 15 chlapců a 14 dívek ve věku mezi 10 a 11 lety. Jedna dívka pochází z Číny. Ve třídě je už přes rok, ale stále se vyhýbá komunikaci s ostatními dětmi. Komunikuje pouze se svou kamarádkou a to prostřednictvím anglického jazyka. Český jazyk jí po gramatické stránce nečiní tak velké problémy, jako po stránce konverzační.

Většina dětí je materiálně dobře zajištěna. Bohužel se i tak najdou propastné rozdíly mezi jednotlivými dětmi, které se odráží na vzájemných vztazích.

Nyní nastíním, v jakém vývojovém stádiu se nacházejí děti, se kterými budu ve výzkumné části pracovat.

Děti jsou ve věku, který se označuje jako „mladší školní věk“. Jako „mladší školní věk“ označujeme dobu, od vstupu dítěte do školy do doby, kdy dochází k pohlavnímu dospívání i s průvodními psychickými projevy. Obecně se dá říci, že takto označujeme období, kdy dítě navštěvuje první stupeň ZŠ. Při běžném pohledu můžeme nabýt dojem, že se v tomto období nic zajímavého neděje. Proto se také toto období označuje za období „latence“. Je to etapa, kdy je ukončena jedna část psychosociálního vývoje a kdy základní emoční a pudová složka dřímá až do začátku pubescence. Pokud budeme chtít toto období nějak charakterizovat, označíme jej za období střízlivého realizmu. Školák je totiž zaměřen na to, co skutečně je a jak to skutečně je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm, jak jsou doopravdy. Stále více se zajímá o knihy, a věci, které mu zprostředkují fungování světa. Dává také přednost realisticky provedeným ilustracím. Také ve hře se snaží co možná nejvěrněji spodobnit reálné situace. Zprvu je dítě zcela závislé na tom, co se dozví od okolí, až později získává svůj vlastní kritický pohled. Dítě nechce jen pasivně přijímat, ale chce se aktivně podílet na poznávání a objevování světa. (LANGMEIER 1991, s. 105-106)

Materiální vybavení třídy

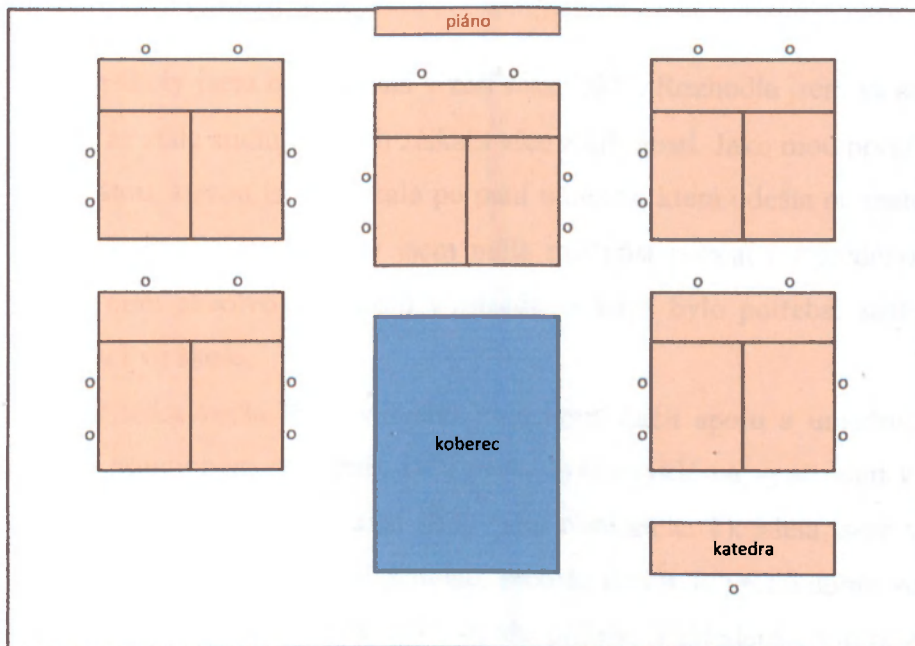
Třída je mimo lavicí a židlí vybavena ještě piánem, velkým počtem skříní, které poskytují dostatek prostoru pro ukládání dětských prací a případných pomůcek. Děti mají k dispozici i koberec, který je určen k relaxaci, nebo je využíván během vyučování (např. ranní kruh). Každé dítě má svůj polštář, kterým si může zpříjemnit sezení ve třídě.

Díky pomoci rodičů můžu říci, že běžné pomůcky např. na výtvarnou výchovu jsou dětem k dispozici. Většinu ostatních pomůcek si musí učitel opatřit nebo vyrobit sám. I tak si myslím, že tato škola je výjimečně dobře vybavena.

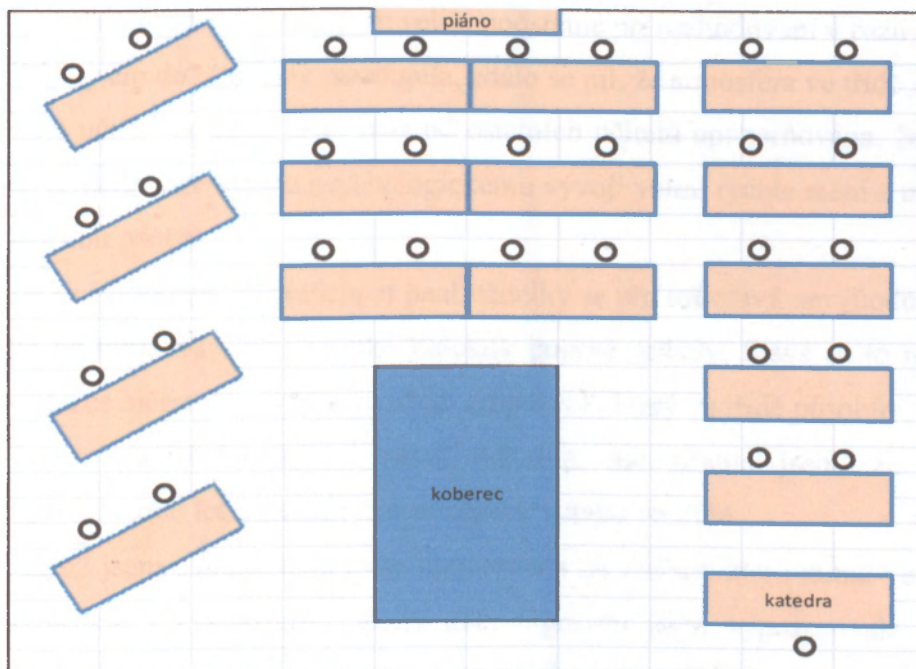
Uspořádání třídy

Vzhledem k tomu, že třídu navštěvuje 29 dětí, prostor ve třídě je trochu stísněný. Lavice jsou ve třídě uspořádány dvojím způsobem. Do center, když probíhá výuka prostřednictvím center aktivit nebo klasicky. Uspořádání lavic do center nazýváme také jako hnízda, to znamená, že jsou k sobě připojeny tři lavice a kolem nich jsou židličky uspořádané do písmena U. Při klasickém uspořádání, jsou lavice seřazeny do tří řad za sebou a postranní lavice jsou mírně natočeny tak, aby děti v nich sedící viděly dobře na tabuli. Pro upřesnění obojího typu uspořádání přikládám plánky:

Obr. 1 - Uspořádání lavic do CENTER AKTIVIT - „hnízd“:



Obr. 2 - Uspořádání lavic klasickým způsobem:



4. Výzkumná problematika

Do této školy jsem byla přijata v září roku 2007. Rozhodla jsem se nastoupit do praxe i přesto, že stále studuji, abych získala více zkušeností. Jako mou první třídu jsem dostala třídu pátou, kterou jsem získala po paní učitelce, která odešla na mateřskou dovolenou. Paní učitelku i děti ze třídy jsem měla možnost poznat i v předchozím roce, protože jsem s nimi absolvovala školu v přírodě, a když bylo potřeba, zastupovala jsem paní učitelku i ve škole.

Paní učitelka vedla třídu v duchu programu Začít spolu a umožnila mi tak blíže se s tímto programem seznámit. Děti proto byly zvyklé na vyučování v centrech aktivit a tomu odpovídalo i uspořádání třídy (viz. obrázek č. 1). Měla jsem velkou výhodu, že jsem nastoupila po této paní učitelce, protože děti byly velmi dobře vedeny a myslím si, že mě i jako novou paní učitelku dobře přijaly. Vzhledem k tomu, že je to pátá třída, děti měly již zaběhlý určitý řád, který vyhovoval i mě. Měla jsem díky tomu jako učitel začátečník velmi dobře připravené prostředí a díky předchozí paní učitelce i dostatek informací o dětech, které jsou velmi podstatné při rozhodování v různých situacích.

Když jsem do této třídy nastoupila, zdálo se mi, že atmosféra ve třídě je velmi přátelská. Jako učitel nováček, jsem byla od ostatních učitelů upozorňována, že děti v páté třídě, se vzhledem ke svému psychologickému vývoji velmi rychle mění a musím tedy s touto změnou počítat.

I přes informace od předchozí paní učitelky se pro mě stává nevýhodou, že děti neznám již od třetí třídy, kdy se jako kolektiv poprvé setkaly. Stává se to nevýhodou hlavně v otázce hierarchie vztahů ve třídě. Za půl rok, který ve třídě působím, jsem samozřejmě jistou nynější hierarchii vztahů odhalila, ale zjistila jsem, že některé události z předchozích let, zasahují i do nynějších vztahů ve třídě.

Jak už jsem uvedla, byla jsem upozorněna na změny, které nutně ve třídě proběhnou, vzhledem k vývojovému stádiu dětí. Opravdu jsem vyzorovala výraznou změnu v chování dětí, které se odrazilo i do jejich vzájemných vztahů, zvláště po příchodu do školy po Vánočních prázdninách. Velmi výrazně se tato změna projevila i v chování jednoho chlapce, který ovlivňuje celou třídu, a řekněme, že i narušuje celkovou soudržnost kolektivu. Tento chlapec je výraznou osobností a ze strany rodičů je velmi

podporována jeho jedinečnost. Cítí se tak být něčím více než ostatní děti ve třídě. Chlapec je velmi dobrým mluvčím a svou řečí dokáže ovlivnit většinu třídy. V poslední době začal řešit otázku spravedlnosti a začalo tak ve třídě docházet k incidentům, které mě jako učitele znepokojily. Děti na sebe ve třídě začaly více žalovat, navzájem se začaly osočovat a zhoršila se i jejich vzájemná spolupráce. Začalo se stávat, že vyčlenily ze svého kolektivu nějakého spolužáka, se kterým přestala většina třídy mluvit a nechtěly s ním ani pracovat. Nelze samozřejmě říci, že za tyto projevy celé třídy může pouze chlapec, kterého jsem uvedla, ale mohu říci, že tím, že se stal „vůdcem“ třídy, měl na těchto incidentech větší podíl.

Další výraznější roli v těchto incidentech měla dívka, která je též výraznou osobností, pochází z velmi dobře materiálně zajištěné rodiny, je velmi ambiciózní, úspěšná jak ve škole, tak i ve svých zájmech. Stávala se často terčem pro ostatní děti a byla ta, která byla vyčleňována z kolektivu nejčastěji.

Ve třídě se začalo stávat problémem usadit některé jedince do společné lavice s někým jiným. Tím, že byly lavice uspořádány do „hnízd“, kde sedělo najednou 5-6 dětí, stávalo se, že by si některé děti neměly s kým sednout, protože se vždy našel někdo, s kým se nesnesly. Abych předcházela těmto konfliktům, zvolila jsem nové uspořádání lavic a to frontálně (viz.obrázek č.2), nepovažovala jsem to však za řešení celé situace. Atmosféra ve třídě se začala výrazně zhoršovat, rozhodla jsem se proto pro další opatření, ke kterým patřilo i to, že jsem se chtěla pokusit zlepšit vzájemné vztahy prostřednictvím center aktivit, které jsem především směřovala na rozvíjení sociálně – personální kompetence. Úkoly do center jsem se snažila vybírat tak, aby se děti vzájemně více poznaly a zároveň se i od svých spolužáků dozvěděly, jak je vidí oni. Některé úkoly jsou nastaveny tak, aby děti hledaly na svých spolužácích především kladné vlastnosti.

Vím, že zlepšování vztahů ve třídě je běh na dlouhou trať, ale věřím, že se dětem podaří znovu obnovit svá přátelství, schopnost vzájemné spolupráce a tolerance. Pro svou práci jsem tedy zvolila akční výzkum, protože se domnívám, že mi umožnil zlepšit svou pedagogickou praxi a udělat alespoň krůček v naplnění sociálně-personální kompetence u dětí a zlepšit tak celkovou atmosféru ve třídě.

5. Využití metody akčního výzkumu

Metody, které bych ráda využila při svém akčním výzkumu, jsou:

Pro sběr dat:

- **Nestrukturované pozorování**, které mi umožní pružně sledovat události, jevy a osoby, na které je můj akční výzkum zaměřen. Konkrétně bych využila variantu terénního zápisu, který umožňuje rozhodovat, co je pro mé pozorování důležité a co ne.

Terénní zápis vyžaduje vycházet především z otázek Kdo?; Co?; Kde?; Kdy?; Jak dlouho?; Jakým způsobem?; Proč? Velmi důležitý je zde zápis pozorování a poté jeho okomentování – reflexe.

- **Artefakty** – dětské práce, které bych ráda využila jako zpětné vazby. Na základě těchto prací bych ráda získala důležité informace, které by mi napověděly, zda došlo k naplnění některých cílů mé diplomové práce.

