

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**ROZVÍJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ K ŘEŠENÍ PROBLÉMU  
V CENTRECH AKTIVIT PROGRAMU  
„ZAČÍT SPOLU“**

**EXPOUNDATION OF KEY COMPETIONS FOR PROBLEM'S SOLVING  
IN ACTIVITY CENTRES STEP BY STEP PROGRAMME**

**Diplomová práce**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Kargerová**

Autor diplomové práce: **Kateřina Srbová**

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 15.3.2008

Podpis: Alena Holková

## ANOTACE

„Explicite a explicit – Rozvíjení klíčové kompetence k řešení problémů v centrech aktivit programu „Step By Step Programme“ se věnuje tématu center aktivit v programu „Step By Step Programme“ a otázce, jak je možné v rámci center aktivit rozvíjet klíčové kompetence, konkrétně kompetence k řešení problémů.

Teoretická část popisuje současný přístup výuky v kontextu Evropského trendu výchovy a vzdělávání. Přehledně program „Step By Step Programme“ jako východiska, strategie a zásady. Mnoho rozvíjí téma center aktivit v historickém kontextu a popisuje jejich roli v programu „Step By Step Programme“.

Výzkumná část vychází z problematiky integrace klíčových kompetencí do výuky. Analýza výuky – řešení úlohy vede k jejímu začlevení do práce center aktivit programu „Step By Step Programme“ na jedné z prvních škol v Praze.

KLÍČOVÁ SLOVA: Program „Step By Step Programme“, centra aktivit, učební transformace, klíčové kompetence, kompetence k řešení problémů.

## ANNOTATION

„Explicit and explicit – Explication of key competencies for problem solving in activity centres Step By Step Programme“ is centred on the activity centres theme of Step By Step Programme and on the question, in which way is it possible to expound key competencies, particularly competences for problem solving.

Theoretical part describes today's approach to school teaching in connection with the European trend of training and education. It presents the Step By Step Programme, its goals, policies and its development. It charts the role of activity centres with historical connections and describes its application.

Practical part is based on the problem of key competencies integration into the school teaching. The analysis of teaching – problem solving leads to its inclusion into the work of activity centres of Step By Step Programme at one of the primary schools in Prague.

Key words: Step By Step Programme, Activity centres, learning transformation, Key Competences, Competences for problem solving.

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

Mé poděkování patří také učitelkám, se kterými jsem měla možnost spolupracovat.

## ANOTACE

Diplomová práce „Rozvíjení klíčové kompetence k řešení problému v centrech aktivit programu Začít spolu“ se věnuje tématu center aktivit v programu Začít spolu a otázce, jakým způsobem lze v centrech rozvíjet klíčové kompetence, konkrétně kompetence k řešení problémů.

Teoretická část popisuje současné pojetí výuky v kontextu Evropského trendu výchovy a vzdělávání. Prezentuje program Začít spolu, jeho východiska, strategie a zásady. Mapuje myšlenku center aktivit v historickém kontextu a popisuje jejich pojetí v programu Začít spolu.

Výzkumná část vychází z problematiky integrace klíčových kompetencí do výuky. Akční výzkum dokumentuje cestu k jejich začleňování do praxe center aktivit programu Začít spolu na jedné základní škole v Praze.

**Klíčová slova:** Program Začít spolu, centra aktivit, vnitřní transformace, klíčové kompetence, kompetence k řešení problémů.

## ANNOTATION

Diploma work „Expounding of key competitions for problems's solving in activity centres Step By Step Programme“ is centred on the activity centres theme in Step By Step Programme and on the question, in which way is it possible to expound key competitions, particularly competention for problems's solving.

Theoretical part describes today's approach to school teaching in connection with The European trend of training and education. It presents the Step By Step Programme, its bases, policies and fundamentals. It charts the idea of activity centres with historical connection and describes its approach to the Step By Step Programme.

Practical part results from the problemacy of key competitions integration to the school training. Operational investigation proves by evidence the way to their integrating in activity centres use of the Step By Step Programme at one of the primary schools in Prague.

**Key words:** Step By Step Programme, Activity centres, Inner transformation, Key competitions, Competitions for problems's solving.



## OBSAH

<b>Úvod a cíle diplomové práce.....</b>	<b>5</b>
<b>I. <u>TEORETICKÁ ČÁST</u></b>	
<b>1. Proměny koncepce vzdělávání a klíčových cílů.....</b>	<b>7</b>
1.1 Transformace českého školství po roce 1989.....	7
1.2 Vývoj pojetí klíčových kompetencí a jejich chápání v rámci vzdělávací politiky EU.....	8
1.2.1 Identifikace klíčových kompetencí – „klíčová osmička“.....	10
1.3 Klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní Vzdělávání.....	15
1.4 Principy humanistického, na dítě orientovaného pojetí vyučování.....	21
1.4.1 Pojetí vzdělávání, cílů a obsahu vyučování.....	22
1.4.2 Pojetí dítěte a komunikace učitel - žák, škola – rodina.....	24
1.4.3 Pojetí poznávacího procesu při vyučování.....	25
1.4.4 Pojetí metod a organizačních forem vyučování a učení.....	26
1.5 Shrnutí proměn koncepce výchovy, vzdělávání a klíčových cílů.....	27
<b>2. Program Začít spolu.....</b>	<b>31</b>
2.1 Východiska a myšlenkový odkaz některých osobností.....	32
2.1.1 E. Fromm.....	32
2.1.2 F.Perls.....	33
2.1.3 C. R. Rogers.....	34
2.1.4 A. Adler.....	35
2.2 Zásady programu Začít spolu.....	36
2.3 Strategie vedoucí k naplňování cílů a principů v programu Začít spolu...	38
2.4 Organizace dne.....	41

<b>3. Centra aktivit.....</b>	<b>43</b>
3.1 Historie a vývoj myšlenky center aktivit, v období reformní pedagogiky..	43
3.1.1 Prostředí třídy v Jenském plánu.....	43
3.1.2 Centra aktivit v Daltonském plánu.....	46
3.1.3 Pracovní ateliéry ve Freinetovské pedagogice.....	48
3.1.4 Montessori pedagogika.....	50
3.2 Centra aktivit v programu Začít spolu.....	53
3.2.1 Hlavní zásady pro vytváření center aktivit.....	53
3.2.2 Materiální vybavení center aktivit.....	55
3.2.3 Přínosy a úskalí práce v centrech aktivit.....	57
4. Závěr teoretické části.....	59

## **II. VÝZKUMNÁ ČÁST**

1.1. Vymezení problému.....	60
1.2. Cíl a úkoly výzkumné části diplomové práce.....	62
2. Metodika výzkumu.....	62
2.1. Akční výzkum.....	62
2.1.1 Metody získávání a zpracování dat.....	64
2.2. Výzkumný vzorek.....	64
3. Zhodnocení a dílčí interpretace výsledků výzkumu.....	68
3.1. Část první – třída IV.A.....	68
3.2. Část druhá – třída I.B.....	77
3.3. Interpretace výsledků ve vztahu k cíli výzkumu.....	80
3.4. Závěry a konkrétní doporučení pro praxi.....	
Závěr diplomové práce.....	82
Literatura a informační zdroje.....	83
Přílohy	

## ÚVOD

Mé první setkání s programem Začít spolu na základní škole náměstí Svobody mě oslovilo natolik, že jsem se rozhodla s tímto didaktickým systémem více seznámit a pochopit jeho hlavní myšlenky. Pokud to bylo možné, absolvovala jsem všechny praxe právě na ZŠ náměstí Svobody a usilovala jsem o to, abych zde mohla, po svém studiu, učit.

Je pravda, že tento systém mě oslovil v prvním okamžiku. Organizace dne, rozčlenění třídy a její materiální vybavení, metody a organizační formy vyučování, to vše mne přitahovalo a bavilo. Trochu jsem litovala, že již nejsem žákem školou povinným a nečeká mne takto uspořádaná třída a dopoledne plné společného objeovávání, zkoumání a příležitostí k vlastní realizaci.

Od začátku mne však napadalo mnoho otázek, kterými se budu zabývat ve své diplomové práci. Nejvíce otázek se vynořovalo směrem k práci v centrech aktivit, protože to byl zcela nový moment v mé pedagogické práci:

Jak zabezpečit práci v centrech aktivit, aby byla přehledná a dobře zorganizovaná?

Jak vytvořit úkoly do center aktivit tak, aby byly pro děti skutečně zajímavé?

Jak naplánovat úkoly do center aktivit rozvíjející vyšší myšlenkové operace?

Jak zajistit rozvoj samostatnosti dětí při práci v centrech aktivit?

V teoretické části vysvětlím nový pohled na koncepci výuky v kontextu evropského trendu výchovy a vzdělávání. Objasním vývoj fenoménu klíčových kompetencí a jeho pojetí v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, který je výchozím dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Přiblížím východiska a strategie programu Začít spolu. Zmapuji myšlenku center aktivit v historickém kontextu a popíši jejich pojetí v programu Začít spolu. Budu se zabývat otázkou materiálního vybavení a hlavními zásadami pro vytváření center aktivit. Na závěr se zamyslím nad přínosy a úskalími práce v centrech aktivit.

Ve výzkumné části se pokusím na základě akčního výzkumu naplánovat, zrealizovat a vyhodnotit úkoly do center aktivit směrem k utváření klíčové kompetence k řešení problémů. Zmapuji, zda se při práci zaměřené na rozvoj kompetencí k řešení problémů, rozvíjí i další kompetence a případně jaké. Shrnu své dosavadní zkušenosti s prací v centrech aktivit a pokusím se reflektovat vzniklé problémy i úspěchy.

### **Cíle teoretické části diplomové práce**

- Objasnit nový pohled na koncepci výuky v kontextu evropského trendu výchovy a vzdělávání.
- Přiblížit východiska a strategie programu Začít spolu.
- Zmapovat myšlenku center aktivit v historickém kontextu a charakterizovat jejich pojetí v programu Začít spolu.

### **Cíle a úkoly výzkumné části diplomové práce**

- Vytvořit úkoly do center aktivit programu Začít spolu, které rozvíjejí klíčové kompetence k řešení problému.
- Analyzovat a vyhodnotit přínos těchto úkolů pro rozvoj klíčových kompetencí k řešení problémů.
- Zmapovat, zda se při práci zaměřené na rozvoj jedné klíčové kompetence (v našem případě kompetence k řešení problémů) rozvíjí i další klíčové kompetence a případně jaké.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Proměny koncepce vzdělávání a klíčových cílů

#### 1.1 Transformace českého školství po roce 1989

Po politickém převratu v roce 1989 se v České republice rozpoutaly snahy o obnovení tradic našeho školství a integraci západoevropských progresivních trendů do našeho školského systému.

Zásadním předpokladem proměny se ukázala být propojenost vnější a vnitřní reformy. „Vnější reforma by měla vytvářet podmínky, otevírat prostor a podporovat vnitřní reformu, tedy proměny uvnitř škol, v pojetí školního vzdělávání, funkcí a rolí školy, cílů a obsahu vzdělávání, v pojetí vyučovacího procesu.“

(SPILKOVÁ a kol., 2005, s. 15)

Školství se mělo opírat o klíčové principy humanizace, demokratizace a liberalizace. V roce 1995 byl zveřejněn dokument Standard základního vzdělávání. Prezentoval cíle a obsahy základního vzdělávání, které měly sloužit jako klíčové kritérium pro tvorbu, posuzování a schvalování vzdělávacích programů a kvality učebnic. Standard znamenal i zásadní zlom v pojetí kurikulární politiky. Ukončil centrální a direktivní přístup k stanovování cílů a obsahů vzdělávání a předkládá rámcové požadavky vzdělávání a sjednocující rámec na celostátní úrovni, tím vytváří prostor pro autonomii škol a příznivé podmínky pro vnitřní reformu školy. V letech 1996-1997 byly pro základní vzdělávání schváleny vzdělávací programy Obecná a občanská škola, Základní škola a Národní škola. Jako alternativní vzdělávací program byla schválena Česká škola waldorfského typu.

V roce 2001 vznikl Národní program rozvoje vzdělávání — Bílá kniha, která představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice v horizontu pěti až deseti let. Zahnuje pojetí rolí a funkcí školy, cílů a obsahu vzdělávání, struktury školského systému, způsobu řízení, financování a evaluace školství, pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí učitele apod.

(SPILKOVÁ a kol., 2005)

Nový pohled na vzdělávací politiku České republiky se utvářel v souladu s rozvojem trendů v Evropě. Česká republika spolu s ostatními členskými a kandidujícími státy EU reagovala na měnící se situaci ve světě.

## 1.2 Vývoj pojetí klíčových kompetencí a jejich chápání v rámci vzdělávací politiky EU

V souvislosti s rozvojem ekonomiky a vrůstajícími požadavky trhu práce v Evropě, rostla také snaha zajistit, aby se absolventi škol dokázali, co nejlépe začlenit do života společnosti a našli pro sebe vhodné profesní uplatnění. Většina evropských zemí se shodla na tom, že k tomu, aby byli dnešní lidé dobře připraveni na další profesní i osobní život a dovedli se plnohodnotně zapojit do dění ve společnosti, je nutné, aby byli připraveni na celoživotní učení. Proto se evropská kurikula začala zaměřovat více na úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností, nežli na jejich pouhé předávání.<sup>1</sup>

Jedním z materiálů, který se zbývá novým pojetím vzdělávání je dokument UNESCO z roku 1996 **Učení je skryté bohatství. Vzdělání pro 21. století**, známý též pod názvem **Delorosova zpráva**.