Pro analýzu dat:

- **Reflektivní deník a vlastní sebereflexe** – ráda bych analyzovala a reflektovala aplikované úkoly v centrech aktivit a následné výstupy a případné reakce dětí.

6. Vlastní akční výzkum

6.1. Vstup do výzkumu

Na základě situace, která začala vznikat ve třídě, jsem se snažila najít způsob, kterým bych se pokusila u dětí rozvíjet jejich sociálně-personální kompetenci a docílila tak toho, aby děti spolu navzájem více spolupracovaly, komunikovaly, respektovaly se a zároveň se rozvíjela jejich sebekázeň a sebeovládání. Věděla jsem, že to rozhodně nebude lehké, vzhledem k tomu, že každé dítě se postupně mění a ve třídě, která je výběrová, vzniká určitá rivalita vyvolaná sebeprosazováním se. V takovéto třídě se navzájem setkávají nejrůznější, ale všechny svým způsobem výrazné osobnosti. Dochází tak častěji ke konfliktům.

U těchto dětí nelze také podceňovat jejich inteligenci, která se projevuje ve způsobu řešení problémových situací. Jak už jsem psala v předchozí části mé diplomové práce, děti se poprvé jako kolektiv sešly až ve třetí třídě a já jsem je převzala až při vstupu do páté třídy. V tomto období mezi 3. a 5. třídou vznikaly nejrůznější změny ve vzájemných vztazích dětí, vznikaly určité křivdy, které se postupně nashromáždily a nyní se začaly projevovat jistou nesnášenlivostí některých dětí, ale došlo také ke změnám samotných osobností dětí. Bohužel toto období znám jen z vyprávění předchozí paní učitelky, takže mi unikají některé informace, které by mi jistě mohly pomoci při mé snaze o rozvoj sociálně-personální kompetence.

Začala jsem si klást otázky, na které jsem se snažila najít odpověď.

1. Co mohu udělat pro to, aby se atmosféra ve třídě zlepšila?
2. Jakým způsobem skloubit učivo a výrazněji ovlivnit zlepšení atmosféry ve třídě?

Po položení první otázky jsem dospěla k názoru, že je mimo jiné u dětí potřeba rozvíjet především kompetenci sociálně - personální se zaměřením na upevňování vztahů s druhými. To znamená, že bych ráda směřovala děti k tomu aby:

- vyslovovaly svá ocenění nápadů a práce druhých dříve než kritiku; děkovaly druhým za uznání, radovaly se z úspěchů celé skupiny

- při potížích, nezdaru neshazovaly vinu na druhé
- pracovaly na své sebekázni a sebeovládání

Dále bych se zaměřila na to, abych dětem zprostředkovala vzájemné bližší poznání, které by mohlo být prostředkem rozvoje sociálně-personální kompetence.

Na druhou otázku jsem si odpověděla tak, že nejvhodnějším způsobem vzhledem k situaci a možnostem je zprostředkovat dětem vhodné téma a činnost prostřednictvím center aktivit. Protože si myslím, že **centra aktivit** mimo jiné **umožňují** dětem:

- vzájemný kontakt
- vzájemnou kooperaci
- užší komunikaci
- samostatné řešení problémů bez zásahu učitele
- prostor pro řešení vzájemných vztahů
- výrazněji uplatnit své sebeovládání
- vyslovovat svá ocenění nebo kritiku
- zažít úspěchu
- sblížení s ostatními dětmi v centru

Nyní bych se proto zaměřila na přípravu vhodného tématu a činností v centrech aktivit.

6.2. Přípravná fáze před akcí

6.2.1. Vyběr tématu

Nejprve jsem se zamýšlela nad vhodně zvoleným tématem. Snažila jsem se, aby mnou zvolené téma splňovalo tato **očekávání**:

- aby bylo dostatečně široké a flexibilní
- dávalo výrazný prostor pro uplatnění sociálně-personální kompetence
- zahrnovalo učivo páté třídy
- bylo pro děti zajímavé a motivující
- bylo pro mne inspirující

Nakonec jsem zvolila téma, o kterém jsem byla přesvědčená, že tato očekávání splňuje. Tématem tedy bylo: **Já, člověk**

6.2.2. Příprava formální stránky center aktivit

Vzhledem k tomu, že jsem se chystala na svá první centra aktivit, nejprve jsem promýšlela, jakou zvolím formální stránku podoby center. Jak už jsem psala, předchozí paní učitelka vyučovala děti podle programu Začít spolu, tudíž děti znaly způsob práce v centrech aktivit a znaly také jednotlivá pravidla práce v centrech. Nebylo tedy potřeba děti na tento způsob práce předem připravovat.

S paní učitelkou jsem v kontaktu, takže jsem využila informací, které mi poskytla při přípravě center. Nejprve jsem se zamýšlela nad otázkami:

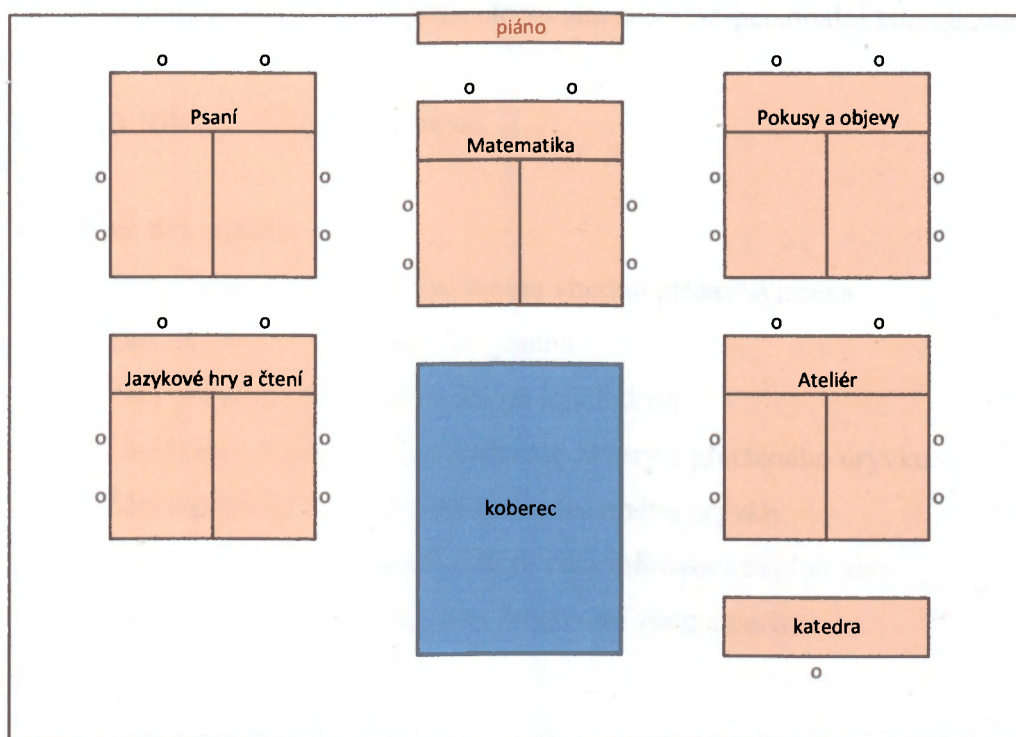
1. Jak rozdělit jednotlivá centra aktivit?
2. Kde jednotlivá centra aktivit budou, tak aby se děti nerušily navzájem?
3. Jakou formou zadávat dětem úkoly v centrech aktivit?
4. Jak děti rozdělit do center aktivit?
5. Jaký zvolit systém při výměně center aktivit?
6. Kolik času dětem na centra aktivit vymežit?

AD 1. Rozhodla jsem se pro dělení center na:

- **Jazykové hry a čtení** – usoudila jsem, že lze lépe časově a tematicky zkombinovat obě centra, práce se mi pro centrum bude lépe připravovat, pro děti nebude práce jednotvárná.
- **Psaní** – zde jsem se rozhodovala, zda dát dohromady centrum jazykové hry a psaní, nebo jazykové hry a čtení. Psaní jsem nakonec dala jako samostatné centrum, protože po rozhovoru s dětmi o tom, jak probíhala jednotlivá centra předtím, jsem usoudila, že tvořivé psaní vyžaduje více času a klidu.
- **Matematika** – toto centrum jsem ponechala samostatně. Matematika vyžaduje vždy mnoho času a soustředění. Je dostatečně široká, aby pro děti nebyla práce stereotypní.

- **Objevy** – ponechala jsem samostatně, tak jak byly děti zvyklé.
- **Ateliér** – také jsem ponechala samostatně, protože vyžaduje též více času pro zpracování úkolu v ateliéru.

AD 2. Prostor třídy je trochu stísněný, snažila jsem se alespoň, aby hlučnější centra byla co nejdále od těch, co vyžadují větší klid. Uspořádání center vypadalo následovně:



AD 3. Rozhodla jsem se pro formu pracovních listů, na kterých byly zadány instrukce bod po bodu. Každé dítě si tento list založilo. V následující části, jednotlivé pracovní listy představím.

AD 4. Pro každé centrum jsem připravila arch papíru, na který jsem nadepsala maximální počet dětí, které můžou v centru pracovat. Předpokládala jsem, že se děti před začátkem center zapíší.

AD 5. Zvolila jsem náhodné prohazování skupin po centrech, podle toho, které centrum vyžadovalo po dětech více aktivity, nebo soustředěnosti.

AD 6. Po dlouhém rozhodování jsem se řídila zkušeností předchozí paní učitelky a v každém dni jsem vymezila tři hodiny na práci v centrech aktivit.

6.2.3.Cíle center aktivit na téma Já, člověk

Následovala příprava jednotlivých úkolů v centrech aktivit. Nejprve jsem si určila cíle podle Bloomovy taxonomie výukových cílů, které bych prostřednictvím center aktivit chtěla naplnit, s ohledem na rozvoj především sociálně-personální kompetence.

Díličí cíle jednotlivých center aktivit:

Jazykové hry a čtení

- Žáci přiřadí k podstatnému jménu vhodná přídavná jména
- Žáci obhájí volbu přídavného jména
- Žáci přiřadí k přídavnému jménu jejich druh
- Žáci budou schopni vyvodit obecné závěry z přečteného úryvku
- Žáci navrhnou řešení problému z přečteného úryvku
- Žáci budou schopni na základě díličích informací doplnit text
- Žáci budou schopni ilustrovat fungování vlastní party

Psaní

- Žáci vyjádří vlastními slovy svůj názor na přátelství

Matematika

- Žáci budou schopni aplikovat své znalosti o obsahu při řešení problému
- Žáci přiřadí každému spolužákovi kladnou vlastnost

Pokusy a objevy

- Žáci budou schopni respektovat jednotlivé kroky návodu, na jehož základě si vyzkouší práci s mikroskopem

- Žáci budou schopni na základě interpretace informací získaných z encyklopedií, navrhnout a realizovat zpracování modelu kůže.
- Žáci uspořádají dané vlastnosti a jevy do obrázku mozku.

Ateliér

- Žáci dokážou respektovat návod.
- Žáci budou schopni na základě své fantazie barevně dotvořit svou masku.
- Žáci rozhodnou, jakou barvu přiřadí k jednotlivým spolužákům

6.2.4. Příprava jednotlivých center aktivit + očekávání

Při přípravě center, jsem se nejprve zamýšlela nad tím, jak naplňovat společné téma všech center (Já, člověk), jejich cíle a zároveň jak rozvíjet kompetenci sociálně-personální. Nejprve jsem si vytvořila asociační mapu, která by se týkala tématu. Dospěla jsem k názoru, že například v centru Jazykové hry a čtení vytvořím takové úkoly, které by se týkaly především problematiky **přátelství – to znamená tolerance, sebeovládání, spolupráce, sebekázeň, upevňování dobrých mezilidských vztahů**. Tato kritéria se pak promítla i do tvorby ostatních center aktivit.

Snažila jsem se, aby formulované úkoly ve všech centrech byly:

- stručné
- jasné
- přehledné
- systematicky navazující

6.2.4.1. Úkoly v centru Jazykové hry a čtení:

1) *Pracujte společně a запиšte na čtvrtku do dvou sloupců pouze pomocí přídavných jmen:*

Můj přítel by měl být:

Můj přítel by neměl být:

Při nalézání vhodných přídavných jmen diskutujte a zdůvodňujte proč!!!

U prvního úkolu jsem chtěla docílit toho, aby si děti uvědomily, jak se různí jednotlivá očekávání dětí od toho, jaký by měl být jejich přítel. Chtěla jsem, aby se tak děti navzájem lépe poznaly a uvědomily si, jestli třeba splňují očekávání ostatních dětí. Děti tento úkol měl vést k zamyšlení nad druhými i nad samy sebou.

Tím, že děti mají pracovat společně, musejí se shodnout na společném názoru, to znamená tolerovat se navzájem, spolupracovat a případně rozvíjet své sebeovládání.

Zároveň si děti měly procvičit určování přídavných jmen.

- 2) *U každého přídavného jména určete, jestli je tvrdé nebo měkké – vzájemně si nahlas zdůvodněte.*

Druhý úkol je zaměřen pouze na procvičení určování tvrdosti přídavných jmen.

Čtení:

- a) *Přečtěte si každý sám první úryvek z knihy Martiny Drijverové- Domov pro Mar'any.*
- b) *Z čeho má Michala největší strach?*
- c) *Napiš, co bys jí poradil/la, aby se Michala rychle skamarádila s novými dětmi v nové třídě. Jak by se měla chovat, co by pro to mohla udělat?*
- d) *Přečti si druhý úryvek z knihy*
- e) *S kým si myslíš, že se bude Michala kamarádit a proč? Svou odpověď prodiskutuj s ostatními.*

Pro čtení jsem volila knihu od Martiny Drijverové – Domov pro mar'any. Tato kniha je pro děti velmi srozumitelná a nabízí zamyšlení nad několika otázkami. Já jsem zvolila otázku přátelství. Úryvek jsem vybírala tak, aby měly děti možnost poznat, že některé problémy, které řeší, jsou problémem i jiných dětí. Opět jsem se zaměřila na to, aby se děti zamyslely nad tím, co mohou udělat pro vzájemné přátelství. Chtěla jsem, aby rady, které budou směřovat k hlavní hrdince knihy, jim byly případnou inspirací.