(ÚSTAV VÝZKUMU A ROZVOJE ŠKOLSTVÍ 1997, s.49- 57)

Formuluje čtyři základní pilíře vzdělání:

**Učit se poznávat** - to znamená osvojovat si nástroje poznání: učit se učit, plánovat, organizovat čas, pracovat s informacemi, rozvíjet zvědavost, myšlenkové operace, kritické a nezávislé myšlení.

**Učit se jednat** - je důležité proto, aby člověk nebyl pasivním divákem v životě, ale aby ovlivňoval svět okolo sebe. Klade se důraz na dovednost spolupracovat a komunikovat, umět naslouchat druhému a přemýšlet nad argumenty.

---

<sup>1</sup> Zdroj: EURYDICE: Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Survey 5. 2002.



**Učit se žít společně, žít s ostatními** - je v multikulturní společnosti nezbytné.

Je třeba učit se toleranci k různosti (náboženské, etnické atd.) a rozvíjet sociální dovednosti (ohleduplnost, empatie apod.)

**Učit se být** - to je důraz na individuální rozvoj každého dítěte a jeho odpovědnosti. Všechny tyto pilíře jsou stejně důležité.

V březnu 2000 se sešla v Lisabonu Rada Evropy. Na tomto zasedání stanovila hlavní strategický cíl pro evropské společenství na období 2000 – 2010: „*Evropa by se měla stát nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti*“.

Tento cíl nepřímo poukazuje ke zvýšení kvality a efektivity vzdělávání. V této souvislosti byly na stockholmském jednání Rady Evropy v březnu 2001 stanoveny tři zásadní úkoly, které jsou rozpracovány do jednotlivých dílčích celků. Jeden z nich se soustředí na klíčové kompetence.

(HUČÍNOVÁ 2004)

O tzv. klíčových kompetencích se na různé úrovni začalo hovořit již v 70. letech 20. století. Podle Belze a Siegriesta (2001) tzv. klíčové kompetence poprvé popsal Mertens v roce 1974 v souvislosti s trhem práce a zaměstnatelností.

Termín klíčové kompetence se začal formovat v anglofonním prostředí a prošel vývojem od pojmu *basic skills*, přes *competencies* až po konečné *key competencies*. *Basic skills* (základní dovednosti) obvykle znamenaly pouze dovednosti spjaté s čtením a počítáním (čtenářská a numerická gramotnost), popřípadě tzv. *life* nebo *survival skills* (životně důležité dovednosti). Právě pro svůj velmi úzký rozsah byl tento pojem pro účely označení tzv. klíčových kompetencí opuštěn a upřednostněn byl pojem *competence*, který zdomácněl i v prostředí frankofonním (*compétence*). V současné době terminologie týkající se fenoménu tzv. klíčových kompetencí stále kolísá. K užívání pojmu *key competencies* se však přiklání mezinárodní výzkumy a studie i skupiny odborníků.

Koncem devadesátých let 20. století vstupují klíčové kompetence do oblasti vzdělávání.

Prvořadou motivací, proč se pozornost vzdělávacích systémů a kurikulárních dokumentů zaměřila na klíčové kompetence, byl zájem o kvalitu vzdělávání a jeho efektivitu.

Aby klíčové kompetence nezůstaly pouze ideou, odtrženou od reality škol a žáků, bylo nutné provést výběr klíčových kompetencí a ten podrobně popsat.

Skupina odborníků z členských a kandidátských zemí EU identifikovala jednotlivé klíčové kompetence a předložila konkrétní návrh pro vzdělávací politiky států, mezi něž patří i Česká republika. (HUČÍNOVÁ, Učitelství 2003/2004, č. 5, str. 4)

### 1.2.1 Identifikace klíčových kompetencí – „klíčová osmička“

Pro etapu základního vzdělávání identifikovala evropská komise 8 oblastí klíčových kompetencí. Tato osmička vycházela z priorit, které byly sledovány při lisabonského procesu:

- **osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života**, tzn. že klíčové kompetence musí vybavit jedince k tomu, aby byl schopen sledovat vlastní životní cíle a usiloval o celoživotní vzdělávání
- **aktivní občanství a zapojení se do společnosti**, tzn. že klíčové kompetence by měly vést každého jedince k tomu, aby se jako občan zapojil aktivně do dění ve společnosti
- **zaměstnatelnost jedince („lidský kapitál“)**, tzn. že každý jedinec by měl být schopen získat odpovídající a kvalitní zaměstnání na trhu práce.

Popis kompetencí se omezuje na základní vzdělávání. Touto etapou vzdělávání projde většina žáků, a osvojení základů klíčových kompetencí je proto u nich možné zajistit. V dalších etapách vzdělávání a při vzdělávání dospělých se předpokládá, že budou tyto klíčové kompetence dále rozvíjeny.

Osm klíčových kompetencí je rozděleno do dvou pomyslných skupin.

1. **kompetence, které se vztahují ke konkrétním disciplínám, resp. vyučovacím předmětům**
2. **kompetence tzv. kroskurikulární - nadpředmětové.**



Jedná se o kombinaci dvou modelů, se kterými se lze setkat v mezinárodních studiích i v současných evropských kurikulích. V rámci každé oblasti je pak popsáno, jakými vědomostmi, dovednostmi a postoji by měli žáci na konci povinné školní docházky disponovat.

**Definice osmi klíčových kompetencí pro žáky v období základního vzdělávání identifikovaných Evropskou komisí a popis kompetence „učit se učit“ (kompetence k učení) pro žáky v období základního vzdělávání, jak je uvádí HUČÍNOVÁ (Učitelské listy 2003/2004, č. 6, str. 8-9)**

<i>Klíčové kompetence</i>	<i>Definice</i>
Komunikace v mateřském jazyce	Tyto kompetence představují schopnost vyjádřit a interpretovat myšlenky, pocity a informace v ústní i psané podobě a zapojit se do komunikace v různých sociálních kontextech – v práci, doma i při volnočasových aktivitách.
Komunikace v cizím jazyce	Tyto kompetence zahrnují stejné oblasti (produktivní i receptivní dovednosti v psané i mluvené podobě) jako komunikace v mateřském jazyce. Úroveň osvojení cizího jazyka ovšem nemusí být shodná s jazykem mateřským a pro různé cizí jazyky se liší.
Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií	Matematická gramotnost představuje schopnost písemně i z hlavy sčítat, odečítat, násobit a dělit a užívat tyto operace k řešení problémů v každodenním životě. Důraz je kladen spíše na proces řešení problémů než na samotný výsledek, na prováděnou činnost spíše než na žákovy znalosti. V přírodních vědách se jedná o znalosti a metodologie, které lze použít k vysvětlení jevů v okolním světě.

	Technologie představuje aplikaci znalostí jako prostředek, kterým člověk ovlivňuje prostředí, v němž žije.
Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie	Jedná se o schopnost používat multimediální technologie a využívat je k vyhledávání, ukládání, vytváření, prezentování, třídění a k výměně informací.
Učit se učit (kompetence k učení, v orig. learning to learn)	Tyto kompetence jsou nezbytné pro organizaci a řízení vlastního učení (samostatně i ve skupině), pro získávání, zpracovávání, hodnocení a integraci nových znalostí a pro schopnost aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech, včetně samotného učení a řešení problémů doma, ve vzdělávacím procesu, v práci a ve společnosti.
Interpersonální sociální a občanské kompetence	Tyto kompetence zahrnují všechny formy jednání, které si každý jedinec musí osvojit, aby byl schopen se efektivně a konstruktivně podílet na dění ve společnosti a dokázal řešit problémy, a to v osobním, rodinném i veřejném kontextu.
Podnikatelské dovednosti (v orig. entrepreneurship)	Tyto kompetence mají pasivní a aktivní část – jednak vedou ke stimulaci změn, které iniciuje sám jedinec, ale také ke schopnosti vítat a podporovat změny, které jsou vyvolány vnějšími faktory, to znamená vedou žáka k tomu, aby dokázal vítat změny, přebírat zodpovědnost za své jednání (pozitivní i negativní), dokončil to, co započal, měl představu o tom, čeho chce dosáhnout, vytyčil si své cíle, šel za nimi a byl motivován k úspěchu.

Kulturní rozhled (v orig. cultural awareness)	Tyto kompetence představují schopnost vážit si projevů kultury a společenských mravů i schopnost vážit si literatury, umění, hudby a dalších forem tvůrčích projevů člověka.
---	--

Popis konkrétních vědomostí, dovedností a postojů, které si mají žáci podle požadavků Evropské komise osvojit do ukončení povinné školní docházky v rámci kompetence „učit se učit“.

HUČÍNOVÁ (Učitelství listy 2003/2004, č. 6, str. 8-9)

vědomosti	dovednosti	postoje
vlastní učební strategie: osvědčené metody učení, vlastní schopnosti a dovednosti i slabé stránky	organizovat vlastní učení („time-management“)	pozitivní postoj k učení jako prostředku obohacování života a činnosti člověka
orientace v dostupných příležitostech k dalšímu vzdělávání	získávat nové znalosti a propojovat je s již osvojenými poznatky	vlastní motivace k učení a důvěra ve vlastní schopnosti
	učit se samostatně, být vytrvalý	přizpůsobivost, flexibilita
	koncentrovat se na práci a učení	ochota pracovat na sobě a dále rozvíjet svoje kompetence
	používat (včetně vlastní produkce) multimediální prostředky	schopnost ujmout se vlastní iniciativy při učení
	kriticky reflektovat obsah a cíl učení	
	používat při mluveném projevu vhodné řečové prostředky (intonaci, gesta, mimiku apod.)	

Evropská unie si neklade za cíl unifikovat vzdělávací systémy a přístupy ke klíčovým kompetencím. Z tohoto důvodu vytvořila tato doporučení:

- „Osm oblastí klíčových kompetencí, které pracovní skupina Evropské komise identifikovala, by měly být chápány jako společný základ pro evropské systémy vzdělávání a odborné přípravy, a to v úzké spolupráci mezi tvůrci politických doporučení, výzkumnými pracovníky, pedagogickými pracovníky a institucemi připravujícími učitele.
- Školy a učitelé by měli být vedeni k tomu, aby vytvářeli vlastní vzdělávací programy, které by odpovídaly potřebám místních regionů, s nimiž by úzce spolupracovali. Zájem o osvojení klíčových kompetencí by měl být rozšířen i na rodiče tak, aby poskytovali vzdělávání svých dětí maximální podporu.
- Učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci by se měli vzdělávat v tom, jak u žáků zajistit osvojování klíčových kompetencí.
- Díky spolupráci všech zainteresovaných partnerů by měly být identifikovány aktuální sociální problémy a jejich cílové skupiny a spolu s tím vypracovány návrhy na řešení těchto problémů.
- Rozvoj klíčových kompetencí by měl být nadřazeným principem v celé společnosti na poli vzdělávání a zaměstnanecké a sociální sféry.
- Pro kompetenci učit se učit a pro oblast gramotnosti dospělých musí být vytvořeny indikátory.“ (HUČÍNOVÁ, Učitelské listy 2003/2004, č. 7, str. 13)

Přestože se klíčovými kompetencemi zabývaly a zabývají mnohé výzkumy na mezinárodní úrovni a s tímto pojmem pracuje v současné době většina vzdělávacích politik evropských států, neexistuje zatím univerzální definice. Ovšem i přes rozdílná pojetí a interpretace daného pojmu se většina odborníků shoduje na tom, že klíčové kompetence jsou takové kompetence, které jsou důležité a prospěšné každému jedinci i společnosti jako celku. Zjednodušeně řečeno by se mělo jednat o takové soubory vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které může využít každý bez ohledu na své profesní nebo osobní zaměření.

Konečná definice, na které se shodla skupina odborníků v rámci Evropské komise, konstatuje, že klíčové kompetence představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. Podstatné pro osvojování klíčových kompetencí, které jsou východiskem pro celoživotní učení, je také fakt, že jejich základy by si měli žáci osvojit do ukončení povinné školní docházky. (HUČÍNOVÁ, Učitelství listy 2003/2004, č. 5, str. 4)

ČR si stejně jako ostatní státy Evropy klade za cíl, vzdělávat budoucí generace efektivně. Umožnit jim získávat takové vědomosti, dovednosti a postoje, které je dobře vybaví pro život v současné společnosti. Vybavit je schopnostmi, které budou umět v životě patřičně využít. Prvním krokem k dosažení tohoto cíle je změna přístupu ke vzdělávání a pojetí klíčových kompetencí v RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.