Kladené otázky pak zároveň procvičují a rozvíjejí čtení s porozuměním.

f) *Přečti si úryvek v čítance na str. 48*

g) *Doplň pracovní list*

Komiks

- *Doplň komiks o text*
- *Z jaké knihy je tento komiks?*
- *Máš, také nějakou partu, jako mají kluci z příběhu? Jaký musí být ten, který by chtěl patřit do tvé party?*

Úryvek z knihy Jaroslava Foglara – Záhada hlavolamu a doplnění pracovního listu, mělo opět rozvíjet čtení s porozuměním a nasměrovat děti k tématu přátelství.

Následující úkoly směřovaly děti k vzájemnému poznání a samostatnému zamyšlení nad tím, co jejich přítel musí splňovat, aby s nimi mohl kamarádít.

Dále bylo záměrem u dětí rozvíjet fantazii a schopnost tvůrčího psaní.

Své odpovědi a doplnění komiksu srovněj a prodiskutuj s ostatními.

Tento závěrečný úkol měl dovést děti ke vzájemné konfrontaci svých názorů a dával prostor pro vzájemnou diskuzi a prezentaci svých názorů.

6.2.4.2. Úkoly v centru Psaní

Vyber si jedno z témat:

- *Můj kamarád*
- *Já jako kamarád*
- *K čemu je dobré přátelství?*

Zamysli se a o vybraném tématu čitelně napiš.

Témata jsem volila opět taková, která by směřovala k řešení přátelství a tím i k rozvoji sociálně-personální kompetenci. Chtěla jsem, aby se děti zamyslely nad pojmem kamarád, a aby si uvědomily, proč je dobré mít přítele. Chtěla jsem se také dozvědět, jaký mají děti na tuto problematiku názor.

Děti si měly také procvičit psaní a formulaci svých myšlenek do souvislého textu.

Po splnění tohoto úkolu bych byla ráda, aby děti své práce prezentovaly. Prezentace však bude dobrovolná.

6.2.4.3. Úkoly v centru Matematiky

- 1) *Narýsujte pro každého ve skupině, ve dvojici, či trojici na balicí papír čtvercovou mříž, která se skládá ze čtverců s obsahem 100cm^2 .*
- 2) *Po dokončení prvního úkolu, si lehni na balicí papír a požádej kamaráda, aby tě obtáhl na čtvercovou síť výraznou fixou nebo pastelkou.*

Při tomto úkolu si děti měly procvičit jednak určování obsahu a zároveň si i uvědomit svou „rozlohu“. Děti musejí bezpodmínečně využít pomoci kamaráda. Snažila jsem se, aby děti byly schopné požádat o pomoc a byly tak nucené spolupracovat. Tento úkol vyžadoval též určitou zručnost v rýsování čtvercové sítě a chtěla jsem, aby dával prostor pro další spolupráci dětí. Zajímalo mě, jestli děti budou čtvercovou síť rýsovat samy, což je velmi náročné vzhledem k celkovému rozměru celé sítě, nebo využijí pomoci spolužáka.

- 3) *Pomocí čtvercové sítě vypočítej co nejpřesněji obsah svého obrysu těla. Zapiš svůj postup a výpočty:*

S obrysu mého těla =

Při plnění tohoto úkoly si děti měly procvičit výpočet obsahu prostřednictvím čtvercové sítě. Tento úkol však není směřován ke „správnému“ řešení, ale k tomu, aby děti zapojily své logické myšlení a hledaly způsob, jak se co nejvíce přiblížit k co

nejpřesnějšímu výpočtu obsahu. Důležitým faktorem zde byla představivost a využití krátkodobé paměti.

4) *Porovnej obsahy obrysů v celé skupině a zapiš:*

Největší obsah měl:

Nejmenší obsah měl:

O kom si myslím, že nejpřesněji spočítal obsah svého obrysu:

Součet všech obsahů:

U tohoto úkolu si děti měly procvičit porovnávání, správný zápis údajů, uvědomit si, že nejen výška, ale i šíře rozhoduje o tom, jaký kdo má „obsah“. Dále zde děti měly využít své předchozí zkušenosti se spolužáky, uvědomit si například to, kdo je jak pečlivý, nebo úspěšný při výpočtech tohoto druhu a podle toho určit, o kom si myslí, že nejpřesněji spočítal svůj „obsah“.

5) *Svůj obrys vystřihni a dokresli si obličej. Zapiš kamkoli na vystřiženou figuru její obsah a svou přezdívku, nebo křestní jméno.*

6) *Polož svou figuru na koberec a ostatním napiš do figury to, čeho si na nich vážíš, nebo jaké si myslíš, že má dobré vlastnosti. Pokus se toto zapsat do všech figur tvých spolužáků.*

Těmito úkoly jsem chtěla docílit toho, aby si děti uvědomily a hledaly klady na všech spolužácích i na těch, ke kterým mají případné antipatie.

Zápalkové hříčky:

1) *Z dvanácti zápalek sestrojte obrazec, který má obsah*

a) *5 čtverečných zápalek*

b) *4 čtverečné zápalky*

c) *3 čtverečné zápalky*

Zakresli své řešení:

Zápalkové hříčky jsou úkolem, od kterého jsem očekávala, že děti zapojí své logické myšlení, opět si procvičí a ujasní svou představu o obsahu a zároveň jsem tento úkol zařadila jako doplňkový, kdyby vznikaly výraznější rozdíly mezi tempem dětí, při plnění jednotlivých úkolů.

6.2.4.4. Centrum Pokusy a objevy

- 1) *Vytrhni si vlas i s kořínkem a vlož jej mezi dvě sklíčka, která dej do úchytů mikroskopu a snaž se vlas zaostřit.*
- 2) *Zakresli co vidíš, případně porovnej svůj vlas s vlasy kamaráda. Vedle tvé kresby vlasu nalep i vlas, který jsi pozoroval pod mikroskopem:*

Můj vlas:

Tyto úkoly měly děti směřovat ke spolupráci, protože jsem měla v úmyslu dát dětem jeden mikroskop do dvojice. To by znamenalo rozvíjet vzájemnou toleranci při práci, jistou sebekázeň (nechá podívat do mikroskopu stejný čas i druhého spolupracovníka, budou se u mikroskopu střídát při zaostřování...) a sebeovládání při případném nezdaru při práci.

Mimo jiné měl tento úkol seznámit děti s prací s mikroskopem a částmi lidského těla a jeho strukturami.

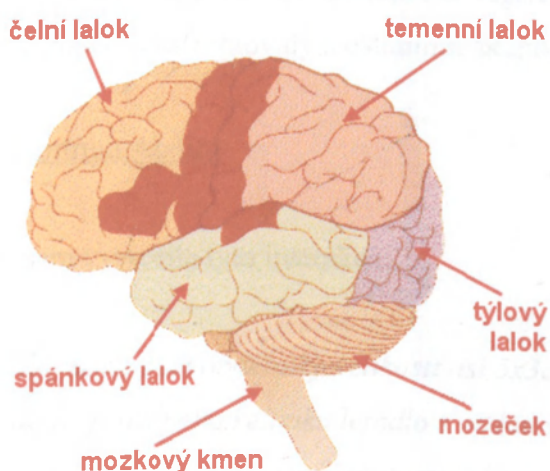
- 3) *Pozoruj pod mikroskopem vzorky, které máš k dispozici a zkus uhodnout, o které vzorky se jedná. Zajímavý vzorek si zakresli.*

Předpokládala jsem, že tento úkol u dětí vzbudí zájem o poznávání okolního světa a uvědomí případnou různost složení zkoumaných vzorků. Tímto úkolem jsem chtěla dětem dát prostor, pro vlastní „vědeckou činnost“.

4) Najdi v encyklopedii stavbu kůže a pomocí pomůcek (modelína, provázek, papír, igelit, lepidlo) vytvoř model průřezu kůže. Model také zakresli a pomocí encyklopedie popiš.

Tento úkol byl nastaven jako samostatná činnost dětí. Děti si měly prakticky vyzkoušet napodobit složení kůže, aby si jej lépe zapamatovaly.

5) Do mozku napiš, odkud myslíš, že pochází smích, láska, sny, přátelství, radost a další věci, které tě napadnou. Tato místa barevně vyznač tak, aby bylo jasné, kolik místa např. sny zabírají. Zkus pomocí encyklopedií najít nějaké informace o mozku a přečti si je.



Můj mozek

Tento úkol měl děti jednak seznámit s částmi mozku a jednak rozvíjet jejich vlastní fantazii. Zápisem a vyznačením vyjmenovaných vlastností a jevů, jsem směřovala děti k tomu, aby se zamyslely nad tím, kolik kterému jevu nebo vlastnosti věnují místa v mozku, což by vypovídalo i o přístupu dětí k těmto vlastnostem a jevům a rozvoji jejich sebepojetí. To by mohlo napovědět i mě jako učitelé nebo jiným dětem o tom, jaké dítě je. Samozřejmě je to pouze jen „náповěda“ a nejspíš tomu nelze přisuzovat velkou váhu.

6) *Pracujte všichni společně. Vezměte si čtvrtku velikosti A3 a časopisy s novinami, které máte v centru. Budete potřebovat lepidlo, nůžky a psací potřeby. Z novin a časopisů vystříhejte a nalepte vše, co by mohlo vyjadřovat zdraví. Nalepte také to, co si myslíte, že je dobré pro naše zdraví fyzické i psychické.*

Tento úkol je zaměřen na vzájemnou spolupráci celé skupiny. To znamená rozdělit si ve skupině role, určit co kdo bude dělat, vzájemně komunikovat, respektovat názor ostatních, ale přiměřeně prosazovat i názor vlastní. Práce ve skupině vyžaduje i jistou míru sebeovládání a sebekázně.

Zároveň měl tento úkol dovést děti k tomu, aby si uvědomily a seznámily se s tím, o čem si myslí, že je zdravé. Po dokončení všech center, budu chtít, aby děti své malé projekty o zdraví konfrontovaly s ostatními skupinami.

6.2.4.5. Centrum Ateliér

Pro děti jsem vytvořila tyto instrukce:

- 1) *Nastříhej noviny na obdélníky velikosti asi 5x3cm*
- 2) *Zřed' do připraveného kelímku lepidlo s vodou v poměru 2:1*
- 3) *Sádrový odlitek obličeje namaž vrstvou krému*
- 4) *Pokryj obličej nastříhanými novinami – udělej první vrstvu*
- 5) *Namáčeť další papírové čtverečky do zředěného lepidla a vytvářeť další vrstvy na sádrovém obličejí (minimálně tři vrstvy). Pozor, papírek vždy trochu o okraj misky vyždímeť, aby byl jen vlhký.*
- 6) *Počkej, až maska uschne, mezitím si na papír udělej návrh, jak by měla barevně vypadat. Použij pastelky.*
- 7) *Masku opatrně sejmi a natři tenkou vrstvou akrylátového tmelu*
- 8) *Až tmel zaschne, vezmi tempéry a jednu polovinu masky nabarvi barvami, které se myslíš, že tě vyjadřují.*
- 9) *Požádeť spolužáky, aby ti každý na druhou polovinu masky udělal barevnou skvrnu – barvu zvolí podle toho, o které si myslíš, že tě vyjadřuje.*

10) Namaluj spolužákovi na jeho polovinu masky jednu barevnou skvrnu. Barvu vol takovou, o které si myslíš, že spolužáka vyjadřuje. (Barvy můžeš míchat!!!)

Zvolila jsem takovou činnost pro děti, která je zajímavá svou technikou a zároveň si děti uvědomí anatomii lidské tváře z hlediska biologie i z hlediska výtvarného. Tento úkol měl prověřit zručnost dětí a schopnost řídit se instrukcemi v zadání úkolu, tudíž i jejich samostatnost. Závěrečný úkol byl směřován zejména na rozvíjení sociálně – personální kompetence a to konkrétně na to, aby prostřednictvím barev lépe poznaly svého spolužáka a zároveň byly schopny vyjádřit se barvou a slovy popsat důvod, proč tu či onu barvu přiřazují zrovna ke spolužákovi. Domnívám se, že tento úkol směřuje žáky k upevnování dobrých mezilidských vztahů a k rozvoji svého sebepojetí.

6.3. Obecná očekávání

Nyní jsem popsala, jakým způsobem jsem uvažovala nad volbou úkolů. Do popisu jednotlivých úkolů jsem promítla i svá očekávání, která bych mohla shrnout následovně:

➤ Úkoly zadávané v centrech aktivit budou pro děti:

- motivující
- srozumitelné
- inspirující
- splnitelné
- přiměřené
- zajímavé

➤ **Budou u dětí rozvíjet především:**

- sociálně – personální kompetenci to znamená:
 - že dítě bude účinně spolupracovat ve skupině, přijme roli, která mu bude určena ve skupině, bude nabízet svou pomoc, nebo ochotně vyhoví při žádosti o pomoc
 - dítě se bude podílet na utváření příjemné atmosféry v týmu, bude přispívat k upevnování dobrých mezilidských vztahů
 - bude si vytvářet pozitivní představu o sobě samém a zároveň i o spolužácích
 - bude tolerovat názor i chování druhých

➤ **Budou naplňovat cíle RVP**

➤ **Umožní dětem také to, co už jsem uvedla na začátku mé výzkumné práce:**

- práci ve skupinách
- individuální práci
- možnost seberealizace
- vzájemný kontakt
- vzájemnou kooperaci
- užší komunikaci
- samostatné řešení problémů bez zásahu učitele
- prostor pro řešení vzájemných vztahů
- výrazněji uplatnit své sebeovládání
- vyslovovat svá ocenění nebo kritiku
- zažití úspěchu
- sblížení s ostatními dětmi v centru

6.4. Akce a reflexe akce

Po přípravě center jsem přešla k praxi. Nejprve bych se ráda zaměřila na otázky, které jsem si kladla hned v úvodu, a na to, zda má rozhodnutí byla v praxi efektivní či nikoliv.

Byly to otázky:

1. Jak rozdělit jednotlivá centra aktivit?
 2. Kde jednotlivá centra aktivit budou, tak aby se děti nerušily navzájem?
 3. Jakou formou zadávat dětem úkoly v centrech aktivit?
 4. Jak děti rozdělit do center aktivit?
 5. Jaký zvolit systém při výměně center aktivit?
 6. Kolik času dětem na centra aktivit vymezit?
1. To jak jsem rozdělnla centra na Čtení a jazykové hry, Psaní, Matematiku, Pokusy a objevy a Ateliér se ukázalo jako přijatelné rozhodnutí. Děti zvláště v centru Psaní potřebovaly na svou tvorbu více času, vzhledem k tomu, že většina dětí nejprve své volné psaní psala nanečisto a poté hodně času věnovaly na přepis. Celkově byla centra se svou náročností na čas velmi vyrovnaná, záleželo samozřejmě na tom, jaká skupina jednotlivá centra absolvovala. Nejméně času na splnění všech úkolů potřebovalo zvláště centrum Čtení a jazykové hry.
 2. V praxi se ukázalo, že uspořádání center, tak jak jsem je naplánovala, není zcela vyhovující. **Problémem** se stal **zvýšený hluk** nejen v centru Ateliér, jak jsem očekávala, ale hlavně v centru Pokusy a objevy. Tím, že prostory třídy nenabízí možnost uspořádat centra separátně, dovolila jsem dětem, které pracovaly v centru Psaní a kterým hluk nejvíce vadil, aby své centrum přesunuly na chodbu školy, kde mohly v klidu pracovat. Děti byly velmi disciplinované a na chodbě velmi pilně pracovaly a nerušily. **Při přípravě dalších center aktivit se budu muset více zamyslet nad řešením hluku, který děti při práci vytvářejí.**
 3. V praxi jsem zjistila, že zadání úkolů do center aktivit pouze formou pracovního listu není úplně vhodné. Dětem k pracovním listům **chyběly ještě jasné**

instrukce pro celou skupinu nebo tzv. průvodní dopis, který seznámí děti s tím, co vlastně v centru aktivit budou dělat. Stalo se tak, že jsem dětem musela na začátku dne vysvětlovat, že si musejí vzít pracovní list ten a ten, a pracovat v dané návaznosti – velmi často se stávalo, že děti opominuly předchozí úkol a přeskakovaly jednotlivé úkoly, které na sebe navazovaly. Musely se pak vracet, což je zdržovalo a některé úkoly pak postrádaly svůj smysl. **V příštích centrech aktivit tedy vytvořím i dané instrukce tak, aby má asistence nebyla nezbytně nutná. Nebude tak snad docházet k časovým prodlevám.**

4. Děti se zapisovaly na archy v každém centru. Při zápisech vznikala trochu zmatek, ale nakonec se děti rovnoměrně zařadily do center bez konfliktů. Zařazovaly se hlavně podle přátelství.
5. Výměnu center jsem trochu podcenila. Došlo k situaci, že jedna skupina měla slíbený přechod do centra Pokusy a objevy, ale to bylo vzhledem k lichému počtu center nemožné, protože by se děti v centrech nevystřídaly a jedna skupina by třeba navštívila stejné centrum dvakrát. Děti potom byly rozladěné a vznikaly mezi jednotlivými skupinami konflikty. **Můžu tedy říci, že při náhodném střídání center může dojít ke konfliktům. Při příštích centrech zvolím raději cyklický způsob výměny.**
6. Zjistila jsem, že tři hodiny byly pro práci dětí zcela dostačující. Pouze pro prezentaci bylo potřeba vymezit čas navíc – jednu vyučovací hodinu. **V dalších centrech budu tedy počítat s hodinovou časovou rezervou.**

6.4.1. Reflexe jednotlivých center aktivit

Nyní se budu věnovat reflexi jednotlivých center aktivit a případným otázkám a problémům, které v průběhu výuky vznikaly.

6.4.1.1. Jazykové hry a čtení

Dá se říci, že toto centrum děti stihly nejrychleji. Předpokládala jsem, že děti budou využívat více skupinové práce, ale spíše plnily všechny úkoly individuálně. V prvním úkolu, při kterém měly pracovat společně, zvolily za způsob společné práce to, že

nechaly papír kolovat, aniž by se zajímaly o to, kdo tam co napíše. Musela jsem pak dětem připomenout, že mají napsané výrazy společně prodiskutovat. Některé skupiny se tak zachovaly a skutečně společnou práci prodiskutovaly, jiné ji spíše odbyly.

Nejčastěji se objevovaly tyto výrazy:

Můj přítel by měl být: ohleduplný, hodný, chytrý, sympatický.

Můj přítel by neměl být: sobecký, falešný, pyšný, zlý

Velmi zajímavé výsledky byly skupiny, která se skládala pouze z děvčat. Ty považovaly za nejdůležitější, aby byl přítel krásný a nebyl tlustý.

Při plnění tohoto úkolu se projevoval určitý odstup mezi kluky a holkami, protože se také objevovaly výrazy, že můj přítel by neměl být *holčičí* nebo *klučicí*.

Z výsledků prací dětí usuzuji, že děti poznaly, jak se mohou různit jednotlivá očekávání dětí od přítele a zvládly naplnit jednotlivé výukové cíle.

Na základě pozorování dětí mohu říci, že děti pracovaly spíše individuálně, ale dokázaly si společně určit jistý režim práce, na kterém se shodly. Při vzájemné diskuzi nevznikaly výrazné konflikty a bylo zajímavé sledovat, jak se názory některých dětí pod vlivem skupiny mění.

Celkově mohu říci, že očekávání týkající se rozvoje sociálně-personální kompetence, která jsem sledovala prací v tomto centru aktivit, se z větší části naplnila. Vybrané práce dětí prezentuji v příloze.

Návrhy pro další práci v centrech aktivit

- Připravit větší nabídku úkolů a zvýšit jejich náročnost pro centrum jazykové hry a čtení
- v instrukci explicitně vyjádřit očekávání toho, že děti budou pracovat ve skupině
- formulovat úkoly do center aktivit tak, aby byl specifikován minimální počet správných odpovědí, aby nedocházelo k výrazným rozdílům mezi pracemi dětí

- vyžadovat od dětí písemnou reflexi po absolvování každého centra aktivit, abych získala výraznější zpětnou vazbu od dětí, týkající se rozvoje sociálně-personální kompetence

6.4.1.2. Psaní

Děti v tomto centru pracovaly samostatně. Všechny děti dobře hospodařily s časem a práci stihly. Většina dětí si vybrala téma: „Můj kamarád“. Některé práce byly opravdu zajímavé a byla jsem překvapena, že děti, které jsou převážně tiché a nevyjadřují často svůj názor, vytvořily promyšlené a zajímavé slohy. Většina těchto prací byla psána na téma: K čemu je dobré přátelství. **V příloze uvádím nejzajímavější práce, o kterých mohu říci, že splnily má očekávání a tudíž i to, že u dětí, které práce psaly, došlo ve větší míře k rozvoji sociálně – personální kompetence.**

Pro některé děti však práce nebyla dostatečně zajímavá a omezily se pouze na několik řádků.

Pro většinu chlapců, kteří si vybrali téma: Můj kamarád, bylo nejdůležitější i to, jaké kamarád vlastní elektronické hračky, nebo jaký dělá sport. Děvčata, která měla toto téma, většinou zvolila popis své nejlepší kamarádky, kde se spíše zaměřila na její vzhled. Některá děvčata popisovala i konkrétní situace, které zažily s kamarádem.

Celkově mohu říci, že tato tematika byla pro děti velmi náročná a většina dětí se vyhýbala hlubšímu zamyšlení nad tématy. Usuzuji tak pouze na základě výsledků dětských prací.

Návrhy pro další práci v centrech aktivit

- přesně vymežit požadovaný rozsah práce
- specifikovat literární styl

6.4.1.3. Matematika

Ukázalo se, že některé děti nestihly všechny úkoly splnit. Nejvíce času dětem zabralo narýsovat čtvercovou síť. Vypozorovala jsem, jak se děti ze začátku zdráhaly požádat o pomoc spolužáka ze skupiny, při rýsování sítě. Postupně však dospěly k tomu, že nejrychlejší způsob, jak narýsovat čtvercovou síť, je **využít pomoci svého spolužáka. Děti do této fáze vzájemné spolupráce dospěly během cca 15 minut.** Zjistily, že nejlépe se jim pracuje s dlouhými školními pravítky, rozhodly se tak jít si vypůjčit pravítka i z jiných tříd. Samy si pravítka zajistily i je vrátily. Zmiňuji tento fakt proto, že **děti byly schopné jednak požádat o pomoc svého spolužáka, ale i učitele, kteří jim pomůcku poskytli.** Projevily tak svou samostatnost a schopnost řešit problém i bez mé asistence.

Děti tedy pracovaly převážně ve dvojicích. Velmi se projevovale pečlivost jednotlivých dvojic. Méně pečlivé dvojice či trojice rýsovaly nepřesně a odhadovaly jednotlivé vzdálenosti. Ve dvojici nebo trojici, ve které se sešly děti, kde jeden byl pečlivý a druhý ne, vznikl malý konflikt. **Řešení konfliktu** pak například proběhlo tak, že pečlivé dítě prohlásilo: „Fajn, tobě to narýsuju, jak chceš ty, ale mě hezky.“ Druhé dítě pak na tento návrh přistoupilo, ale většinu práce pak nechalo na pečlivém dítěti, nicméně dodrželo dohodu.

Myslím, že mé očekávání spolupráce a toho, že dítě bude schopné požádat o pomoc, se naplnilo.

Děti byly velmi překvapené z toho, jak vypadá jejich obrys těla. **Při plnění tohoto úkolu vznikla velmi příjemná, přátelská a uvolněná atmosféra,** byly svými podobami velmi pobavené a společně porovnávaly své figury. **Tento úkol byl pro děti z hlediska rozvíjení sociálně-personální kompetence velmi přínosný – spolupracovaly, mezi dětmi byl vzájemný kontakt, pomáhaly si navzájem.**

Při vpisování pozitiv dokonce i ty děti, které třeba zrovna s někým neměly tak dobré vztahy, projevily o svého spolužáka zájem a později mu i ony vepsaly do figury velmi pěkná slova. Bylo hezké sledovat, jak se opravdu snaží najít ta nejlepší slova, ačkoli to pro některé bylo opravdu těžké. Nakonec se do vpisování do figurín zapojili i sourozenci nebo kamarádi z jiných tříd. Občas se sice objevila i některá ne zrovna

pozitivní slova, ale ta byla dětmi (nejen majiteli figurín) vymazávána. **Myslím si, že díky tomuto úkolu se některým dětem zvedlo sebevědomí a všem udělaly výroky spolužáků radost. Tento úkol určitě přispěl ke zlepšení celkové atmosféry ve třídě.**

Při počítání obsahů jednotlivých figurín se projevila pečlivost dětí. Větší problém s výpočtem měly celkově děvčata, kterým kluci vysvětlovali, jak lze dosáhnout co nejpřesnějšího výsledku. Tento úkol nebylo možné přesně zkontrolovat, ale i tak se dalo porovnat, jestli se dané výpočty blíží pravdě či nikoliv, podle srovnání se všemi figurínami. Děti nejčastěji zapomínaly zapsat jednotku obsahu za výpočet ve správném znění.

Poslední úkol se sirkami měly děti překvapivě rychle hotový a všechna řešení byla správná.

Lze říci, že úkoly dětem přinesly nové zkušenosti a napomohly k celkovému zlepšení atmosféry ve třídě.

Návrhy pro další práci v centrech aktivit

- instrukce zadávat systematictěji a oddělit je od pracovních listů
- zařadit i lépe kontrolovatelné úkoly

6.4.1.4. Pokusy a objevy

Centrum pokusů a objevů bylo pro děti velmi poutavé. Poprvé se zde setkaly s mikroskopem.

Při přípravě center jsem se vůbec nezamyslela nad tím, zda děti umějí s mikroskopem pracovat. Tento fakt jsem v zadání úkolu nezohlednila. Má přítomnost byla u tohoto centra tudíž nezbytná do té doby, dokud jsem dětem nevysvětlila, jak mají pracovat s mikroskopem a neukázala jim, kdy už je zkoumaný vzorek zaostřený. Tato skutečnost pak způsobila některé organizační problémy – má přítomnost v tu dobu byla nutná i

v jiných centrech. Děti na mě musely čekat a nudily se, znamenalo to také časové zdržení a zkrácení času pro samotnou práci dětí.

Dětem byl dán jeden mikroskop do dvojice. Velmi pěkně si pomáhaly se zaostřováním vzorků v celé skupině a navzájem si ukazovaly své „objevy“. Ve skupině převládala badatelská atmosféra a byla jsem překvapena, co vše děti očima mikroskopu zajímalo – křídový prach, prach, krev, bodlina kaktusu... Pod vlivem vysokého zájmu dětí jsem dětem umožnila pozorovat i jednobuněčné živočichy (trešky) a rozšířila jsem tak učivo mimo rámec celkového tématu.