Jak již bylo řečeno jednotlivé členské státy přistupují k definici klíčových kompetencí různými způsoby. Česká republika definuje ve svém RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (2005, s. 7 - 10) klíčové kompetence takto: „*Klíčové kompetence se chápou jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“

### **1.3 Klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání**

V souladu s evropským trendem ve vzdělávání byl v ČR vytvořen **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (dále RVP ZV), který navazuje na Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha (MŠMT ČR 2001). Vymezil požadavky státu ve formě cílů, obsahu a očekávaných výstupů. Směřuje učitele ke snaze o všestrannou kultivaci dětské osobnosti, o celistvý rozvoj v oblasti kognitivní, v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. Každý žák by měl dosáhnout svého osobního maxima. Základní vzdělání tvoří jádro celoživotního učení.

### **Rámcový vzdělávací program vychází z obecných principů, kterými jsou:**

- **Nová strategie vzdělávání**, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.
- **Celoživotní učení.**
- **Základní vzdělávací úroveň** stanovená pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání.
- **Pedagogická autonomie škol a profesní odpovědnost učitelů** za výsledky vzdělávání. (MAZÁČOVÁ, 2006, s. 21)

### **Specifické principy RVP pro ZV**

- Navazuje svým pojetím na RVP PV a je východiskem pro vytváření rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání.
- Vymezuje vše, co je společné a nezbytné pro vzdělávání žáků v každé škole, která realizuje povinné základní vzdělávání, včetně víceletých středních škol.
- Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jichž by měli žáci v základním vzdělávání dosáhnout.
- Vymezuje závazný vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo) na úrovni, kterou si mají osvojit žáci v základním vzdělávání.
- Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků.
- Umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání. (MAZÁČOVÁ, 2006, s. 22)

Struktura a učivo jsou formulovány pro časová období prvního až třetího ročníku, čtvrtého až pátého ročníku a šestého až devátého ročníku.

(SPILKOVÁ a kol., 2005)



Tento program směřuje k výsledkům vzdělávání, definovaným jako klíčové kompetence.

Jako klíčové byly v RVP ZV stanoveny tyto kompetence:

**kompetence k učení**

**kompetence k řešení problémů**

**kompetence komunikativní**

**kompetence sociální a personální**

**kompetence občanské**

**kompetence pracovní**

(RVP ZV s. 5- 10)

V RVP ZV jsou kompetence přímo propojeny se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí, oborů. Každý obor tak přispívá k jejich rozvíjení. Stanovení očekávaných výstupů definuje, k jakým vědomostem, dovednostem, postojům a hodnotám by měli žáci na konci dané etapy vzdělávání dospět.

### **Kompetence k učení**

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by

mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

### **Kompetence k řešení problémů**

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

### **Kompetence komunikativní**

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem



- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

### **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 diskusi 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

### **Kompetence občanské**

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

### **Kompetence pracovní**

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

(RVP ZV s. 14-17)

Nově se zavádějí **vzdělávací oblasti**. Na 1. stupni ZŠ to jsou oblasti:

**Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)

**Matematika a její aplikace**

**Informační a komunikační technologie**

**Člověk a jeho svět**

**Umění a kultura**

**Člověk a zdraví**

**Člověk a svět práce**

(RVP ZV s. 11)

Povinnou součástí RVP ZV jsou také **průřezová témata**. Která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení jednotlivých oborů. Pomáhají rozvíjet osobnost žáka, jeho postoje a hodnoty. Dávají příležitost ke spolupráci i individualizaci. Přispívají ke komplexnosti vzdělávání a díky tomu přispívají k utváření a rozvoji klíčových kompetencí žáků.

#### **Průřezová témata v RVP ZV:**

**Osobnostní a sociální výchova**

**Výchova demokratického občana**

**Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**

**Multikulturní výchova**

**Environmentální výchova**

**Mediální výchova**

(RVP ZV s. 81 -93)

Podle RVP ZV si školy vypracovávají své vlastní **školní vzdělávací programy**. V nich by se měla odrazit vize školy, její specifická, cíle a priority. RVP ZV otevírá prostor pro uplatnění principu „reformy zdola“, posiluje decentralizaci školství a zvyšuje autonomii škol. V této fázi je nutná systematická podpora škol ze strany státu, především finanční zabezpečení, podpůrný systém a systém monitorování a evaluace změn.

Celkově by zavádění nových vzdělávacích programů s jiným pojetím mělo přinést výrazné změny do škol. Tomu z jakých principů a zásad toto nové pojetí vychází je věnována následující kapitola.

#### **1.4 Principy humanistického, na dítě orientovaného pojetí vyučování**

Jak již bylo řečeno, základním východiskem pro vnitřní transformaci se stala humanizace školy. Ta spočívá ve změně přístupu k dítěti, proměně cílů a obsahu vyučování, využití metod zprostředkovávajících poznání, uvádění do kulturních tradic a společenských hodnot.

V novém přístupu k dítěti se klade velký důraz na jeho práva. Ta vymezuje dokument Úmluva o právech dítěte (Convention on the Rights of the Child), který byl jednomyslně přijat Valným shromážděním OSN v listopadu 1989.

K objasnění nového pojetí vyučování použiji podobné schéma, jaké uvádí SPILKOVÁ (2005, s.48 - 72). Publikace „*Proměny primárního vzdělávání v ČR*“ SPILKOVÉ (2005) mi byla zároveň hlavním zdrojem informací. Dále jsem čerpala z knihy „*Výukové metody*“ autorů MAŇÁK a ŠVEC a z publikace „*Kooperativní učení, kooperativní škola*“ autorky KASÍKOVÉ.

#### 1.4.1 Pojetí vzdělávání, cílů a obsahu vyučování

Hlavní význam v pojetí vyučování má učitelovo pojetí vzdělání. Na základě tohoto pojetí se učitel rozhoduje, určuje cíl a obsah vyučování. Dále hledá vhodné metody a formy výuky, způsoby komunikace se žáky, formy hodnocení apod.. Základním cílem je **celková kultivace osobnosti** dítěte, umožnění rozvoje potenci, které v každém dítěti jsou, zprostředkování základních kulturních hodnot, budování uceleného obrazu světa - pochopení vztahů a souvislostí, získání dítěte pro poznávání a učení se celý život. Dominují postoje, hodnoty, kompetence a dovednosti. Význam znalostí je ve schopnosti jejich hledání, porozumění jim a v následné dovednosti použít je k řešení problémů. Důraz je kladen na provázanost teorie s praxí, především pak na smysluplnost učiva a kompetence důležité pro život.

Integraci učení ve škole s reálným životem napomáhá využívání **Bloomovy taxonomie** vzdělávacích cílů.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Viz obr. I

## Obrázek I

### Taxonomie vzdělávacích cílů

#### Kognitivní doména (B. Bloom)

Hladina	Popis	Vhodné výrazy popisující činnost
<b>1. Znalost</b>	Žáci si dokáží vybavit, reprodukovat nebo rozeznat dříve naučené informace	reprodukovat, vybavit si, uvést seznam, identifikovat, nazvat, označit, vybrat, seřadit
<b>2. Porozumění</b>	Žáci dokáží vlastními slovy vyjádřit dříve naučenou látku	definovat, vyjádřit vlastními slovy, popsat, shrnout
<b>3. Aplikace</b>	Žáci dokáží použít dříve naučenou látku, např. pojmy, pravidla nebo generalizace při zpracování nové látky	zařadit, aplikovat, nalézt, vybrat, vypočítat, roztrždit
<b>4. Analýza</b>	Žáci dokáží rozčlenit složitou věc na její komponenty a vysvětlit, proč je daná složitá sestava vztahů uspořádána daným způsobem nebo jaké příčiny k takovému uspořádání vedly	porovnat, analyzovat, rozdělit, vysvětlit proč, ukázat jak, nakreslit schéma, načrtnout
<b>5. Syntéza</b>	Žáci dokáží z několika jednodušších komponentů vytvořit původní a složitý výrobek	tvořit, stavět, vytvořit originál, komponovat, psát, řešit, předvést, stanovit, předpovědět
<b>6. Hodnocení</b>	Žáci dokáží na základě dříve naučených norem a kritérií stanovit hodnotu nebo cenu složitěho produktu	obhájit nebo vyvrátit, rozvíjet a kritizovat, posoudit, zaujmout nebo podpořit stanovisko, ospravedlnit, diskutovat, rozhodnout

#### Afektivní doména (D. R. Krathwohl):

Hladina	Popis	Vhodné výrazy popisující činnost
<b>1. Přijímání</b>	ochota věnovat pozornost	naslouchat, ptát se, sedět zpříma, pozorovat
<b>2. Reagování</b>	ochota aktivně se zúčastnit	odpovídat nebo vyhovět, pomáhat, uposlechnout, číst, psát
<b>3. Oceňování</b>	přisuzování hodnoty: od hodnocení v kognitivní oblasti se liší v tom, že zde nejde o užití konkrétních pravidel daného předmětu či oboru, nýbrž jsou zde zahrnuty postoje, mravní a společenské volby	připojit se, argumentovat, dávat přednost, angažovat se, sdílet
<b>4. Uspořádávání</b>	umění pojmut zároveň rozdílné hodnoty, porovnávat je a usouvztažnit je	upravovat, dávat do vztahu, uspořádávat, přijímat odpovědnost
<b>5. Sebevyjádření hodnotou nebo hodnotovou soustavou</b>	umění povznést úroveň uspořádávání o stupeň výše a vytvořit soudržný systém životní filosofie, jímž zpravuje ostatní o svém počínání	sloužit, jednat, ovlivňovat, projevoval

Dalším pohledem na cíle nového pojetí vyučování je rozvoj klíčových kompetencí, o kterých jsem se již zmiňovala. Pojetí vyučování orientovaného na dítě považuje za významné hledisko žáka. Je důležité, aby žák vnitřně přijal dané cíle a pochopil jejich význam a osobní přínos.

Úspěšnost tohoto vzdělávacího přístupu závisí na charakteru vztahu mezi učitelem a dítětem, atmosféře důvěry a uznání. Apél je kladen na individualizaci, splnitelnost a jasnou formulaci cílu. Podstatným momentem v tomto procesu je vést dítě k tomu, aby se aktivně podílelo na svém vlastním rozvoji. S tím souvisí stanovování vlastních cílů, plánování a vedení vlastní činnosti. Učitel v této fázi stojí v roli partnera a rádce. Měl by vytvářet prostor pro sdílení odpovědnosti za plnění cílů, problémové situace a příležitosti pro tvořivé činnosti.

Obsah učiva by měl korespondovat se zkušenostmi a představami žáků. Důraz je kladen na propojení s praktickým životem. Množství informací není považováno za důležité. Hlavní je umět s informacemi pracovat, vybrat nejdůležitější, použít je k řešení problému, pochopit souvislosti. Důraz je kladen na celek a pochopení struktury. Z hlediska uspořádání vyučování je upřednostňován globální pohled na svět. Učivo je smysluplně integrováno do ucelených bloků s určitým tématem.

#### **1.4.2 Pojetí dítěte a komunikace učitel - žák, škola - rodina**

V novém pojetí vyučování se mění pohled na **osobnost dítěte**. Dítě je bytost rozvinutá, samostatně myslící, schopná aktivně se podílet na svém vlastním rozvoji. Je důležité respektovat dítě takové, jaké je, nechat je prožívat city a nemanipulovat s ním. To však neznamená nechat děti bez ochrany a vedení, sociální podpory a pomoci. Nové názory na osobnost dítěte a dětství se odrážejí v pojetí dítěte jako žáka. Tím se mění i přístup učitele k žákům. Základem je partnerský, komunikativní přístup, založený na empatii, úctě, respektu, důvěře a toleranci.

Učitel respektuje individualitu dětí i jejich pohled na svět. Poskytuje žákům dostatek prostoru k vlastnímu hledání a poznání. Pomáhá jim pochopit smysl a souvislosti. Podporuje v dětech pocit sebedůvěry a sebeúcty. V oblasti sociálně-vztahové je důležitá přirozená autorita učitele a pravidla soužití ve třídě. Na tvorbě těchto pravidel se žáci podílejí a je důležité, aby pochopili jejich smysl a význam.

**Komunikace** mezi učitelem a žákem je založena na bezpodmínečném pozitivním přijetí, empatickém naslouchání, porozumění, podpoře. Usiluje se o kvalitní



komunikaci mezi všemi zúčastněnými. Zásadně se mění pohled na komunikaci mezi žáky, dříve považovanou za nežádoucí. Ve třídě by tedy měla probíhat komunikace nejen od učitele směrem k žákovi, ale také od žáka k učiteli a mezi žáky navzájem. Rysem kvalitní komunikace je vhodný způsob neverbální komunikace a umění naslouchat druhému. Ukazatelem kvalitní komunikace při vyučování je pozitivní sociální **klima třídy a školy**. „, Kvalitní klima z hlediska :

- emocionálního: pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost;
- sociálního: otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt a porozumění, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce;
- pracovního: řád, respektování pravidel, pracovitost, činnost, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, důslednost.“

(SPILKOVÁ a kol., 2005, s. 58)

Klima třídy by mělo být v humanistickém přístupu pozitivní, harmonické, plně důvěry, porozumění a empatie. Je ovlivněno nejen osobností učitele a způsobem komunikace, ale také metodami a strategií výuky. Významným činitelem v utváření kvalitního klimatu jsou kooperativní formy výuky a způsob hodnocení. Neméně důležitá je kvalita **komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou**. Základem komunikace mezi školou a rodinou je vytvoření partnerského vztahu, vzájemný respekt, důvěra a otevřenost. Rodiče i učitel mají své role a měli by tedy vzájemně spolupracovat a doplňovat se. Učitel rodiče informuje, diskutuje s nimi o cílech výuky, o způsobu hodnocení apod.. Rodiče jsou vždy vítáni ve třídě i na společných akcích školy.