Ve skupině byl vždy zvolen jeden vedoucí (zajímavé bylo, že to byl ten, který se naučil s mikroskopem zacházet nejlépe), který organizoval činnost ostatním dětem. **V tomto centru nevznikaly žádné konflikty.** Děti celkově nejvíce času věnovaly práci s mikroskopem a opomíjely tak další úkoly, na které jsem je musela upozornit. To se projevilo zejména v nákresech, které děti odbyly.

Při zakreslování jevů a pocitů do obrázku mozku se děti snažily tyto informace najít v encyklopediích. Většina dětí přidělila nejvíce místa smíchu, snům a přátelství. Některé pak vyznačovaly ještě rozsah inteligence. **Ačkoli tato práce byla myšlena jako samostatná, děti na tomto úkolu pracovaly převážně skupinově** a vznikaly mezi nimi zajímavé diskuze o tom, co by mělo zabírat více místa a co ne, a to zejména podle důležitosti.

Poslední úkol děti zpracovaly velmi rychle. **Rozdělovaly si role**, podle toho, kdo co bude dělat. Všichni se však podílely na výběru obrázků, které chtěly do projektu zařadit. Všechny skupiny projekt vypracovaly podobně.

Domnívám se, že centra Pokusy a objevy naplňovala má očekávání týkající se rozvíjení sociálně-personální kompetence, protože nedocházelo ke konfliktům, děti využívaly pomoci spolužáků, zvládly pracovat společně a dobraly se k určitým výsledkům, uměly si určit role ve skupině tak, aby jejich práce byla efektivní, celková atmosféra ve skupině byla přátelská.

Návrhy pro další práci v centrech aktivit

- získat informace o tom, zda děti dokážou ovládat pomůcky využívané při práci
- vytvořit návod pro používání náročnějších pomůcek
- zpřesnit celkové instrukce postupu při plnění úkolů
- klást důraz na pečlivější vyhotovení nákresů v pracovních listech ze strany dětí

6.4.1.5. Ateliér

Pro děti činnost v ateliéru byla zcela nová. Ačkoli instrukce mnou zadané byly velmi podrobné, musela jsem dětem postup ukázat prakticky. Tím, že děti pracovaly s lepidlem, bály se, že instrukce zničí a proto je podrobně nečetly.

U tohoto centra se projevovala zejména trpělivost dětí, když musely nanášet několik vrstev papíru na sádrový odlitek. Kdo nebyl trpělivý, maska se mu tolik nepovedla – nedržela tvar, byla potrhaná. Protože některé děti musely pracovat pouze s jedním sádrovým odlitkem ve dvojici, musely společnými silami vytvořit dvě masky pouze z jednoho odlitku. To znamená, že se nejprve dohadovaly, komu bude patřit první maska. Tato dohoda vyžadovala od dětí dostatek tolerance a následně pak sebekázně, aby ten kdo už měl masku hotovou, neodbyl masku, kterou dělaly až jako druhou. Ostatní děti udělaly obě masky nezávisle na tom, komu budou patřit. Rozdělily si je až po dokončení práce. Jedna dívka uvedla v závěrečném hodnocení: „Ta první se vydařila, udělala sem pět vrstev a J dvě a já dostala horší ☹“ Ačkoli to dívka napsala do závěrečného hodnocení, se spolužačkou tuto záležitost přímo neřešila a raději přijala horší masku. Chtěla se tak vyhnout konfliktu se svou kamarádkou. Pro ni zůstala tato záležitost neuzavřená a možná očekávala, že za ní tuto křivdu vyřeším já. Na tomto příkladě jsem chtěla ukázat, jak bylo důležité, aby se děti navzájem tolerovaly, ale zároveň aby byly schopné vyjádřit svůj případný nesouhlas s jednáním svého spolužáka. Pro děti byl tento způsob práce jistě cennou zkušeností.

Při dotváření masek barvami, které měly vyjadřovat svého majitele, bylo úžasné pozorovat, jaké barvy kdo komu přiřazuje a jak to děti komentují. Jedna dívka komentovala hnědou barvu, kterou přiřazovala kamarádce následovně: „Hnědou ti dávám proto, že jsi taková vždycky na zemi a si hrozně milá a hnědá je prostě taková

příjemná a vyzařuje teplo jako ty.“ Z komentáře, který dívka řekla, je patrné, že se nad přiřazovanou barvou opravdu zamyslela a snažila se svou spolužačku vystihnout. Přála jsem si, aby děti takto hledaly barvu pro všechny své spolužáky a tím jim sdělily to, jak na ně spolužák působí. Samozřejmě se objevovaly i komentáře typu: „Jo tuhle barvu ti dávám proto, že jsem jí zrovna namíchal.“ Větší problém s vyjadřováním a odůvodňováním barev měli kluci. Některé děti přiřazovaly svým kamarádům i více barev.

Při této činnosti, kterou absolvovala celá třída najednou, **vládla přátelská atmosféra** a myslím si, že většina dětí k této činnosti přistupovala zodpovědně. **Podle reakce a komentářů dětí usuzuji, že došlo k jistému posunu na cestě ke zkvalitnění vzájemných vztahů ve třídě.**

Celkově lze říci, že tento úkol od dětí vyžadoval vzájemnou toleranci a ohleduplnost, zvláště při společném tvoření masek. Děti se v závěrečné části úkolu musely zamyslet nad svým spolužákem a uvědomit si, jakým způsobem ho vnímají, jak na ně působí a následně dát tento postoj slovně i barevně otevřeně najevo. Domnívám se tedy, že se podařilo tímto úkolem rozvíjet sociálně – personální kompetenci.

Návrhy pro další práci v centrech aktivit

- určit v centru jednoho vedoucího, který bude mít na starost instruování dětí

6.4.2 Hodnocení center aktivit

Centra aktivit jsem se snažila hodnotit společně s dětmi průběžně. Do hodnocení se zapojovaly děti v jednotlivých centrech aktivit, nedocházelo tak k průběžnému hodnocení dětí před celou třídou, ale pouze v rámci skupiny.

Hodnocení probíhalo tak, že mi děti v každém centru představily, nebo ukázaly, co vytvořily, nebo na čem pracovaly a já jsem pak slovně tuto práci okomentovala a dala zároveň i prostor pro sebehodnocení jednotlivých dětí.

Každé dítě dostalo také formulář, který si mohlo vyplnit na konci dne, nebo na úplný závěr center aktivit. Některé vyplněné formuláře uvádím v příloze.

Tento formulář obsahuje kolonky, které dítě u jednotlivých center aktivit vyplňuje:

- **úkoly** - zde by mělo napsat, co se vlastně v jednotlivých centrech dělalo. Tato kolonka mi dává zároveň signál, který mi může odhalit, které úkoly děti zaujaly, na které si nejvíce pamatují.
- **sebehodnocení** - děti zde zhodnotí svou vlastní činnost a mají prostor pro vyjádření, zda je práce bavila či nikoliv.
- **učitelka** - tato kolonka je určena pro učitele, který se slovně ke komentářům a k práci dítěte vyjádří

Na druhé straně formuláře jsem pak využila kolonek:

- Co jsem se naučil/la:
- Na čem musím ještě pracovat:

Na závěr každého dne jsem chtěla, abychom se sešli v kruhu, ve kterém by děti měly dostatek času a prostoru pro svou reflexi. Díky občasně časové tísní, se tento záměr vždy neuskutečnil.

Dětem jsem hodnotila klasifikačními stupni (známkou) pouze jejich slohové práce, modely kůže a masky. Při hodnocení těchto prací jsem si určovala jednotlivá kritéria hodnocení, se kterými jsem děti seznámila dopředu.

Kritéria hodnocení

Slohová práce:

- stylistika
- pravopis
- originalita

Modely kůže:

- provedení, nápad
- stavba kůže odpovídající realitě

Maska:

- pečlivost provedení (maska je pevná, drží svůj tvar, nepotrhaná)
- jedinečnost

Při další realizaci center aktivit bych se ráda zaměřila na písemné hodnocení jednotlivých center aktivit dětmi. Zvolila bych proto metodu volného psaní nebo vytvořila dotazník, či tabulku, která by více postihovala reflexi dětí, týkající se sociálně-personální kompetence.

7. Závěr výzkumné části

V souladu s akčním výzkumem, jedna etapa končí. Výzkum v této etapě mi přinesl další úkoly, nad kterými je třeba se zamyslet.

7.1. Úkoly a návrhy jejich řešení

- 1) **Zvýšený hluk** při práci v centrech aktivit – problém se budu snažit řešit návrhem nových pravidel práce v centrech aktivit. Určím jednoho žáka z centra oficiálním vedoucím celé skupiny, který bude muset dohlížet na své spolužáky v centrech. Bude dohlížet na to, aby se dodržovala pravidla pro práci v centrech. Tyto pravidla obohatím společně s dětmi o tyto zásady:
 - Nebudu zbytečně zvyšovat hlas
 - Budu se vyjadřovat pouze k tématu práce, zadané v centru aktivit

- 2) **Časová prodleva**, která vznikla díky nejasným instrukcím – tento problém se pokusím vyřešit vytvořením takzvaného Průvodního dopisu, pomocí kterého děti uvedu do problematiky tématu, uvítám je v centru a upřesním v něm, jak mají postupovat při plnění jednotlivých úkolů, v jakém pořadí mají vypracovat pracovní listy v případě, že zadaná práce bude vyžadovat systematický postup. Oddělím tedy instrukce od pracovních listů.

- 3) **Konflikty při náhodném střídání center** – pro příští centra zvolím cyklické střídání center, které bude předem dané a tudíž neměnné. Nebudou pak vznikat dohady o tom, kdo chce kam jít. Budu volit následující způsob střídání:



- 4) **Nedostatečná časová rezerva** – pro další centra bude vhodné počítat s hodinovou časovou rezervou, která umožní dětem prezentovat vytvořené projekty, uklidit a dá prostor pro závěrečné zhodnocení dne v komunitním kruhu.

7.2. Závěrečné návrhy pro další práci v centrech aktivit

- připravit větší nabídku úkolů a zvýšit jejich náročnost v centru jazykové hry a čtení
- formulovat úkoly do center aktivit tak, aby bylo jasné, že zadaný úkol vyžaduje skupinovou spolupráci
- formulovat úkoly do center aktivit tak, aby byl specifikován minimální počet správných odpovědí, aby nedocházelo k výrazným rozdílům mezi pracemi dětí
- vyžadovat od dětí písemnou reflexi po absolvování každého centra aktivit, abych získala výraznější zpětnou vazbu od dětí, týkající se rozvoje sociálně-personální kompetence
- přesně vymezit požadovaný rozsah práce

- specifikovat literární styl v centru psaní
- instrukce zadávat systematictěji a oddělit je od pracovních listů
- zařadit i lépe kontrolovatelné úkoly
- získat informace o tom, zda děti dokážou ovládat pomůcky využívané při práci
- vytvořit návod pro používání náročnějších pomůcek
- klást důraz na pečlivější vyhotovení nákresů v pracovních listech ze strany dětí

7.3. Návrhy dalších center aktivit

Na základě ukončení první etapy akčního výzkumu, jsem využila poznatky, které mi tato etapa přinesla, a pokusila jsem se vytvořit další úkoly do center aktivit, které pokračují v rozvoji sociálně-personální kompetence a ve kterých se snažím zohledňovat všechny návrhy pro další práci v centrech aktivit, které vyvstaly v průběhu prvního cyklu akčního výzkumu.

Nyní uvedu návrhy jednotlivých úkolů v centrech aktivit, které jsem vytvořila na téma: „VESMÍR“

7.3.1. Centrum jazykové hry a čtení

Průvodní dopis a základní instrukce:

Ahoj, dnes budete odhalovat taje hvězdných znamení a zkusíte se přesvědčit nebo nepřesvědčit o tom, jestli to, v jakém se narodíme měsíci, či roce, má nějaký vliv na to, jací jsme. No uvidíme, jestli získáme nějaké přesvědčivé informace, které by nám napověděly. Tento úkol pro vás bude těžký zvláště v tom, že budete muset přiznat své dobré, ale i horší vlastnosti, abychom se trochu přiblížili pravdě o horoskopech. Držím vám palce, aby se vám to podařilo☺

Postupujte postupně podle bodů:

- 1) Vyber si list označený jedničkou, podle toho, ve kterém znamení jsi se narodil/la.
- 2) Přečti si o svém znamení a proved' zápis nejdůležitějších informací na list papíru A4 i s vlastní ilustrací.
- 3) Až budete s tímto úkolem všichni hotovi, představte si svá znamení.
- 4) Na list papíru napište své jméno a nechte tento papír kolovat ve skupině. Každý na papír s kamarádovým jménem napíše alespoň tři věty (čitelně), které charakterizují (vystihují) majitele listu. Zaměřte na popisování vlastností, ne vzhledu a snažte se, abyste nepsali stejné věty jako ti před vámi. Ten kdo dopíše poslední charakteristiku, dá list na hromádku doprostřed stolu.
- 5) Vezměte si nový papír a každý sám za sebe napište charakteristiku své osoby – alespoň deset vět.
- 6) Až dokončíte svou charakteristiku, srovnejte ji s tou, kterou vám napsali kamarádi.
- 7) Společně prodiskutujte a případně se zeptejte na věci, které byste potřebovali od pisatele ještě objasnit.
- 8) Každý si připraví papír velikosti A4, na který napíše své znamení a jméno.
- 9) Pracujte všichni dohromady: Vezměte charakteristiky znamení z horoskopu označené číslicí dvě. Každý ve skupině přečte jedno ze znamení (které má někdo ve skupině) nahlas. Prodiskutujte, zda ten, kterého to je znamení je opravdu takový, jak říká charakteristika. Společně vytvořte charakteristiku spolužáka, který se ve čteném znamení nachází – ten si nově vzniklou charakteristiku zapisuje na připravený papír A4. Takto pokračujte, dokud každý ze skupiny nebude mít svou vlastní charakteristiku.
- 10) Přečtete si všechny charakteristiky stromů z keltského horoskopu (označené číslicí tři) a vyber tu, o které si nejvíc myslíš, že tě vystihuje.
- 11) Zkontroluj si, ve kterém znamení stromu podle keltského horoskopu jsi.
- 12) Do tabulky ke svému jménu připiš ano/ne podle toho, jestli jsi se shodl/la, či nikoliv.
- 13) Vezmi si pracovní list a řiď se instrukcemi na něm.