### 1.4.3 Pojetí poznávacího procesu při vyučování

Jedním z klíčových trendů v humanistickém pojetí vyučování je **konstruktivismus**.

Konstruktivistický směr vychází z pedagogiky J. Deweye, J.S. Brunera a psychologie J. Piageta a dalších. Hlavními principy konstruktivistického pojetí poznávacího procesu při vyučování jsou tyto tři předpoklady:

- 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);
- učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně za účasti a přispění všech ( učitel jako garant metody);
- inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

(SPILKOVÁ a kol. 2005, s. 61)

Základem vyučovacího procesu je navození „problémové situace“, která upoutá zájem žáků. Prostřednictvím rozhovoru, kreslení schémat a obrázků, dopisu apod. žáci vyjádří své prekoncepce. Učitel vede žáky ke „kontextualizaci“, k vysvětlení vlastního postoje a názoru. Žáci diskutují, kladou si otázky a v tomto momentě dochází k rozporu jednotlivých stanovisek. Vzniká „sociokognitivní konflikt“.

Žák cítí potřebu vyrovnat se s tímto konfliktem a překonat „epistemologické překážky“, které znamenají zlom v dosavadním způsobu uvažování. Při společném hledání řešení žáků s učitelem dochází k dekontextualizaci - nalézání společného jmenovatele pro všechny kontexty. V závěru poznávacího procesu žáka je vytváření pojmů. V praxi je využívána nejčastěji zjednodušená verze konstruktivistického modelu Spilková a kol. (2005, s. 64) uvádí tři fáze vyučovacího procesu:

- fáze evokace
- fáze uvědomění si významu
- fáze reflexe

#### **1.4.4 Pojetí metod a organizačních forem vyučování a učení**

Konstruktivistické pojetí vyučování předpokládá vhodnou volbu metod a organizačních forem. Hlavním rysem těchto metod je respektování individuálního tempa, učebního stylu, schopností a zkušeností žáků. Nečastěji jsou využívány metody činnostní a zkušenostní, při kterých žáci diskutují, vysvětlují, uplatňují své zkušenosti a názory, řeší problémové situace, hledají a objevují apod. Tyto činnosti probíhají na základě organizace a pomoci ze strany učitele, který žákům také přibližuje smysl činností a motivuje je k práci. Konkrétními metodami jsou: řešení problémových úkolů,



projekty, dialog, diskuze, myšlenkové mapy, brainstorming, experimentování. Mezi tyto metody učení se u nás nově řadí i didaktická, tvořivá, nebo dramatická hra. Nové pojetí metod vyžaduje i nový pohled na organizaci vyučování. Převládají skupinové a individuální formy práce a kooperativní učení. KASÍKOVÁ (2001, s. 84) uvádí následující znaky kooperativního vyučování:

- pozitivní vzájemná závislost
- osobní odpovědnost, osobní skládání účtů
- interakce tváří v tvář
- formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností
- reflexe skupinové činnosti

Předpokladem pro fungování kooperativního učení je zlepšení sociálních vztahů, schopnost spolupráce skupiny, dovednost interakce a komunikace. Při zvládnutí těchto podmínek vede kooperativní učení k rozvoji kritického a tvořivého myšlení, metakognitivních dovedností, lepšímu zapamatování a vnitřní motivaci k učení. Ve třídě se žáci navzájem respektují, naslouchají si a spolupracují.

## **1.5 Shrnutí proměn koncepce výchovy, vzdělávání a klíčových cílů**

O celkovou změnu školského systému začala Česká republika usilovat již po politickém převratu v roce 1989. Zásadním předpokladem proměny se ukázala být propojenost vnější a vnitřní reformy. V období 1999 až 2001 začalo dlouhotrvající úsilí o formulaci vzdělávací politiky přinášet výsledky. Byly schváleny Hlavní cíle vzdělávací politiky vlády ČR a k diskusi byla předložena Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Výsledkem těchto příprav se stal Národní program rozvoje vzdělávání v ČR pro 21. století, tzv. Bílá kniha.

Stejně jako v zemích EU, tak i v ČR, roste zájem o kvalitu vzdělávání a jeho efektivitu. Pozornost vzdělávacích systémů a kurikulárních dokumentů zemí Evropy se proto zaměřuje na klíčové kompetence. Skupina odborníků, v rámci Evropské komise, konstatuje, že klíčové kompetence představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. Podstatné pro osvojování klíčových kompetencí, které jsou východiskem pro celoživotní učení, je také fakt, že jejich základy by si měli žáci osvojit do ukončení povinné školní docházky. Popis jednotlivých kompetencí se proto omezuje na základní vzdělávání, kterým projde většina žáků. Evropská komise identifikovala pro tuto etapu vzdělávání 8 oblastí klíčových kompetencí, které by měly být chápány jako společný základ pro evropské systémy vzdělávání.

V souladu s evropským trendem ve vzdělávání byl v ČR vytvořen **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**, který navazuje na Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha (MŠMT ČR 2001).

#### **Pojetí a cíle základního vzdělávání:**

- pomoci získávat a postupně zdokonalovat klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.
- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné a účinné komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví

- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci ( MAZÁČOVÁ, 2006, s. 24)

Na základě RVP ZV si školy vytvářejí vlastní ŠVP. Celkově by zavádění nových vzdělávacích programů a pojetí vyučování, které staví na principu humanizace, mělo přinést výrazné změny do škol.

*„V roce 1992 byla v časopise Rodina a škola a Mladý svět publikována anketa, ve které se redaktoři dotazovali děti z různých škol, co jim ve škole vadí. Ve více než 1500 odpovědích vyjadřovaly děti nespokojenost s chováním učitelů a uplatňováním nadřazenosti nebo i svévole, kterou dosavadní role učitele umožňovala. Prostředí školy a její vybavení bylo podle názoru žáků nepraktické a nepohodlné, šedivé a neútluné. Ve vyučování mají děti strach, protože jsou stále přistihovány při chybách a za ně trestány špatnou známkou. Znamkování je nespravedlivé a ve škole je nuda. Děti jsou většinou nuceny sedět a poslouchat. Přestávky se využívají ke stěhování ze třídy do třídy se všemi těžkými aktovkami a jsou příliš krátké.“ (SVOBODOVÁ, JŮVA, 1996)*

Stejně vzpomínky na ZŠ mám také. Pamatuji si především nespravedlnost, zesměšňování a sezení s rukama za zády.

Proto bych na závěr ráda zmínila, že nové cíle a pojetí vyučování poskytuje příležitost ke vzniku školy, která bude respektovat osobnost a názory dětí, kde nebude vládnout učitel, nuda a strach. Školy, kam budou děti chodit bez obav ze zesměšnění a kde budou především společně s druhými objevovat a poznávat, jednat, žít a rozvíjet se podle svých individuálních schopností. Školy, na kterou budou mít příjemné vzpomínky a která jim poskytne spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

Podle mého názoru, jsou školy, které pracují podle programu „Začít spolu“ právě těmi, kde jsou děti respektovány a přijímány takové jaké jsou. Mají zde příležitost k všestrannému rozvoji podle svých individuálních schopností. Učí se samostatně řešit problémy, spolupracovat a komunikovat. Platí pro něj to, co bylo uvedeno o novém pojetí vzdělávání. Vychází ze stejných cílů, obsahů, metod, organizačních forem i hodnocení, tedy z humanistických principů. Osobně mě program „Začít spolu“ oslovil natolik, že jsem se rozhodla, v jedné ze škol pracujících podle tohoto systému, učit.

## 2. Program Začít spolu

Tato kapitola je zaměřena na představení programu Začít spolu. Nejprve zmíním některé osobnosti, které svými myšlenkami program ovlivnily. Dále uvedu konkrétní zásady programu, shrnu strategie vedoucí k naplňování cílů a principů a popíši organizaci dne.

Vzdělávací program Začít spolu byl vytvořen na základě měnící se společnosti. Představuje velmi otevřený systém, který umožňuje každé škole, i každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétní třídy a dětí. Je realizován ve 30 zemích světa pod mezinárodním označením Step by Step. Byl vytvořen za podpory Sorosových nadací, ve spolupráci neziskové organizace Children's Resources International (Washington, DC) s mnoha odborníky pod původním názvem STEP BY STEP. Program je zaštitěn mezinárodní organizací ISSA (International Step by Step Association, [www.issa.nl](http://www.issa.nl)).

Na počátku byl součástí projektu podpory vzdělávání Open Society Fund Praha. V České republice je realizován od roku 1994. Jedním z hlavních posláních programu je pomoci rozvíjet demokratické principy ve společnosti. Filozoficky se opírá o konstruktivismus a teorie kognitivně morálního vývoje dítěte. Představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní pedagogické a psychologické poznatky s osvědčenými vzdělávacími postupy. Respektuje ve všech oblastech věkové zvláštnosti dětí, jejich individuální vzdělávací potřeby a pedagogicko - psychologické zásady vzdělávacího procesu. Zaměřuje se na dítě, na jeho možnost volby, podporuje jeho individuální potřeby. Jedná se o pedagogický přístup orientovaný na dítě.

Přispívá k aplikaci moderních poznatků o vyučování a učení v běžné pedagogické praxi a rozvoji sociálních kompetencí moderní občanské společnosti. Školu chápe jako součást širší komunity. Cíleně napomáhá k aktivní účasti rodičů a dospělých při výuce. Tato spolupráce rodiny a školy, klade důraz na pozitivní vztahy mezi domovem a školou a častou oboustrannou komunikaci. Rodiče mají možnost vstupovat do třídy jako pozorovatelé, pomocníci a organizátoři. Pro děti je tato spolupráce motivující. Zvyšuje se jejich pocit důvěry a jistoty.



Za jeden z klíčových principů považuje **kooperativní učení**. Podporuje dosahování dobrých výsledků v oblasti kognitivní i afektivní. Klade důraz na aktivní učení a rozvíjí sebehodnocení dítěte, které přispívá k odpovědnému jednání a sebedůvěře. Vede žáky k odpovědnosti za vlastní učení, ke spolupráci, vzájemnému respektování a řešení problémů. Vychází z předchozích zkušeností, vědomostí a dovedností dětí.

Důraz je kladen na integrované učení. Děti jsou vzdělávány tak, aby poznávaly vzájemnou propojenost všech oblastí života. Dané téma je provází ve všech předmětech. Respektuje zásady bezpečnosti a ochrany zdraví dětí. Je zpracován pro vzdělávání dětí od 3 do 15 let. Je zcela v souladu s požadavky formulovanými v RVP ZV a jeho metodika je doporučována jako inspirativní podklad pro tvorbu ŠVP.

(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003; SPILKOVÁ, 2005)

## **2.1 Východiska a myšlenkový odkaz některých osobností, které ovlivnily program Začít spolu.**

Inspirativní pro program Začít spolu je několik teorií. Jsou to teorie personalistické (humanistické, nedirektivní), kognitivně psychologické, sociokognitivní a sociální. Při práci na následujícím textu jsem čerpala především z publikace „*Pozor děti!*“ od autorky E. LUKAVSKÉ (2004, s. 18-44).

### **2.1.1 E. Fromm**

Fromm byl sociologem, historikem, filozofem i psychologem.<sup>3</sup> Zdůrazňoval důležitost uvědomění si sebe samého a svojí vnitřní hodnoty. Za podstatný znak lidské povahy považuje svobodu. Právě tématem svobody, strachu ze svobody a únikovými mechanismy se zabýval v knize „*Strach ze svobody*“. Člověk v procesu individualizace ztrácí vazbu na náboženství, na matku, ztrácí jistoty a vytváří se u něj nepřekonatelný pocit osamělosti, nebezpečí a úzkosti. Osvobozuje se od něčeho, ale ještě nemá

<sup>3</sup> Zdroj: <http://www.ssvp.wz.cz/Texty/Fromm.html>

svobodu k nezávislému rozhodování, k vlastnímu svobodnému životu.

Fromm se domníval, že mnozí lidé nejsou ochotni svobodu užívat. Utíkají proto buď k autoritě, u níž hledají ochranu, k destruktivitě nebo ke konformitě. Splnutí s davem člověka zdánlivě ochrání před osamoceností. Vytváří se tím příležitost k nástupu diktátorských systémů. K prosazení vlastní svobody musí každý člověk činit hodnotová rozhodnutí, rozvíjet produktivní zaměření života a objevit krásu a moc altruistických postojů. Fromm se zabýval také otázkami existence člověka. Jeho kniha „Mít či být“ je zamyšlením nad smyslem lidského života.