7.3.2. Centrum Matematika

Průvodní dopis a základní instrukce:

Ahoj, tak je to tu, dnes odhalíte taje čísel, která poletují naší sluneční soustavou. Dozvíte se spoustu nových informací. Možná trochu potrápíte váš mozek, který snad díky vysokým obrátkám nerozžhavíte na úroveň naší nejbližší hvězdy. Čeká vás hodně práce, také spolupráce, tak se do toho pusťte a ukažte, jak umíte počítat, rýsovat, kreslit a spolupracovat☺

- 1) Přečti si příložený text číslo 1.
- 2) Odpověz na otázky v pracovním listě číslo jedna.
- 3) Doplň tabulku v pracovním listě č. 2. veškeré výpočty piš přehledně do prázdné plochy pod tabulkou nebo na druhou stranu!
- 4) Vytvořte skupinku po dvou nebo po třech.
- 5) Pracujte společně a postupujte podle návodu v pracovním listě č.3.

Texty a pracovní listy k matematice přikládám v příloze.

7.3.3. Centrum Psaní

Průvodní dopis a instrukce:

Ahoj, dnes vás čeká psaní, které pro vás bude jistě zajímavé. Budete muset zapojit svou fantazii a vytvořit si svět, který ještě nikdo nikdy neviděl a neobjevil. Ten svět bude jen váš a jen podle vás. Je to jistě velmi náročný úkol, ale věřím, že vy to zvládnete a poodkryjete nám kousek toho vašeho světa, ve kterém vám je dobře. ☺

- 1) Přečtěte si úryvek z knihy, vlepťte jej na papír A4 a zkuste na něj navázat svým volným psaním tak, abyste dotvořili příběh.
Celá práce bude i s ilustrací na dvě A4

7.3.4. Centrum pokusy a objevy

Průvodní dopis a instrukce:

Ahoj, dneska se vydáte za tajemstvím naší sluneční soustavy. Planety naší sluneční soustavy budou vašim novým domovem, který přiblížíte nám obyčejným pozemšťanům. Budete nás chtít pozvat za krásami, ale i nástrahami vaší planety. Budete nás chtít seznámit s vaším planetopisem i přírodopisem podle nejnovějších poznatků, které naleznete v knihách, které máte k dispozici a nakonec představíte i sami sebe – planetařany, kteří dokážou žít v podmínkách, ve kterých my pozemšťané žít nedokážeme. Tento těžký úkol je nutné zpracovat na velký arch papíru, který budete mít k dispozici. Budete jej potřebovat na meziplanetární konferenci, která se bude konat na konci týdne, na které svou planetu představíte.

Přeji hodně zdaru a trpělivosti při vzájemné spolupráci vás všech☺

- 1) Vyberte si jednu planetu, kterou představíte na konferenci. K této planetě se všichni zapište jménem:

Merkur	
Venuše	
Mars	
Jupiter	
Saturn	
Uran	
Neptun	

7.3.5. Centrum Ateliér

Průvodní dopis a instrukce:

Ahoj, tak už jste tu. Ocitli jste se v galaxii, která schovává mnoho planet a jedna z těch planet je i ta vaše a dnes je ten pravý den, kdy bude odhalena. Každý z vás ji má jinou, ale všechny jsou krásné, protože jsou jedinečné. Až dočtete toto psaní, zavřete si oči a představte si ji, jak vypadá, jak voní, jaká je na dotyk a pak se tu vaší planetku pokuste vyrobit. Určitě se vám to všem podaří a už se moc těším, až ji uvidím a na dotek ucítím☺

- 1) Vezměte balónek a nafoukněte ho tak, jak chcete aby vaše planeta byla veliká.
- 2) Nastříhejte noviny na větší obdélníky
- 3) Rozdělejte lepidlo s vodou 2:1
- 4) Na balónek postupně dávejte namočené dílky novin – nesmí z nich kapat lepidlo!
- 5) Udělejte alespoň tři vrstvy novin
- 6) Nechte balónek uschnout a věnujte se návrhu vaší planety na papír A4
- 7) Vezměte materiály, které jste si přinesli a vzniklou balónkovou planetu polepujte, tak aby představovala vaší planetu.
- 8) Až budete mít hotovo a uschne lepidlo, obejděte všechny ve třídě, NEUKAZUJTE JIM SVOU PLANETU, řekněte jim, ať zavřou oči, vezměte jejich ruku, ved'te jí po planetě a ptejte se, co cítí, pak jim planetu můžete ukázat.
- 9) Vymyslete název pro svou planetu – můžete použít název ze své povídky.

7.3.6. Hodnocení

Pro hodnocení práce ve skupině, jsem vytvořila pro děti formulář, který by měl zmapovat to, jak si děti vzájemně ve skupině pomáhají, jak vnímají jednotlivé spolužáky při skupinové práci a jak je hodnotí. Dále pak sleduje komunikaci ve skupině a podíl jednotlivých dětí na řešení problému. Tento formulář přikládám v příloze.

Ráda bych také využila metodu volného psaní, abych se více dozvěděla o tom, jak děti vnímaly jednotlivé úkoly, jaké poznatky si z celého dne odnesly a zda děti udělaly pokrok v rozvoji sociálně-personální kompetence.

7.4. Reflexe center aktivit na téma: Vesmír

V další etapě mého akčního výzkumu se nyní zmíním o tom, zda zohlednění některých návrhů pro další činnosti v centrech aktivit přineslo zlepšení.

Nejzásadnější posun vnímám u úkolu, který jsem si po odučení prvních center aktivit dala a to, odstranit **časovou prodlevu**. Díky průvodnímu dopisu, který jsem do těchto center aktivit nově zařadila, se mi podařilo dát dětem základní instrukce, které je pak nasměrovaly k dalším činnostem. Aby průvodní dopis plnil tuto funkci lépe, určila jsem jednoho žáka z každého centra aktivit jako tzv. vedoucího, který měl za úkol seznámit ostatní děti ve skupině s průvodním dopisem a dohlížet na to, aby úkoly, které byly tímto způsobem zadané (následně pak i v pracovních listech), všichni plnili postupně. Jestliže byl úkol zadán tak, že vyžadoval skupinovou spolupráci, vedoucí skupiny musel opět dohlédnout na to, aby opravdu všichni na zadaném úkolu pracovali společně a zajišťoval také to, aby ostatní počkali s prací na pomalejší spolužáky. Podařilo se mi tak přenést na děti zodpovědnost za organizačně správné a systematické řešení úkolů, zadaných v centrech aktivit. Nedocházelo tak k časovým prodlevám, protože děti nebyly vázané na mnou zadávané doplňující instrukce k organizaci center aktivit, ale s případnými dotazy se nejprve obracely na vedoucího skupiny a teprve potom až na mě. V realizaci dalších center určitě znovu využiji průvodního dopisu a funkce vedoucího skupiny.

Jedním z dalších úkolů bylo vyřešit **nedostatečnou časovou rezervu**. Díky odstranění časové prodlevy, bylo snazší ušetřit čas a dohlédnout na to, aby dětem v závěru dne zbylo dostatek času na prezentaci svých projektů a reflexi. Musím říci, že díky tomu, že děti tentokrát věděly, že v závěru dne budou muset své projekty prezentovat, lépe hospodařily se svým časem, aby stihly projekt dokončit a při práci byly mnohem disciplinovanější, to znamená, že pracovaly systematicky, nenechaly nikoho ze skupiny zahálet, rozdělily si mezi sebou úkoly rovnoměrněji a cítily mnohem větší zodpovědnost za výsledek své práce. Tyto fakta jsem si uvědomila až při odučení těchto center. Děti, které měly projekty zadané v centru Pokusy a objevy byly dokonce schopné se na prezentaci důležitá fakta naučit z paměti a připravily velmi pěkné a plynulé prezentace, které udělaly pro ostatní děti zajímavé i případnou dramatickou scénkou.

Díky odučení těchto i předešlých center, jsem si uvědomila, jak je pro děti důležité uzavřít den v centrech tím, že představit to, co celý den dělaly a vyhnou se tak pocitu, že dělaly něco jen tak. Motivuje je to i pro další práci následující den.

Při dalších centrech aktivit se budu snažit tuto časovou rezervu vždy mít.

Při těchto centrech aktivit jsem se snažila také získat více informací, týkající se **sebehodnocení dětí a hodnocení práce v centrech aktivit**. Vytvořila jsem proto formulář, který mi měl pomoci vyhodnotit práci jednotlivců ve skupinách a zjistit, jak vnímají svého spolužáka při práci ostatní děti. Musím podotknout, že jsem jednotlivé děti nehodnotila pouze na základě tohoto formuláře.

Děti tento formulář vyplňovaly každý den, hned po dokončení práce v centrech aktivit. Některé děti své formuláře vyplňovaly velmi pečlivě, jiné jen tak zběžně. Získané informace těmito formuláři mi pak pomohly doplnit obrázek, který jsem si vlastním pozorováním vytvořila o tom, jak jednotlivé děti pracovaly.

V příštích centrech aktivit bych se více zaměřila na **metodu volného psaní**, kterou jsem při těchto centrech aktivit využila jen málo a i přesto jsem byla překvapena, kolik informací mi ze strany dětí přineslo. Formuláře mi sice také přinesly důležité informace, ale pro některé děti nebyly příliš zajímavé, takže mohu pochybovat o kvalitě získaných informací.

Na závěr mohu říci, že odučení dalších center aktivit mi přineslo mnoho nových zkušeností a ve své praxi jsem se posunula zase o kousek dopředu. Věřím, že když budu pokračovat tímto způsobem dál, podaří se mi naplňovat i další úkoly, které mi má pedagogická činnost přinášet a nad kterými je třeba se zamýšlet.

7.5. Závěrem

Ve výzkumné části jsem si vyzkoušela, jak se připravují centra aktivit v programu Začít spolu s ohledem na rozvoj sociálně-personální kompetence. Metoda akčního výzkumu mi umožnila zamyslet se nad tím, jak uskutečnit tyto centra v praxi a pomohla mi nalézt odpovědi na otázky, které vyvstávaly v průběhu celé realizace center aktivit. Během výzkumné části jsem se naučila více přemýšlet a reflektovat svá vlastní rozhodnutí, pracovat s vlastní chybou a více si všimnout a zaznamenávat reakce a práci dětí.

Myslím si, že díky akčnímu výzkumu a celkovému záměru celé výzkumné části na rozvoj sociálně-personální kompetence, se mi podařilo zprostředkovat dětem možnost zlepšit vzájemnou spolupráci, pracovat na vzájemné toleranci, poznání a sebepoznání.

Na závěr mohu říci, že pro mě celá výzkumná část byla velkým přínosem a zajímavou zkušeností, která mi pomohla s rozhodnutím, jakou cestou se budu ubírat ve své další pedagogické činnosti.

Závěr diplomové práce

Tvorba diplomové práce byla pro mne velmi cennou zkušeností. Vyzkoušela jsem si hledat informace, které by mi pomohly naplňovat vytyčené cíle a donutila jsem se hlouběji uvažovat nad problematikou vzdělávání žáků se zaměřením na rozvoj sociálně-personální kompetence. V teoretické části jsem se pokusila přiblížit současné cíle transformace ve vzdělávání, týkající se humanistického pojetí výuky. Podařilo se mi tak nastínit současné pojetí výchovy a vzdělávání, které se promítá do výuky na 1. stupni ZŠ. Značnou část mé teoretické části jsem věnovala programu Začít spolu, jehož součástí bylo i vymezení významu center aktivit. Myslím si, že se mi podařilo do tohoto programu proniknout a věřím, že budu využívat jeho metody i v mé další pedagogické praxi.

Na úplném začátku jsem si kladla několik otázek, na které jsem hledala odpověď. Mezi ně patřila otázka, zda budu umět připravit centra aktivit. Připravit centra aktivit se mi opravdu podařilo. Do té doby jsem netušila, jaké jsou v tomto ohledu kladeny nároky na učitele. Vyzkoušela jsem si, jak je důležité vybrat správné téma a neustále hledat informace, které pak můžu dětem zprostředkovat. Bylo velmi těžké volit úkoly, které by naplňovaly můj další zájem a cíl a to rozvíjet u dětí především sociálně personální kompetenci. Výzkumná část mi umožnila hlubší zamyšlení nad přípravou center aktivit a pomohla mi tak částečně zodpovědět i další otázku, kterou jsem si v úvodu kladla a to jakým způsobem formulovat úkoly v centrech aktivit tak, aby děti byly schopné pracovat samostatně a efektivně. Došlo mi, že na tuto otázku si nemohu odpovědět hned. Výzkum mi pomohl uvědomit si, že je třeba neustále zkoušet nové a nové způsoby a možnosti, jak připravovat centra aktivit a jak v nich formulovat dané úkoly. Ukázal mi, že ke zlepšení vlastní praxe je důležité využívat sebereflexe a že neexistuje jeden klíč, podle kterého bych úkoly do center aktivit formulovala tak, aby děti vždy pracovaly efektivně a samostatně. Můžu to pouze neustále zkoušet a na základě několika faktorů věřit, že se to podaří. Vystala tak další otázka a to:

- ❖ Jakými ještě způsoby lze připravovat centra aktivit?