- **Myšlenky E. Fromma v programu Začít spolu**

V programu Začít spolu se žáci rozhodují pro činnost v centrech aktivit, volí si spolupracovníky a za svou práci pak nesou odpovědnost. Učí se svobodnému rozhodování. Učitel zde nepředstavuje autoritu, ale partnera.

Pro program Začít spolu je klíčovou podmínkou smysl činností, které žák ve škole dělá. Proč se to mám učit, k čemu je to dobré, co mi to přinese? Děti mají znát smysl svého učení. Vhodná je praktická činnost dětí. Téma školní práce se často volí na základě zkušenosti, zájmu a přání dětí.

### 2.1.2 F.Perls

Mezi další osobnost, jejíž odkaz obohatil program Začít spolu, patří Frederik Perls. Byl spoluzakladatelem humanistické psychoterapie Gestalt terapie. Jedná se o metodu realizace osobního růstu a rozvoje lidského potenciálu prostřednictvím sebeuvědomění. Vychází z názoru, že představy, pocity a činy souvisí s celou osobností. Jestliže reakci na nějakou událost neprožívá celá osobnost, je podle gestalt terapeutů zkušenost neúplná a výsledkem je vnitřní konflikt. Ten pak způsobuje poruchy chování. Hlavními pojmy jsou zrání, odpovědnost, sebeaktualizace a autenticita.

Cílem Gestalt terapie je, plně si uvědomovat sám sebe, vidět svůj život jasně, uvědomit si, co od něj chceme, ocenit vlastní hodnotu a cítit se svobodně sám sebou.

- **Inspirace F. Perlse pro program Začít spolu**

Inspirací pro program Začít spolu je především postoj k optimálnímu rozvoji dětské osobnosti, pro který je nutné akceptovat děti takové, jaké jsou. Z toho vyplývá dopřát žákům vlastní objevování. Umožnit jim volbu témat a hledání zdrojů informací. Nechat je podílet se na výběru činností, spolupracovníků, ale také například spolupodílet se na vytváření pravidel chování ve třídě. Žáci si také volí vlastní cíle, určují v čem by se měli zlepšit, čemu by se chtěli věnovat.

Odpovědný přístup se rozvíjí ve výše uvedených činnostech, kde je umožněna volba a dítě nese důsledky své volby. Pro výchovu k odpovědnosti je podstatné vést děti k formulování JÁ výroků, které vyjadřují přání, potřeby a rozhodnutí. Za tato rozhodnutí nese dítě potom přirozené a logické důsledky.

Při hodnocení by měl učitel oceňovat konkrétní pokrok, sdělovat vnímaná fakta, pocity a potřeby. Samozřejmostí je přihlížet k individuálním možnostem dítěte.

Učitel a žáci by se měli naučit vyjadřovat své pocity. Je důležité pracovat s žáky na schopnosti rozlišovat a uvědomovat si projevy, které mohou být pro okolí nepříjemné. Nelze však tyto projevy popírat. Učitel by neměl vystupovat jako vševědoucí Bůh. Pokud se zmýlí nebo neví, je to příležitost pro společné hledání žáků i učitele a další motivace pro jejich sebevzdělávání a osobnostní rozvoj.

### 2.1.3 C. R. Rogers

Carl Rogers, humanistický psycholog a psychoterapeut, je ve světě psychologie nejznámější svojí metodou psychoterapie, která se původně nazývala nedirektivní terapie. Vypracoval základy přístupu zaměřeného na člověka. V Rogersově teorii osobnosti dominují dva prvky – organismus a self. Organismus je fyzický výtvar, do kterého patří všechny jeho fyzické a psychologické funkce, Self je centrem všech zážitků. Self je centrálním prvkem Rogersovi teorie.

Organismus, podle Rogerse, má jedinou motivační sílu – sebeaktualizační a jediný životný cíl, stát se sebeaktualizovaným. Tento cíl směřuje k sebepojetí a seberozvoji člověka. Existuje mnoho potřeb a všechny slouží této základní tendenci obohacovat se. Nejdůležitější potřeby jsou potřeba bezpodmínečného pozitivního



přijímání (akceptace, zájem, důvěra) jinými lidmi a potřeba sebepřijetí. Tyto potřeby vznikají v dětství, když je dítě milované a pozitivně přijímané.

V atmosféře, která poskytuje dítěti autentičnost, empatické porozumění a uznání, může docházet k optimálnímu rozvoji osobnosti na základě pozitivního sebeuvědomění.

- **Klíčové podněty teorie C.R. Rogerse v programu Začít spolu**

Jedním z cílů programu Začít spolu je vytvořit ve třídě takovou atmosféru, kde jsou všichni vítáni. Neexistuje tu strach z nepochopení, nikdo se neobává říci svůj názor. Příležitost vyjádřit svůj postoj nebo naopak vyslechnout názory ostatních, ale také podělit se o své zážitky dostávají děti pravidelně v ranním a závěrečném kruhu.

V běžném životě si však lidé stanovují normy, které této vrozené tendenci organismu brání. Dochází tak k rozporu mezi přirozenými sklony organismu a společenskými normami.

K seberozvoji dochází pouze při realistickém vnímání vlastních pocitů a impulsů. Naopak při opomíjení těchto pocitů se projevuje úzkost, při které k rozvoji nedochází.

Pro program Začít spolu přináší Rogers klíčové podněty v přístupu k dítěti. Tento přístup se vyznačuje orientací na žáka, podporou jeho individuality, potřeb a zájmů. Učitel je žákovi partnerem, který je schopen vždy poskytnout pomoc a podporu.

(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, s. 20)

#### 2.1.4 A. Adler

Adler vytvořil směr, který nazval **individuální psychologie**. „*Individuální psychologie jedince chápe ve vztahu ke společenskému prostředí a přikládá vzájemné interakci jedince a společnosti zásadní význam ve vývoji.*“ ( LUKAVSKÁ, 2003, s. 34)

Adler jako první upozornil na potřebu člověka začlenit se do společnosti, být v ní uznávaný, prosadit se.

Podle něj se jedná o vrozenou potřebu a při jejím neuspokojení se vytváří pocit méněcennosti. Tento pocit se může stát hnací silou pro rozvoj osobnosti, nebo naopak se u člověka vytváří neurózy. Pro zařazení do společnosti je důležité mínění jednotlivce o sobě a světě a o smyslu života. Toto mínění tvoří určující linii myšlení, cítění a činnosti člověka.

- **Přínos A. Adlera pro program Začít spolu**

Přínos Adlera vidím především v poučení z následujících myšlenek a doporučení:

- Adler upozorňuje na riziko, které přináší zesměšňování dítěte, vytýkání maličkostí a kladení ostatních dětí za vzor. To může vést k uzavřenosti, plachosti a dalším projevům pocitu méněcennosti. Dětem není třeba připomínat jejich nedostatky, ale je důležité připravit podmínky pro jejich zlepšení.

- Učitel ani rodiče by neměli dětem bránit v projevení jejich zájmu a je zbytečné u nich vyvolávat přehnaný strach a obavy. Pochvala či výtka má být vždy zaměřena ke konkrétní činnosti. Nikdy by se neměla vztahovat na osobnost dítěte.

- Dobré výsledky ve škole závisí podle Adlera na pocitu sounáležitosti dítěte, který je určující pro budoucí podobu jeho života ve společnosti. Ve škole vznikají první přátelství a kamarádství. Řeší se tu otázka věrnosti, spolehlivosti, zájem a chuť ke spolupráci, partnerství a týmová spolupráce.

Pro rozvoj pocitu sounáležitosti jsou v programu využívány metody kooperativního učení, kdy děti spolupracují na řešení úkolu. Jako hlavní organizační metoda je užíván „kruh“.

Adler kladl největší důraz na vztahy v rodině. Těmi se zabývali i jeho pokračovatelé, kteří se zasloužili např. o vznik skupiny STEP- Systematic Training For Effective Parenting, ve které mohou rodiče hovořit o problémech s výchovou svých dětí a podělit se s ostatními o zkušenosti.

V programu Začít spolu jsou rodiče partnery, kteří mají právo podílet se na chodu školy. Vedle tradičních třídních schůzek mají možnost individuálních konzultací s učitelem, při kterých je přítomen i žák. Rodiče mají příležitost navštěvovat vyučování, účastnit se mimoškolních akcí a do školy jsou zváni i jako odborníci na určité téma.

Následující kapitola představuje shrnutí principů výše jmenovaných, ale i mnoha dalších osobností. Uvedu zde hlavní zásady programu Začít spolu, které byly vytvořeny na základě zmíněných myšlenek.

## **2.2 Zásady programu Začít spolu**

**Dítě je schopné růst, vyvíjet se, učit se a samostatně myslet.**

Každé dítě disponuje vnitřní tendencí k růstu a rozvoji.

Úkolem pedagogů je vytvořit ve škole takové podmínky, které tyto předpoklady dítěte neblokují, ale naopak je podporují. Děti se nejlépe učí prostřednictvím vlastní praktické činnosti a na ni navazující reflexe. Cestou k osobnostně rozvíjícímu modelu výchovy a vzdělání je důvěra ve schopnost dětí samostatně myslet a odpovědně se učit. Předpokladem takového přístupu je důvěra pedagoga v sebe sama. Učitel respektuje i odlišná pojetí, které zastávají rodiče dětí, kolegové apod.

#### **Odpovědnost za učební proces sdílejí učitel, dítě, rodič i veřejnost.**

Rodičům dáváme příležitost podílet se na chodu školy. Spolupráce s nimi je nezbytným předpokladem efektivního vzdělávání dítěte. Rodiče jsou pro nás důležitými partnery. Téma, o kterém se učíme, volíme často na základě přání dětí. Pro děti je takové téma velkou motivací k činnosti.

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

Prostředí třídy je uspořádáno do center aktivit, ta poskytují prostor pro individuální i skupinovou práci. Centra aktivit poskytují dostatek podnětného materiálu. Zdi tříd a chodeb používáme k prezentaci. Zkušenosti dětí a jejich zážitky jsou velice důležitým zdrojem učení. Učíme se jeden od druhého.

#### **Dítě si samo řídí své vlastní učení.**

Vedeme žáky k tomu, aby si samostatně stanovovali vlastní cíle. Učební proces zpracováváme metodikou integrované tematické výuky. Dítě si stanovuje individuální cíle. Každé dítě nese odpovědnost za splnění cílů.

#### **Učení vyžaduje pozitivní atmosféru ve třídě.**

Základ tvoří metody kooperativního učení. Užíváme organizační formu „kruh“. Respektujeme žákův učební styl. Každý je ve třídě vítán.

#### **Proces učení je stejně důležitý jako jeho výsledek.**

Součástí školní práce je zpětná vazba, reflexe. Průběh učení zachycují portfolia a žakovské dotazníky.

#### **Sebekázeň je předpokladem dosažení individuálního i skupinových cílů.**

Vytváříme společně pravidla chování a další specifická pravidla práce.

#### **Základní formou hodnocení je sebehodnocení.**

Každé dítě vedeme k tomu, aby samo vyhodnocovalo vlastní práci. Hodnocení zakládáme na individuální vztahové normě.

#### **V procesu učení se žák angažuje jako celá osobnost.**

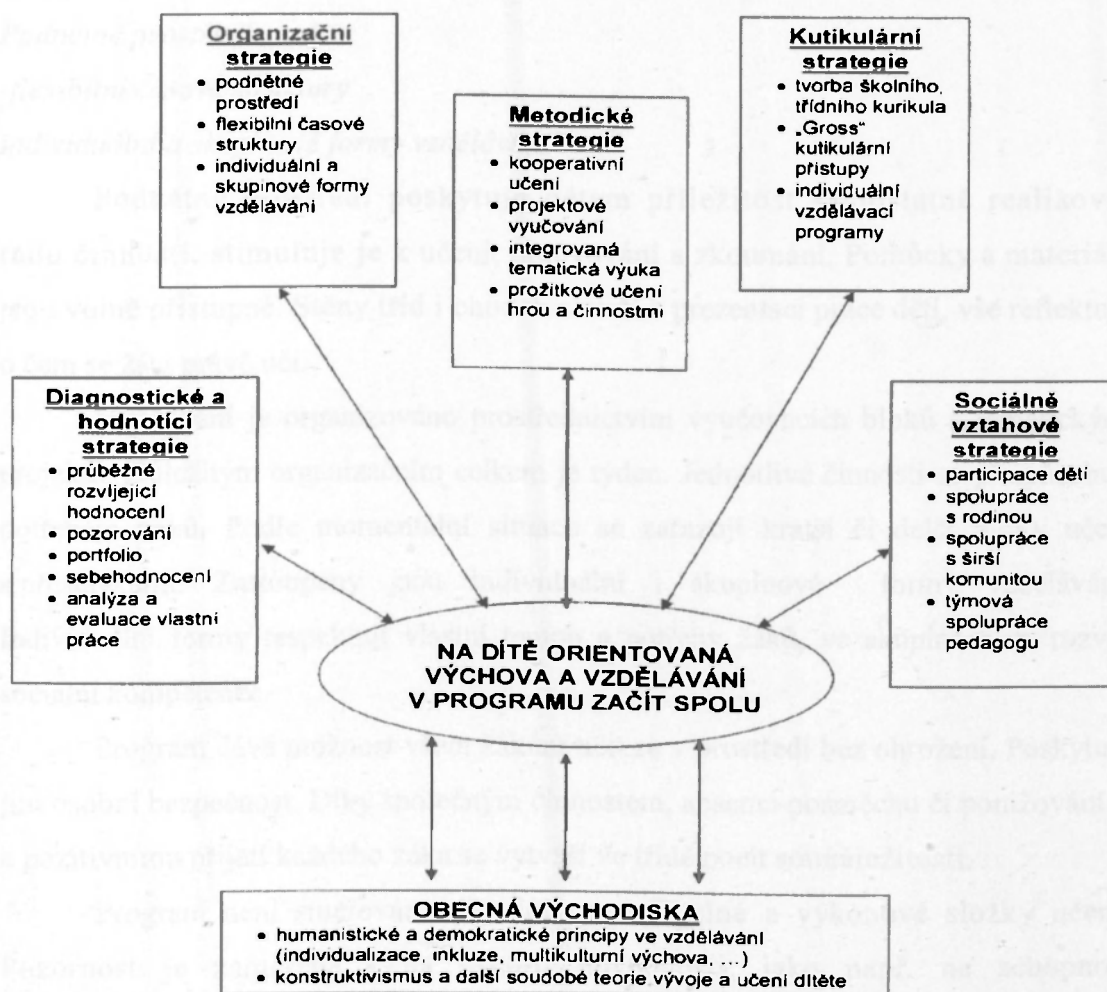
Děti mají možnost angažovat se se svými pocity i intelektem. Učení je založeno na praktické činnosti dětí.

( KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, s. 21 - 26)

### 2.3 Strategie vedoucí k naplňování cílů a principů v programu Začít spolu

Program Začít spolu lze charakterizovat pomocí obecných východisek a klíčových strategií. Je však podstatné uvědomit si, že v praxi nestojí jednotlivé strategie odděleně, ale vzájemně se prolínají. Přehledné znázornění cílů a principů nabízí kniha autorek Krejčové a Kargerové.<sup>4</sup>

Obrázek II



<sup>4</sup> Viz obr.II

### **„Kurikulární strategie**

- tvorba školního, třídního kurikula

„cross " kurikulární přístupy

individuální vzdělávací programy"

Školní kurikulum je založeno na propojení jednotlivých oblastí poznání. Zároveň vytváří každý učitel třídní kurikulum, v němž respektuje zájmy a individualitu žáků ve třídě.

„Cross“ kurikulární přístupy nabízejí aktivity, ve kterých se nepropojují pouze jednotlivé učební předměty, ale spojují i žáky z různých ročníků. Individuální vzdělávací program si vytvářejí žáci samostatně.

### **„Organizační strategie**

Podnětné prostředí

-flexibilní časové struktury

individuální a skupinové formy vzdělávání"

Podnětné prostředí poskytuje dětem příležitost samostatně realizovat řadu činností, stimuluje je k učení, objevování a zkoumání. Pomůcky a materiály jsou volně přístupné. Stěny tříd i chodeb slouží k prezentaci práce dětí, vše reflektuje o čem se žáci právě učí.

Vyučování je organizováno prostřednictvím vyučovacích bloků a tématických projektů. Důležitým organizačním celkem je týden. Jednotlivé činnosti se přizpůsobují potřebám žáků. Podle momentální situace se zařazují kratší či delší bloky učení s přestávkami. Zastoupeny jsou individuální i skupinové formy vzdělávání. Individuální formy respektují vlastní tempo a potřeby žáků, ve skupinách se rozvíjí sociální kompetence.

Program dává možnost všem žákům učit se v prostředí bez ohrožení. Poskytuje jim osobní bezpečnost. Díky společným činnostem, absenci posměchu či ponižování a pozitivnímu přijetí každého žáka se vytváří ve třídě pocit sounáležitosti.

Program není směřován výhradně na měřitelné a výkonové složky učení. Pozornost je zaměřena i na ostatní dovednosti, jako např. na schopnost spolupráce, tvořivost, aktivitu nebo poskytnutí pomoci druhým.



To přináší každému dítěti příležitost zažít pocit úspěchu a seberealizace, který má pak vliv na sebedůvěru a rozvoj osobnosti dítěte.

### **„Metodické strategie**

#### **kooperativní učení**

- *projektové vyučování*

*integrovaná tematická výuka*

*učení hrou*"

Kooperativní učení je jedním ze stěžejních principů právě proto, že program Začít spolu klade důraz na spolupráci, sdílení, vzájemnou podporu.

Projektové vyučování a integrovaná tematická výuka jsou základem při plánování a realizaci vyučování. Prožitkové učení hrou a činnostmi je dětem mladšího školního věku nejbližší, proto má hra ve vyučování své důležité místo.

### **„Sociálně-vztahové strategie**

- *participace dětí*

*spolupráce s rodinou*

*spolupráce s širší komunitou*

*týmová spolupráce pedagogů "*

Žáci jsou partneři. Spolupodílí se na plánování, realizaci i hodnocení vlastního učení. Mají možnost zasahovat do rozhodování o záležitostech své třídy, např. při tvorbě třídních pravidel. Spolupráce s rodinou je založena na partnerství, vzájemné úctě i podpoře a je chápána jako předpoklad pro efektivní vzdělávání dítěte. K informování o pokrocích žáků slouží v programu Začít spolu individuální konzultace, kterých se účastní učitel, rodič a žák. Při takové konzultaci žák sám s pomocí učitele hodnotí svoji práci a pokroky, stanovuje si další úkoly. Týmová spolupráce pedagogů představuje nejen společné plánování mezitřídních nebo celoškolských projektů, ale také vzájemné hospitace, které poskytují zpětnou vazbu a otevřený dialog.



### **„Diagnostické a hodnotící strategie**

- průběžné rozvíjející hodnocení
- pozorování
- portfolio
- analýza a evaluace vlastní práce "

Hodnocení v programu Začít spolu je chápáno jako zpětná vazba pro dítě a motivace k další činnosti. Umožňuje žákům objevit vlastní schopnosti a možnosti, stanovit si tak přiměřené cíle a způsob, jak jich dosáhnout. Učitel na základě pozorování zpracovává o dětech záznamy. Žáci výsledky své práce dokumentují pomocí portfolio. To poskytuje informace o pokrocích, kterých dítě dosáhlo a pomáhá při sebehodnocení žáka a stanovování nových vzdělávacích cílů. Učitel průběžně analyzuje a hodnotí vlastní pedagogickou práci. Pomáhají mu k tomu Mezinárodní standardy kvality pedagogické práce .

### **2.4 Organizace dne**

Organizační jednotkou v programu Začít spolu je den, nikoliv tedy hodina, jak je tomu v běžném vyučování.

Den z pravidla začíná **ranním kruhem**. Zde se sejde učitel s žáky, přivítají se a sdělí si své zážitky, pocity, zkušenosti nebo nové nápady. Ve své třídě zařazují do této části dne různé hry, zpěv apod.. Žáci zde mají prostor pro prezentaci kulturních deníčků i referáty. Součástí ranního kruhu je také ranní zpráva neboli dopis. Prostřednictvím ranního dopisu získají žáci informace o tom, jaké aktivity je čekají, o čem se budou učit. Ranní zprávu připravuje jak učitel, tak učitel ve spolupráci s dětmi nebo i děti samy. Osobně zařazují do ranního dopisu také hádanky, hlavolamy, křížovky či příběhy, k motivaci žáků pro práci. Tyto formy žáky ihned zaujmou a vtáhnou je do činností. Děti mají možnost říct, co o daném tématu vědí, co by je ještě zajímalo a chtěly se naučit. Setkání v ranním kruhu je příležitostí i pro frontální práci při vyvozování nových jevů v českém jazyce nebo matematice.

Komunikace v kruhu má svá pravidla. Žáci se učí mluvit jeden po druhém, respektovat mluvčího, hlásit se o slovo, naslouchat si, formulovat své myšlenky a klást otázky.

Po ranním kruhu obvykle následuje společná práce – **blok českého jazyka a matematiky**. Děti pracují samostatně nebo ve dvojicích či malých skupinách. V této části dne se jedná o učební aktivity, při kterých celá třída pracuje na společném zadání. Připravované úkoly však mohou být odstupňovány podle obtížnosti, od takových, které předpokládají zvládnutí základního učiva až po úlohy nadstandardní. Učivo je členěno do bloků a jejich délka závisí na konkrétní situaci a potřebách dětí. Podle toho jsou voleny i přestávky.

Z organizačních důvodů má škola společnou velkou přestávku. Celodenní čas k vyučování a odpočinku je stejný jako v běžné výuce.

Po přestávce nastává práce dětí v tzv. **centrech aktivit**. V centrech aktivit jsou připravené úkoly, které se vztahují k rozpracovanému tématu.

Organizace práce v centrech má daná pravidla a každý žák by měl během týdne projít všechna centra. Žáci se mohou zapisovat do předem připravené tabulky a vytvářejí tak rozpis, který přehledně mapuje práci všech dětí ve třídě po dobu celého týdne. Každé dítě je odpovědné za odvedenou práci. K dodržování pravidel napomáhá plnění rolí - např. mluvčí, zapisovatel, organizátor, tišitel, pořádníček, pozorovatel, časoměřič.

V centrech aktivit pracují děti kooperativně na daných úkolech. Jsou zde připravené úkoly, které vedou děti k přemýšlení a praktické činnosti zároveň. Činnosti při kterých se děti učí spolupracovat, vzájemně komunikovat, řešit problémy apod. .

V centrech bývají kromě základních úkolů připraveny i úkoly nadstavbové, extra úkoly. Samozřejmostí je propojení tématu ve škole s reálným životem i mimo školu (exkurze, výpravy, besedy...).

Při práci v centrech aktivit nastává ve třídě situace, v níž se paralelně vedle sebe odehrávají různé činnosti. Děti zpravidla pracují jeden den v jednom centru a další den si volí centrum jiné.

Centra aktivit mohou být: čtení, psaní, matematika, pokusy a objevy, ateliér. Další nepovinná centra mohou být kostky a manipulativa, centrum hudby, dramatiky aj.. Centra lze spojovat, obměňovat nebo zvolit jiný název.

V závěru dne se všichni sejdou opět v **kruhu**. Zde děti prezentují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo, s čím měly problémy. Společně pojmenovávají příčiny úspěchů a nedostatků. Snaží se najít cestu ke zlepšení své práce. Vyměňují si

zkušenosti. Děti se učí reflektovat svou práci, poznávají své možnosti a stanovují si cíle dalšího učení. Je zde prostor i pro vzájemné hodnocení mezi dětmi a samozřejmě i pro hodnocení učitele.

Učební plán je uveden v příloze číslo 1, v programu. Začít spolu jsou třídy uspořádány do pracovních koutků – tzv. center aktivit. Co to jsou centra aktivit, jaká jsou výchovná působiva center a jak vypadá třída uspořádaná do pracovních koutků i snímky dalších otázek zodpovím v následujících řádcích.

### 3.1 Historie a vývoj myšlenky center aktivit, v období reformní pedagogiky

Východiskem práce v centrech aktivit byla reformní pedagogika dvacátých a třicátých let 20. století. Podobné prvky můžeme najít v jenském plánu, daltonistice a freinetovské pedagogice a především v montessoriověkém systému. S jednotlivými systémy reformní pedagogiky jsem se seznámila především v práci RÝDLA (2001); WENKHO a RÖHNERA (2000); SEBESTOVÉ, ŠVARCOVÉ (1996); ŠKVRČOVÉ (2006); TOMKOVÉ (2005-6); ŠTECHA (1999) atd.

Dalším vodítkem mi byl monografický pojednání o alternativním vzdělávání.

#### 3.1.1 Prvky třídy v jenském plánu

Základním Jenského plánu byl německý pedagog Peter Petersen. Škola P. Petersena je založena na propojení školy s okolím i tvorbou živostem dětí. Školní práce probíhá na ústředních místech, které odpovídá každodennímu životu žáků. Vychoditka vyučování jsou tři třídy ženského, dětského a školního, kterým odpovídá běžná práce a život člověka. To je postaveno pro výkon náhodnosti, přírodopisu a životu člověka.

Hlavním cílem školy je připravit žáky na praktický a samostatný život. Výchova vychází z modelu rodiny. Neexistují zde třídy jednotlivých ročníků, nadvláda učitele nad žáky. Jsou navzájem členovými skupinami.

### 3. Centra aktivit

Jak už bylo uvedeno v předchozí kapitole, v programu Začít spolu jsou třídy uspořádány do pracovních koutků – tzv. **center aktivit**. Co to jsou centra aktivit, jaká jsou východiska práce v centrech a jak vypadá třída uspořádaná do pracovních koutků i mnoho dalších otázek zodpovím v následujících řádcích.

#### 3.1 Historie a vývoj myšlenky center aktivit, v období reformní pedagogiky

Východiskem práce v centrech aktivit byla reformní pedagogika dvacátých a třicátých let 20. století. Podobné prvky můžeme najít v jenském plánu, daltonské a freinetovské pedagogice a především v montessoriovském systému. S jednotlivými systémy reformní pedagogiky jsem se seznámila především v práci RÝDLA (2001); WENKEHO a RÖHNERA (2000); ŠEBESTOVÉ, ŠVARCOVÉ (1996); ŠKVOROVÉ (2006); TOMKOVÉ (2005- 6); ŠTECHA (1999) atd..

Dalším vodítkem mi byl internetový portál o alternativním vzdělávání.<sup>5</sup>

##### 3.1.1 Prostředí třídy v Jenském plánu

Zakladatelem Jenského plánu byl německý pedagog Peter Petersen.

Škola P. Petersena je založena na propojení školy a výuky s reálným životem dětí. Staví na problémových situacích, které mohou v každodenním životě žáků nastat. Východiskem vyučování jsou tři sféry života: tělo, duše a duch, kterým odpovídá bůh, příroda a svět člověka. To je podkladem pro výuku náboženství, přírodopisu a života člověka.

Hlavním úkolem školy je připravit žáka na praktický a samostatný život. Výchova vychází z modelu rodiny. Neexistují zde třídy jednotlivých ročníků, rozdělených podle věku. Jsou nahrazeny kmenovými skupinami.

---

<sup>5</sup> <http://www.webpark.cz/alternativy/Texty/20alternativs.html>

Základem práce je týdenní plán, který je postaven na pedagogickém problému, jakou formou žákům zprostředkovat aktivní a přínosné setkání s tématem ovlivňujícím život. Výuka probíhá ve dvou až čtyř členných skupinách, které si samy volí určitou činnost.

Při práci se děti pohybují po třídě podle potřeb. Vzhledem k charakteru školní práce, kdy je položen velký důraz na samostatnost žáků, mají v jenských školách důležitou roli učební pomůcky. Petersen nevyvinul žádný zvláštní pracovní materiál. Používají se pomůcky navržené v duchu zásad jiných reformních pedagogických směrů, například MARIE MONTESSORI nebo CELESTINA FREINETA (školní tiskárna). Jednoduché pomůcky si připravují i sami učitelé, často při tom spolupracují rodiče. Učební pomůcky jsou dostupné přímo v učebně. Pokud se nejedná pouze o hračky, musí mít jednoznačný didaktický charakter, aby s nimi dítě mohlo svobodně a samostatně pracovat a rozvíjet se. Musí umožňovat i kontrolu, zda žák pracuje správně.

Způsob školní práce v jenských školách samozřejmě vyžaduje i úpravu učebních prostorů, které se značně liší od běžné školní třídy. Školní pracovna je chápána spíše jako školní obytný pokoj členěný na řadu prostor - koutů, které umožňují samostatnou práci nebo práci v malých skupinkách.<sup>6</sup>

Ve škole by mělo být místo i pro domácí zvířata a rostliny. Nábytek je uzpůsoben jak práci individuální, tak skupinové a lze s ním snadno manipulovat. Petersen si nechal dokonce vyrobit nábytek na zakázku. Cílem je, aby žáci vnímali učebnu jako vlastní pokoj, za nějž nese každý svůj díl odpovědnosti.

V tomto pokoji se smí odehrávat jen to, co chceme a každý pracuje tak, aby nerušil ostatní. Práci si děti volí samostatně a nesou za ni odpovědnost.

Pro ty, co mají splněné úkoly je připravena řada her. Je zde kladen důraz na respekt ke spolužákům, kteří ještě pracují. I ti mají právo svou práci dokončit v klidu a nebýt rušeni.

- ***Shodné prvky Jenského plánu a programu Začít spolu***

Uspořádání třídy v Jenském , ale také důraz na dostupnost didaktického materiálu se promítá v **centrech aktivit** programu Začít spolu.

---

<sup>6</sup> Viz příloha č.I



Dalšími shodnými prvky jsou:

- Samostatná volba úkolu a odpovědnost za jeho dokončení.
- Pravidla, která poskytují všem dětem stejné podmínky pro práci a dostatek času.
- Připravené „extra úkoly“ pro ty žáky, kteří pracují svižnějším tempem.

V mnoha školách programu Začít spolu najdeme také domácí zvířata a rostliny, o které se děti starají a pozorují je. Z těchto pozorování samostatně píší záznamy a ty pak společně se skupinou vyhodnocují.

Podle mého názoru poskytují rostliny ve třídě řadu příležitostí k mnoha činnostem. Při zařizování mé první třídy si každý mohl přinést svou rostlinu. Většina dětí této příležitosti využila. Dalším úkolem pro děti bylo zjistit název květiny a pokyny, jak se o ni starat. Nyní každý pečuje o svou rostlinku. V této fázi zatím setrváváme, dokud si děti nezvyknou pečovat o květinu samostatně.

### 3.1.2 Centra aktivit v Daltonském plánu

Na základě Daltonského plánu, založila v USA roku 1919 Helen Parkhusonová střední experimentální školu. Hlavní myšlenkou tohoto systému je zrušení vyučovacích hodin a zavedení nové organizace a formy výuky. Ta staví na třech daltonských principech svobody/volnosti, samostatnosti a spolupráci. Prostřednictvím instrukcí a zadání jsou žáci vedeni k samostatné práci a odpovědnosti za ni. Vedle sebe zde stojí skupinové vyučování a práce v klasických vyučovacích hodinách. Ta předchází nebo následuje po individuálním zpracování určené učební látky.

Klíčovým principem individuální práce je smlouva o spolupráci mezi učitelem a žákem. Tato smlouva je uzavřena na začátku školního roku. Každý měsíc si žáci stanovují dílčí úkoly a cíle pro každý předmět zvlášť a svůj plán stvrzují podpisem. Učí se tak zorganizovat svou práci, znát své hranice a tempo práce.

V roce 1922 Helena Parkhurstová v knize „*Education on The Dalton Plan*“ doplnila hlavní výchovně-vzdělávací zásady. Následující body, podle mého názoru, nejlépe ilustrují způsob práce v daltonských školách:

- „ Každé ráno žák samostatně volí předmět nebo učivo, kterým chce začít. Odchází do příslušné učebny, kam si může přinést potřebné materiály a pracovat na nich samostatně nebo spolu s ostatními. Po poradě s vyučujícím



*může vykonat písemnou zkoušku a zjistí úroveň zvládnutí učiva. Po ukončení práce materiály opět uklidí. Každý žák si dále může zvolit pořadí, v jakém navštíví další učebny, kde se bude věnovat novým činnostem. Žáci mohou spolupracovat.*

*Individuální úroveň zlepšení sledují a určují žák i učitel společně na základě zvládnutí učiva.*

- *Žák může zvládnout učivo určené pro dva školní roky za jeden, zatímco jiný žák zvládne roční učivo za jeden a půl roku. Není nutné propadání nebo přeskokování tříd.*
- *Každý školní den na konci dopoledního vyučování probíhají ve třídě pracovní rozhovory s vyučujícími. Tak žáci a učitelé proberou otázky, které považují za důležité.“* ( Wenke, Röhner , 2000, s. 17)

Školy daltonského typu se navzájem velmi liší. Výchovně – vzdělávací zásady, které uvedla a ve své škole zrealizovala H. Parkhurstová, přejímají školy částečně, málo nebo vůbec. Vždy však nabízejí svým žákům široké možnosti.

- *Učit se zacházet se svobodou ( být svobodný).*
- *Učit se samostatně pracovat.*
- *Učit se spolupracovat.* ( Wenke, Röhner , 2000, s. 19)

Třída v daltonském plánu je rozdělena do pracovních koutků, které jsou nazývány **centra aktivit.** <sup>7</sup> Na pracovní prostředí je kladen velký důraz. Čím přitažlivější je materiál, tím silnější je dětský zájem . Okolní prostředí děti podněcuje k učení a poskytuje jim možnost volby. Materiály jsou dosažitelné v otevřených skříňkách nebo policích a vše má své stálé místo. Pro udržení pořádku jsou pomůcky označené např. obrázky. Často se používají kódovací barvy a symboly, které pomáhají dětem při orientaci ve volbě úkolu.

Na zařizování třídy se podílejí také žáci a jejich volba by měla být pro učitele rozhodující. Důležité ale je, volit pracovní místa tak, aby se děti vzájemně nerušily a mohly se koncentrovat. Žáci by měli mít možnost najít si místo i pro vlastní hru

---

<sup>7</sup> Viz příloha č. II

či samostatné čtení. V mnoha Daltonských školách je místo, kde se dá v klidu pracovat, mimo třídu.<sup>8</sup>

Ve třídě je samozřejmostí také koberec pro rozhovory v kruhu a evidenční tabule, která se využívá k zaznamenávání splněných a zadaných úkolů.

- ***Identické principy center aktivit Daltonského plánu a programu Začít spolu***

Daltonský plán se s programem Začít spolu shoduje nejen na názvu - **centra aktivit**, ale i ve způsobu zařízení těchto koutků, organizaci práce v nich a v mnoha dalších bodech.

Mezi klíčové prvky bych zařadila důraz na dostupnost a přitažlivost didaktického materiálu, využití koberce pro práci v kruhu a respektování určitých pravidel při rozmístění center tak, aby se žáci nerušili.

### **3.1.3 Pracovní ateliéry ve Freinetovské pedagogice**

Dalším alternativním systémem, ve kterém se objevují prvky podobné centrům aktivit je „Moderní škola“ francouzského reformátora Célestina Freineta. Tento program vychází z přirozených potřeb dítěte, které by se mělo ve škole cítit svobodně a přirozeně. Freinet přináší do výuky principy pokusného bádání, práci s volným textem a tiskárnou, korespondenci a práci v ateliérech. Učení je postaveno na zkušenosti z nejbližšího okolí dítěte a běžného života a hlavní je zájem dítěte.

Východiskem práce je společný pracovní plán, který vychází z individuálních plánů dětí i učitele. Tyto plány jsou zapsány v pracovní smlouvě uzavřené mezi žákem a učitelem a schválené rodiči.

Hlavní principy Freinetovy pedagogiky, které uvádí Stech (1992):

- fáze experimentování („tatonnement experimental“)
- fáze začleňování a zařazování („aménagement“)
- fáze vlastní práce.

---

<sup>8</sup> Viz příloha č. III

První fáze vychází z primárního poznávání světa a nabývání prvních zkušeností, kdy dítě formou pokusu a omylu postupuje k vyšším formám.

Další fáze se týká dětí okolo pěti let, které si utváří představy o světě asociačním řetězením témat a dochází u nich k fixování zájmových poznávacích center.

V poslední etapě jsou žáci mladšího školního věku vedeni k mnoha pracovním aktivitám. Jedná se o psaní volných textů, pokusy, malování, vaření apod.. Všechny činnosti jsou svobodnou volbou dítěte a umožňují jeho seberealizaci.

Pro práci děti využívají pracovní ateliéry. Mohou to být tiskařský, malířský ateliér nebo ateliér pro přírodovědná bádání, pro práci s textilem aj..<sup>9</sup>

Freinet přikládá pracovnímu prostředí a uspořádání třídy velký význam. Ani v omezených podmínkách nepřipouští opomenutí některého z pracovních koutů. Vždy musí být ve třídě místo pro kreslení, tiskařský koutek, skříň pro různé druhy papíru, místo pro odbornou knihovnu, dokumentační kartotéku a vyučovací pásy. Děti si volí vlastní způsob vyjádření, plánují společné aktivity a témata výuky. Na základě zvoleného tématu a stanovení cílů si samostatně určí prostředky, výzkumnou metodu a vyhledají potřebné informace.

Vlastní tempo a samostatnost při plnění úkolů respektují individuální formy učení. Při spolupráci se naopak rozvíjí schopnost empatie, komunikace s ostatními a naslouchání jim, přijetí kritiky apod..

Dítě stojí v centru zájmu. Učitel vytváří vhodné podnětné prostředí, motivuje, nabízí náměty, metody, materiály a prostředky. V případě potřeby pomůže a nasměruje žáka k naplnění cílů.

- ***Podobnost Freinetovské pedagogiky s programem Začít spolu***

Podobnost vidím především ve stejném přístupu k osobnosti žáka a učitele. Žáci jsou v centru zájmu a učení vychází z jejich zkušeností, potřeb i námětů. Pracují samostatně a vlastním tempem. Učitel vytváří podnětné prostředí a materiál, motivuje žáky k další práci a zastává roli rádce.

Důraz je kladen také na uspořádání třídy, kde nalezneme prvky shodné s programem Začít spolu. Freinet nepřipouští opomenutí některého z pracovních koutků. Stejně jako

---

<sup>9</sup> Viz příloha č. IV

ve třídách „Začít spolu“, tak i ve třídách pracujících podle principů Freineta, bychom vždy měli nalézt knihovnu, místo pro kreslení atd..

### 3.1.4 Montessori pedagogika

System Marie Montessori vychází z myšlenky, že každé dítě má odlišné učební schopnosti a nadání. Proto je její pedagogický systém uspořádán tak, aby se každé dítě mohlo rozvíjet samostatně, svým tempem a mělo stejné možnosti, jako ostatní.