To znamená:

- O jaké úkoly centra aktivit ještě doplnit?
- Jak ještě jinak volit uspořádání a zadávání úkolů do center aktivit?
- Kdo by se všechno měl na přípravě center aktivit podílet?

Myslím si, že se mi prostřednictvím center aktivit podařilo udělat alespoň krůček v rozvoji sociálně-personální kompetence u dětí a je pro mě velkou výzvou ve svém záměru nadále pokračovat, protože jak už jsem uvedla, udržovat přátelskou atmosféru ve třídě, znamená umožnit dětem efektivnější výchovu a vzdělávání.

Literatura a informační zdroje

- BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*, Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-76-3
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- CANGELOSI, J., S. *Strategie řízení třídy*, Praha: Portál, 2006
- ČERVENKA, S. *Učit se? Učit se!*, Praha: Agentura STROM, 1993. ISBN 80-901662-0-2
- FROMM, E. *Mít, nebo být?*, Praha: AURORA, 2001. ISBN 80-7299-036-5
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3
- GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L., a KOL. *Vzdělávací program Začít spolu, metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*, Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-815-5
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?*, Praha: SPN, 1988. ISBN 14-635-88
- KARGEROVÁ, J. *Výzkum v Začít spolu*, Učitelské listy, 2002, roč.10, č.4
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. *Reformu dělá učitel*, Praha: STD. ISBN 80-901660-0-8
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka: model*, Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu, metodický průvodce pro I.stupeň základní školy*, Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-695-0
- KREJČOVÁ, V. "...otevřít školu a Začít spolu...", Učitelské listy, 2001, roč. 9, č.5, s.1-4
- KYRIACOU, CH., K. *Klíčové dovednosti učitele*, Praha: Portál, 1996

- LANGMEIR, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-7
- LUKAVSKÁ, E. *Pozor, děti!*, Pelhřimov: Dobrá voda, 2003. ISBN 80-86473-52-X
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*, Brno: Masarykova universita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1444-X
- MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8
- OPATŘIL, S. a KOL. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*, Praha: SPN, 1985.
- PASCH, M., TREVOR, G., GARDNER, a KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2
- PERLS, F., S. *Gestalt terapie doslova*, Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-7198-115-X
- PLESNÁ, L. *Projektová metoda v programu Začít spolu*, Diplomová práce, Praha: Pedf UK, 2006
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-584-9
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika*, Praha: Pedagogická fakulta University Karlovy, 1997.
- ROGERS, C., R. *Způsob bytí*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry*, Praha: SPN, 1992, ISBN 80-04-26160-4
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů*, Praha: Pedagogická fakulta Universita Karlovy v Praze, 1997. ISBN 80-86039-41-2
- SPIPKOVÁ, V., a KOL. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9
- ŠKARDOVÁ, M. *10 let vzdělávacího programu Začít spolu v ČR*, Učitelské listy, 2003, roč.11, č. 10, s. 12-13.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?*, Praha: Pedf UK, 1991, ISBN 80-901065-1-X
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*, Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

www.montessoricr.cz

www.sbscr.cz

www.otevrene-vyucovani.cz

PŘÍLOHY

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Ukázky prací z centra Jazykové hry a čtení:

a)



b)

c) Napiš, co bys jí poradil/la, aby se Michala rychle skamarádila s novými dětmi v nové třídě. Jak by se měla chovat, co by pro to mohla udělat?

Byť milá, hodná, zdvořilá, učenlivá a kamarádská

nebyť lakomá, nafoukaná a zlá

c)

Michale bych poradila:	1) Michala měla abych se se novými v samostatně a novými jaci budou její nové spoluzáci.
- aby byla na všechny milá	
- aby nikoho nepomlouvala	
- aby nebyla protivná	2) Myslím, že se Michala bude kamarádit s širafou.
- aby nebyla drzá	Možná taky s šim heřtí klubem.
- aby nelhala	Možná ani ta holka, co se p. ráč upravuje nebude
- aby nikoho neodmouvala dřív než ho pozná	Nak pomyslela se ale, jak si Michala myslí.
- aby každému pomáhala	
- aby se vrátila se s nimi kamarádit	
- aby se nepřehala	
- aby nikoho nemrděla	

Podle kapitoly Byli jsme v restauraci a v Uhlí. Vyjeden od Maršing Drijverová - Domov pro Maršing (Albana Boka)

d)

Můj přítel by měl být: Můj přítel by neměl být:

hodný^T, milý^T

šťastný^T, krásný^T

obětavý^T, rozumný^T

spravedlivý^{-T}

přímý^{-T}

chytřný^{-T}

důvěrný^{-T}

odlišný^{-T}

odvažný^{-T}

námýšlený^T, falešný^T

zářný^T, ušhaný^T

vráživý^T, panovačný^T

nespravedlivý^T, klam^M

hoteřivý^M

klauz^T

klusný^T

klučivý^M

barbánský^T

e)

MŮJ PŘÍTEL BY
MĚL BÝT:

chytřný^T

lozý^T

řivý^T

šivý^T

hodný^T

sympatický^T

MŮJ PŘÍTEL
BY NĚMĚL
BÝT:

námýšlený^M

zářný^T

vráživý^T

klam^M

klauz^T

klusný^T

klučivý^M

barbánský^T

Příloha č.2: Ukázky prací z centra Psaní:

a)

VÍTR

Yes! Uhl Delavins bolešivě, jako mu do ruky foukal studený
větér. Náhle odskočil na vedlejší cestu a vyjel se lesa. Věšel
do vesnice „Delavine!“ zvolal mlčky chlapec a pohléd se k níma.
Náhle zastavil a s odpočíváním se zastavil: „Co to bylo?“ a pohlédl
na rovinu. „Kam jsi šel?“, odpověděl Delavins Chlapec se smáem
s úsměvem na ústech a vstal se stáji: „Já se smát nikdy
nemám. A co mlčky? Co? Někdo občas se Delavins dosud
rozsmívat? Někdo šel a smát vyprávět?“

Delavins je po ^{mlčky} mlčky, hledá se vlnit. Náhle po něm
vzhlídl strachy medvídky, který viděl Delavins poručil mu rovinu
přepřít. V jejích chvilí se fába silný vln, který medvídko šel
jako se šel. Delavins se se rozhlídl na obzoru stáji. A jako vlnit
světlo obrátil a vyjel Delavins smát se lesu.

To je vše ale dělá se se jako stáji, ledi do vesnice
při plánování stáji přitáhli postavy, jako by ho vlnitela nízko má.
a klesání se narovná do svých domků, jen kromě vlnitela of hunting
a klesání zvolal „Delavine, jsi to ty?“ Náhle se postava přestala vlnit
a rovinou, postavy se ke klesání vlnitela. Vlnitela, kdy postava
dvakrát se vlnitela, vlnitela se domku vlnitela vlnitela. „Jsi to ty nebo?
Jsi smát ten Pán vlnitela, kterým má vlnitela!“ „Ne“ odpověděl jí postava.
Jen když se Delavins a postava jsi vlnitela“ Jsi se rovinu a přinesla
mu stáji.

Vlnitela stáji Delavins na vlnitela hory. Někdo se vlnitela,
rozpukl si vlnitela, vlnitela mu se vlnitela, dleni jako rovinu.

Q Pán vlnitela... vlnitela bys tomu přitahli?

b)

MŮJ KAMARÁD

Můj kamarád by se měl chovat bezky a měl by
byť milý. Neměl by byť slý, hrubý a sdečý. Ji se
nejvíce kamarádím s Martinou Cigrovou, která všechny
mé požadavky splňuje - je na všechny milá, hodná,
kamarádská, ochotná pomáhat a je chytrá. Navíc má
ještě plus zajímavých koníčků, kterým se aktivně
věnuje a jsou (alespoň trochu) podobné mým. Například
chodí na sbor, na který jsem také chodila. Dříve si
měri sebou láhky k jídelně, a protože bydlíme blízko
sebe, tak ráno vždy přijdu k nim domů, vysvětlím
Martině a jdem do školy. Ve škole když něco
nechápu tak mi to Martina vysvětlí a když něco nemám
tak mi to přijde. O víkendech mě měla jednou ráno
ona a její rodiče vezmou na nějaký výlet. Můj kamarád

se jouse se smou, ale ik jinými. Myslím si, že nejsem
Martincina nejlepší kamarádka, ale mě to nevadí,
mě to sluší a jsem s tím smířena.



c)

K čemu je dobre

PRÁTELSTVÍ

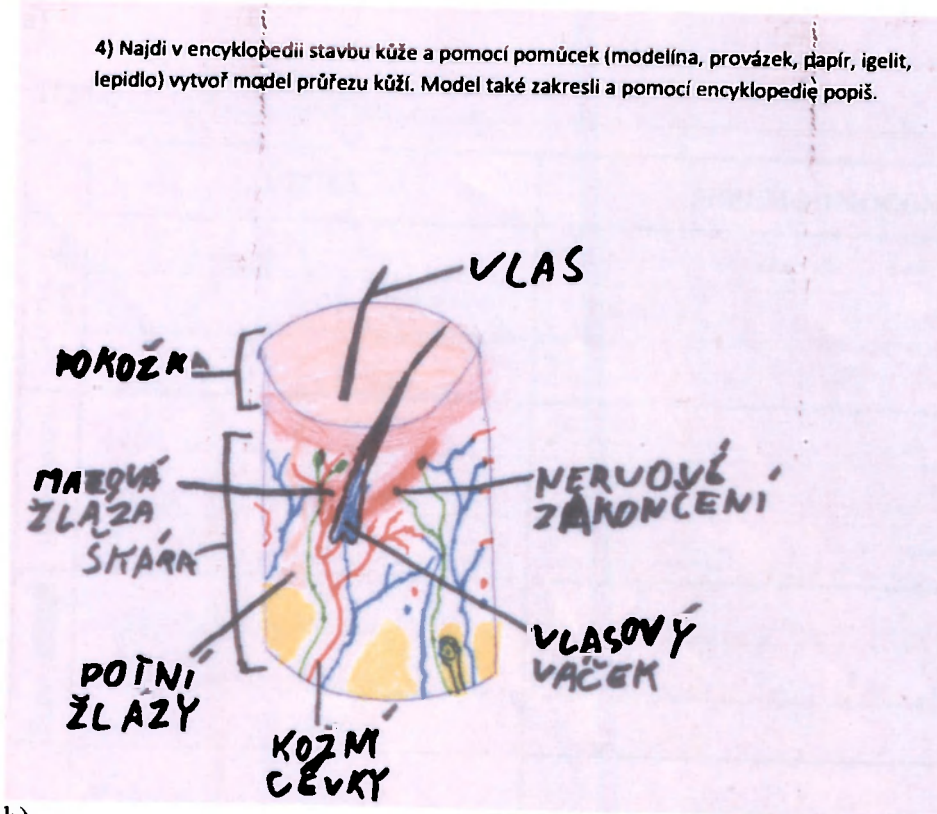
Přátelství je velmi významová věc. Přátelství je holisavé, avšak pravé přátelství dohře sdržit, bohuel slabé musí. Přátelství je abstraktní, káže se a rádo na někoho pedit přenést. K tomu aby bylo vytvořeno jobané přátelství je potřeba být společný, srozumitelný a věrný. Přátelství není jen pro člověka. Přítel může být i zvíře, plynáči nebo kůže vlnu. Tak přátelství není nepřátelství jak se dost lidí domnívají. To samé se může i k přátelství nepřátelství. Přítel je ve většině případů posvátná a mály či jeho součástí. Avšak přítel ochraňuje všechny související se společenstvím a přátelstvím. Jeho karmat je cennější nežli kůže pedit přenést, protože se jeho vna.



Příloha č. 3: Ukázky prací z centra Pokusy a objevy:

a)

4) Najdi v encyklopedii stavbu kůže a pomocí pomůcek (modelína, provázek, papír, igelit, lepidlo) vytvoř model průřezu kůže. Model také zakresli a pomocí encyklopedie popiš.



b)

5) Do mozku napiš, odkud myslíš, že pochází smích, láska, sny, přátelství, radost a další věci, které tě napadnou. Tato místa barevně vyznač tak, aby bylo jasné, kolik místa např. sny zabírají. Zkus pomocí encyklopedií najít nějaké informace o mozku a přečti si je.



Příloha č. 4: Ukázka sebehodnocení různých dětí po centrech aktivit:

a)

TÉMA: Průběh

	ÚKOLY	SEBEHODNOCENÍ
JAZYKOVÉ HRY	<p>Průběh příběhu</p> <p>Průběh příběhu + pracovní listy</p> <p>Průběh příběhu - příběhy, příběhy</p>	<p>bylo jsem si jistá jestli jsem dobře vyprávěla</p> <p>bylo mi to těžké a dlouhé</p> <p>bylo mi to těžké a dlouhé</p> <p>bylo mi to těžké a dlouhé</p>
MATEMATIKA	<p>Objevy - matematika</p> <p>+ výpočty, tabulka, oběh</p> <p>Tabulka - příběhy</p>	<p>obtěžovalo mě moc mnoho</p> <p>nevím, jestli jsem to povedla</p> <p>bylo mi to těžké a dlouhé</p>
ČTENÍ	<p>Napíši a komerčuji</p> <p>komerčuji a komerčuji</p> <p>jsem my komerčuji</p>	<p>bylo mi to těžké a dlouhé</p> <p>bylo mi to těžké a dlouhé</p> <p>bylo mi to těžké a dlouhé</p>
OBJEVY	<p>Průběh příběhu</p> <p>Průběh příběhu</p> <p>Průběh příběhu + pracovní listy</p>	<p>nevím, jestli jsem to povedla</p> <p>bylo mi to těžké a dlouhé</p> <p>bylo mi to těžké a dlouhé</p>
ATYHER	<p>Průběh příběhu</p> <p>Průběh příběhu</p>	<p>nevím, jestli jsem to povedla</p> <p>bylo mi to těžké a dlouhé</p>

b)

Co jsem se naučil/a:

Průběh příběhu se lépe vyprávět a psát

Na čem musím ještě pracovat:

Musím napísat příběhy a psát příběhy

Příloha č. 5: Fotografie

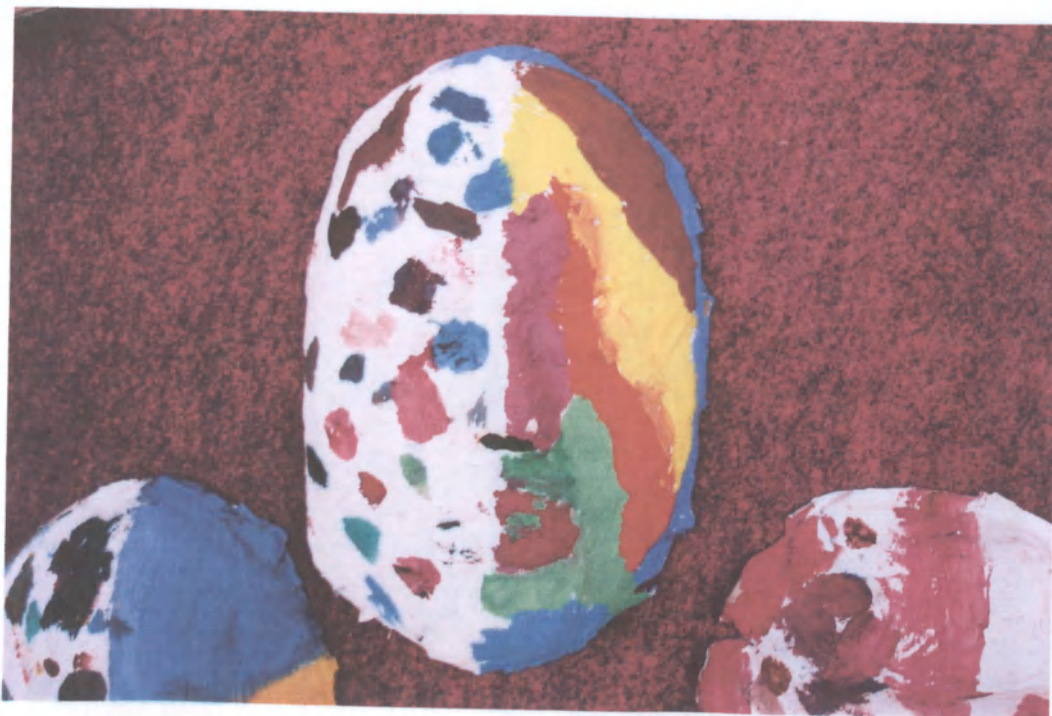
Obr. 1 Figury z centra aktivit Matematika



Obr. 2 Masky z centra aktivit Ateliér



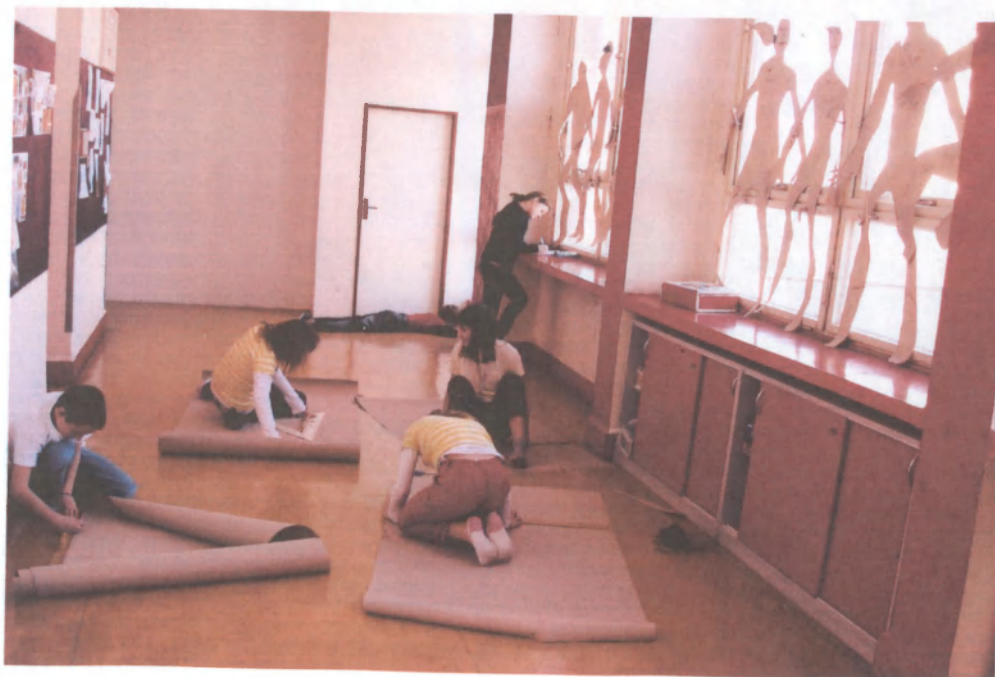
Obr.3 Detail masek z centra aktivit Ateliér



Obr. 4



Obr.5 Děti pracují na figurínách v centru aktivit Matematika



Obr.6 Děti pracují v centru aktivit Pokusy a objevy



Obr.7 Děti při práci v centru aktivit Jazykové hry a čtení



Obr.8 Centrum aktivit Pokusy a objevy



Obr.9 Centrum aktivít Ateliér



Obr.10 Centrum aktivít Matematika



Příloha č. 6: Pracovní listy z center aktivit na téma: Vesmír

Matematika – pracovní list číslo 1.

- 1) Kolik desetin procent představuje veškerá hmota celé sluneční soustavy, vynecháš-li Slunce? Zapiš zlomkem i desetinným číslem:

.....

- 2) Jestliže víme, že Slunce má průměr 1 392 000km a víme, že tento průměr je 104x větší než průměr Země. Jaký má průměr Země? Zapiš i výpočet!

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

- 3) Kolik planet ve sluneční soustavě má své prstence?

.....

- 4) Co je to elipsa?

.....
.....

- 5) Kolik km je rozdíl mezi největší vzdáleností Marsu od Slunce a jeho nejmenší vzdáleností od Slunce?

.....
.....

- 6) Která Planeta má největší a nejkrásnější prstenec?

.....
.....

Pracovní list č.2

Doplň tabulku, jestliže víš, že:

Mars je o 170 000 000 km dál od Slunce než Merkur.

Země je od Slunce vzdálená, tak jako když k Venušině vzdálenosti od Slunce přičteme $0.42 \times 100\,000\,000$ km.

Mars je vzdálen bez 12 000 000 km dvakrát více od Slunce než Venuše.

Jupiterova vzdálenost od Slunce je o 550 000 000 km větší než Marsu.

Kdybychom Uranovu vzdálenost od Slunce vydělili 1 000 000 km, Uran by měl ve vyjádřeném počtu kilometrů udávajících vzdálenost od Slunce na místě jednotek jedničku, na místě desítek sedmičku, na místě stovek osmičku a na místě tisíců dvojku.

Jestliže vydělíme Uranovu vzdálenost od Slunce 1 000 000, pak je Saturn o 14 390 desetin blíže Slunci než Uran. Abys získal konečnou vzdálenost Saturnu od Slunce musíš tento výsledek vynásobit zpět 1 000 000.

Neptun je vzdálen od Uranu 1 627 000 000 km

Když víš, že světlo ze Slunce na Zem doletí za 8 minut, za jak dlouhou dobu přiletí na ostatní planety ve sluneční soustavě? Své výpočty zaokrouhli na celá čísla.

Planeta	Vzdálenost od Slunce	Doba, za kterou přiletí světlo k planetě od Slunce
Merkur	58 miliónů km	
Venuše		
Země		8 minut
Mars		
Jupiter		
Saturn		
Uran		
Neptun		

Pracovní list číslo 3.

- 1) Vezměte si karton a společně naměřte a vystřihněte takový obdélník, aby se vám na tento prostor vešla celá sluneční soustava tak, že uprostřed obdélníků bude Slunce a od Slunce nakreslíte vždy následující planetu s celou její oběžnou dráhou. Připočítejte rezervu 15 cm. Doporučuji zaměřit karton až po provedení výpočtu celého cvičení jedna.

Pomocí tabulky, kterou máte již vyplněnou převedte jednotlivé vzdálenosti v měřítku 1:10 000 000 000 000.

Převedené vzdálenosti:

Merkur:

Venuše:

Země:

Mars:

Jupiter:

Saturn:

Uran:

Neptun:

- 2) Karton polepte bílým papírem.

- 3) V následující tabulce jsou uvedeny průměry jednotlivých planet. Tyto průměry opět převedte podle měřítka, tentokrát 1: 10 000 000 000.

Tabulka č. 2

Planeta	Průměr v km	Hodnota převedena v měřítku
Slunce	1 392 000	
Merkur	4 875	
Venuše	12 104	
Země	12 756	
Mars	6 780	
Jupiter	142 984	
Saturn	120 533	
Uran	51 118	
Neptun	49 528	

- 4) Narýsujte pomocí kružítka Slunce.
- 5) Určete střed kružnice zobrazující Slunce.
- 6) Středem kružnice vedte přímkou, která bude půlit obdélníkový karton horizontálně.
- 7) Od Slunce naměřte vzdálenost všech planet a vyznačte vždy jejich střed a to v osově souměrnosti. Dejte pozor na to, abyste zachovali správnou vzdálenost mezi planetami.
- 8) Vezměte dva připínáčky a ty zapíchněte nejprve do středů Merkurů. Vezměte nejkratší provázek, svažte jeho konce a smyčku navlékněte na připínáčky. Tužkou navlečenou do provázku nakreslete ovál. Tento postup opakujte, akorát vždy připínáčky posuňte do středů následující planety a vezměte vždy delší provázek, který máte připravený.
- 9) Až nakreslíte oběžné dráhy všech planet. Dorýsujte a vybarvěte všechny planety. K jejich dorýsování použijte vámi vyplněnou tabulku číslo dvě.

Příloha č.7: Matematika a psaní - texty

Text

V centru naší soustavy je ohromné slunce, které představuje téměř 99.9% veškeré hmoty celé sluneční soustavy. Kolem Slunce obíhá devět planet spolu s malými tělesy, jako jsou planety a komety. Všechna tato tělesa podléhají gravitaci slunce. Čtyři největší planety mají své prstence, prstenec Saturnův je největší a nejkrásnější. Všechny osm planet obíhá kolem Slunce ve stejném směru a téměř v jedné rovině. Oběžné dráhy jsou zploštělé kružnice, elipsy. Kdyby planeta měla kruhovou oběžnou dráhu, při oběhu by se neměnila její vzdálenost od Slunce. U eliptické oběžné dráhy se ale vzdálenost mění, například u Marsu od 249milionů km (největší vzdálenost) po 207milionů km (nejmenší vzdálenost) od Slunce.

Psaní: Text

Po půl hodině pilot ohlásil: „Za deset minut provedeme spojení. Ověřte si laskavě, zda jste dobře upoután.“

Floyd ho poslechl a odložil také své papíry. Číst při kosmické akrobacii na posledních pěti stech metrech cesty znamenalo koledovat si o obtíže; když sebou kosmický letoun začal krátkými zážehy raket trhat vzad a zase vpřed, bylo nejlepší zavřít oči a celý se uvolnit.

Za několik minut už zahlédl, na vzdálenost pouhých několika kilometrů, Tranzit 1. Vyleštěné kovové krycí pláty zvolna se otáčejícího stometrového disku se třpytily a blyštěly odraženým slunečním světlem. Nedaleko od něj splýval po stejné orbitě raketoplán Titov-V s deltovitými křídly a blízko něho takřka kulovitý Aries-1B, kosmický soumar, z něhož po jedné straně čněly krátké tlusté nožky tlumičů pro lunární přistávání. Raketoplán Orion III sestupoval z vyšší oběžné dráhy, a tak se jim otevřel překrásný pohled na...

(Artur C Clarke, Vesmírná Odyssea)

Příloha č. 8: Formulář: **Hodnocení práce v centrech aktivit**

Mé jméno:

Jméno spolužáka, kterého hodnotím:

	Spolupráce	Komunikace	Podíl při řešení problému
Body	😊😊😊😊😊😊	😊😊😊😊😊😊	😊😊😊😊😊😊
Slovní hodnocení			

Jméno spolužáka, kterého hodnotím:

	Spolupráce	Komunikace	Podíl při řešení problému
Body	😊😊😊😊😊😊	😊😊😊😊😊😊	😊😊😊😊😊😊
Slovní hodnocení			

Jméno spolužáka, kterého hodnotím:

	Spolupráce	Komunikace	Podíl při řešení problému
Body	😊😊😊😊😊😊	😊😊😊😊😊😊	😊😊😊😊😊😊
Slovní hodnocení			

Jméno spolužáka, kterého hodnotím:

	Spolupráce	Komunikace	Podíl při řešení problému
Body	😊😊😊😊😊😊	😊😊😊😊😊😊	😊😊😊😊😊😊
Slovní hodnocení			

Jméno spolužáka, kterého hodnotím:

	Spolupráce	Komunikace	Podíl při řešení problému
Body	😊😊😊😊😊😊	😊😊😊😊😊😊	😊😊😊😊😊😊
Slovní hodnocení			