Mezi hlavní metody učení patří objevování a zkoumání, ale také metoda předvádění a nápodoby.

Hlavním požadavkem Montessori pedagogiky je pomoci dítěti, aby dosáhlo samostatnosti a nezávislosti. Montessori uvedla tři základní teze o vrozeném plánu rozvoje dítěte:

- *Příroda*, tj. plán vlastního rozvoje a vnitřních potřeb. Dítě má vnitřní potřebu učit se a získávat poznatky z okolí. Vnitřní potřeby se rozvíjí v tzv. „senzitivních fázích“. Dispozice jsou vrozené, ale mohou se realizovat pouze za určitých podmínek.

- *Podnětné prostředí*, tj. didaktický materiál, vnější předměty, které podporují spontánní učení. Podnětné prostředí je první z podmínek pro rozvoj vrozených předpokladů.

- *Učitelka*, která pečlivě pozoruje vývoj dítěte a následuje ho je druhou podmínkou pro rozvoj dispozic.

Dalším požadavkem je výchova respektující svobodu dítěte. Montessori reflektuje svobodu z pohledu biologického, sociálního a pedagogického.

Podstatou těchto myšlenek se stal výrok jednoho dítěte :

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

Prostředí třídy je rozděleno do pracovních koutků podle pěti základních oborů:<sup>10</sup>

**Cvičení praktického života** je oblast zaměřená na rozvoj pohybových dovedností dítěte a učí pracovním návykům. Této oblasti předchází přípravná cvičení, zaměřená na koordinaci pohybů, koncentraci a samostatnost. Mezi cvičení praktického

---

<sup>10</sup> Viz příloha č. V

života patří např. péče o vlastní osobu a o okolí nebo učení se zdvořilostním formám chování.

**Smyslový materiál** slouží k výchově smyslů a pohybu. Největší důraz kladla M. Montessori na rozvoj zraku, sluchu a hmatu. Další pomůcky jsou vytvořeny pro smysly, které vnímají váhu, teplotu nebo pro rozvoj stereognostického vnímání. Materiál je uspořádán podle barvy, tvaru, zvuku, hrubosti, váhy apod. Vyznačuje se typickými znaky: kontrast, izolování jedné vlastnosti, párování, kontrola chyb, desítkový systém a trojstupeň. Všechny pomůcky jsou vyrobeny tak, aby děti přitahovaly, lákaly barvami a vybízely k aktivitě. Při práci učitelka dbá, aby dítě pracovalo vždy jen s jedním druhem materiálu.

**Řeč** je dorozumívacím prostředkem člověka a její význam v životě lidí je zásadní. Určuje rozvoj myšlení. M. Montessori rozděluje řeč podle senzitivních období na řeč mluvenou (0 – 3,5 roku), řeč psanou (3,5 – 4,5 roku) a čtení (4,5 – 5,5 let).

Pedagogickým cílem je, aby se dítě naučilo vyjadřovat a formulovat své myšlenky. Dítě potřebuje prostor ke komunikaci a úkolem dospělého je, naslouchat mu.

Dospělý je zároveň pro dítě jazykovým vzorem, proto by měl dbát na bohatou slovní zásobu, přesnou větnou stavbu a spisovné vyjadřování. Zvláštní význam přikládá Montessori básním, veršům apod. Novým pojmům se dítě učí v průběhu celého dne. Při řízených činnostech se učí pojmenovávat konkrétní předměty, jejich vlastnosti, způsoby použití a pracovní postupy.

**Matematika** – Podle Montessori je lidský duch , duchem matematickým.

Podle jejího názoru nezpůsobuje potíže v matematice neschopnost abstrakce ani nepochopení čísel, ale způsob vysvětlování. Hlavní podmínkou pro proniknutí do oblasti matematiky je umožnit dítěti pracovat s vhodným materiálem. Ten je opět rozdělen do několika skupin. Numerických tyčí a čísel ze smirkového papíru se užívá pro poznání kvantity a čísel od 0-10. Následuje soubor materiálu pro zavedení desítkové soustavy. Zde je dětem předveden tzv. perlový materiál a jeho vyjádření v symbolech. Při práci s perličkovými řetězy a tyčkami se dítě učí rozlišovat čísla např. 3,13,23... . Učí se také znát násobné řady a osvojí si princip násobení.

**Kosmická výchova** zprostředkovává dětem vědomosti o světě. K dispozici mají tabule znázorňující světadíly, globusy, mají i drobná zvířata a zabývají se nejrůznějšími pokusy. Součástí kosmické výchovy je i tzv.výchova k míru.



Na závěr bych se ráda zmínila, že v současné práci jsou prvky Montessori systému přizpůsobeny a doplněny tak, aby byly v souladu s dnešními požadavky výchovy. Systém samotný byl vytvořen prvotně pro postižené děti a později ho M. Montessori využila v dětských útulcích, kde pracovala s dětmi od tří do sedmi let. Přesto nyní existují ZŠ, které staví na tomto systému, ale využívají odlišnou škálu pomůcek a důraz kladou také na spolupráci ve skupině.

- ***Paralela Montessori systému a programu Začít spolu***

Paralelu spatřuji v pohledu na roli učitele jako rádce a postavení žáka, který má právo na vlastní tempo a způsob práce. Především pak v rozdělení třídy do jednotlivých pracovních koutů s řadou pestrých, přitažlivých a dostupných pomůcek pro výuku. V

V systému M. Montessori je didaktický materiál zpracován velmi pečlivě. Myslím si, že využití těchto pomůcek by bylo velkým přínosem a zpestřením nejen pro program Začít spolu. Hlavním přínosem těchto pomůcek je jejich promyšlenost a především pak zpětná vazba, kterou dítěti poskytují.

- **Celkové porovnání programu Začít spolu a výše jmenovaných systémů**

Nejvíce inspirativní pro program Začít spolu je uspořádání tříd všech zmíněných programů, které využívá při své výchovné a vzdělávací činnosti. Stejně jako u ostatních programů je i v Začít spolu kladen důraz na dostupnost a bohatost didaktického materiálu.

Zařízení jednotlivých center v Začít spolu, způsob organizace práce, ale i označení pracovních koutků a další se asi nejvíce shoduje s Daltonským plánem. Dalším společným principem je přitažlivost pomůcek.

V programu Začít spolu se stává učitel při práci v centrech tím, kdo vytváří podnětné prostředí, motivuje a při problému nasměruje žáka správným směrem. Za práci jsou odpovědní žáci, sami plánují a volí způsob řešení. Identickou roli zastává učitel Freinetovské pedagogiky, stejně tak pedagog v systému Montessori.

Také spolupráce ve skupině je klíčovým momentem pro všechny zmíněné systémy.



### 3.2 Centra aktivit v programu Začít spolu

Téma center aktivit v programu Začít spolu je podrobně rozpracováno v publikaci KREJČOVÉ, KARGEROVÉ (2003).

V programu Začít spolu je třída rozdělená do pro tematicky zaměřených pracovních koutků. Jejich základem je podnětné prostředí, které nabízí dětem širokou škálu pomůcek a materiálů. Tyto koutky jsou označovány jako **centra aktivit**.<sup>11</sup>

Centra zprostředkovávají žákům učení přímou zkušeností. Dovolují jim experimentovat, manipulovat s různými předměty a materiály, hledat a objevovat, vymýšlet.

Umožňují soustředěnou práci na úkolech v jednotlivých oblastech. Tato práce probíhá individuálně nebo v malých skupinách, ve kterých se děti učí od sebe navzájem, pomáhají si, komunikují mezi sebou, řeší problémové situace apod.. To vše vytváří prostor pro rozvoj vyjadřovacích schopností, nutnost naučit se přijímat názory ostatních a hledat společné závěry. U dětí se tak rozvíjí samostatnost i schopnost spolupráce.

#### 3.2.1 Hlavní zásady pro vytváření center aktivit

V této kapitole bych ráda uvedla hlavní zásady a doporučení při vytváření center aktivit. Vycházela jsem především ze zásad, které zpracovala V. KREJČOVÁ (2003, s. 149-152).

Jsem si vědoma a z vlastní zkušenosti vím, že dodržení těchto zásad nezáleží jen na vůli učitele, rozhodující je i ekonomická situace školy. Přesto si myslím, že i s málem lze vytvořit odpovídající podnětné prostředí.

Jedním z prvních kroků při vytváření center aktivit, je rozčlenění třídy do jasně ohraničených pracovních koutků.<sup>12</sup> Nejefektivnější je využití nízkého nábytku, polic, koberce a stolků. Nízký regálový nábytek poskytuje přehled o práci jednotlivých skupin a respektuje tak pravidla bezpečnosti práce. Ta by neměla být v žádném případě

---

<sup>11</sup> Viz příloha č. VI

<sup>12</sup> Viz příloha č. VII

opomíjena. Pro lepší orientaci i udržení pořádku je vhodné jednotlivá centra i pomůcky v nich označit jejich názvem nebo symbolem. Osobně se mi osvědčilo i barevné rozlišení jednotlivých center, které přispívá k lepší orientaci mezi jednotlivými centry. Každé centrum je označeno tabulkou určité barvy a názvem centra.<sup>13</sup> Hlavně na začátku první třídy, kdy většina dětí ještě nečetla, ale i později, poskytují „kódovací barvy“ mnoho výhod. Žáci, rozdělení do skupin, mají na tabuli znázorněny dny v týdnu a „barvu“ centra ve kterém určitý den pracují. Tato jednoduchá tabulka velmi usnadňuje organizaci.

Centra by měla být rozmístěna tak, aby se „tichá“ centra (např. centrum čtení a psaní) nenacházela v blízkosti „hlučných“ center (např. pokusy a objevy či dramatizace). Vhodné je umístění ateliéru poblíž umyvadla.

Počet míst v centrech aktivit musí odpovídat počtu dětí ve třídě. Rozestavení nábytku by nemělo bránit volnému pohybu dětí po třídě a rozmístění jednotlivých pracovních míst by mělo předcházet vyrušování žáků.

Stejně jako při vytváření pravidel chování je i při zařizování třídy vhodné zapojit žáky do diskuze. Společně lze vytvořit taková centra aktivit, která budou vyhovovat všem. Do práce je možné zapojit také rodiče nebo sourozence dětí. K takto zařízené třídě si všichni vytvoří mnohem silnější vztah a lépe pochopí umístění jednotlivých prvků.

Samozřejmostí by mělo být společné vytvoření pravidel pro práci v jednotlivých centrech, která umožní žákům lepší orientaci. V pravidlech by měly být stanoveny jasné požadavky a očekávání.

Vybavení jednotlivých center předpokládá vhodné pomůcky, přístroje a materiály. Opět můžeme zapojit žáky i rodiče. Na seznámení s pomůckami, které centra nabízejí je potřeba dostatek času. Učitel s žáky by měl projít jednotlivé pomůcky, vyzkoušet je a ukázat, jak zacházet s různými přístroji. Materiálnímu vybavení jednotlivých center aktivit se věnuje následující kapitola.

---

<sup>13</sup> Viz příloha č. VIII

### 3.2.2 Materiální vybavení center aktivit

Cílem je , aby každé centrum bylo vybaveno dostatečným množstvím pomůcek pro práci celé skupinky dětí. Jak již bylo řečeno, pomůcky jsou označené nápisem nebo obrázkem a uspořádané v otevřených nebo lehce přístupných skříňkách. Každé dítě ví, kde nalezne vhodné pomůcky a jak s nimi má zacházet. Ty si může bez problému vypůjčit a po práci zase vrátit zpět na své místo.

Jelikož většina didaktického materiálu je finančně nedostupná, je vhodné vytvořit vlastní pomůcky, využít různé přírodniny, staré časopisy apod.. Pomoc určitě poskytne i mnoho rodičů. Zajímavé hry ( pexesa, domina, karty, hlavolamy a další) a nápady lze najít také na internetu a v časopisech pro děti.

Osobně se mi vyplatilo oslovit i různé firmy, které buď věnují sponzorský dar nebo darují různý „odpadní“ materiál. Čím tedy mohou být „centra“ vybavena?

Myslím, že množství a nabídka materiálů je nepřehledná, proto budu vycházet z vlastní zkušenosti a uvedu hlavně pomůcky, které využívám ve své třídě. Mnoho pomůcek mám v jednom centru, ale využíváme je i v dalších. Před zahájením činnosti je připravím tam, kde budou potřeba. Další pomůcky, materiály a knihy nosí děti do školy, podle aktuálního tématu.

#### *Centrum čtení a centrum psaní*

Má za úkol podchytit u dětí jejich zájem o literaturu, čtení a psaní. Slouží k podpoře rozvoje gramotnosti, vyjadřovacích a komunikačních schopností atd..

*Materiály a pomůcky, které nabízí centrum čtení v mé první třídě:* Knihy různé náročnosti, délky textu a žánrů (pohádkové, obrázkové, populárně naučné, encyklopedie, básničky a říkadla, dětské časopisy), řada knížek „Malované čtení“ a řada „Moje první čtení“, slovníky, slabikáře, karty se slovy a obrázky, starší časopisy na prohlížení a vystřihávání, staré kalendáře, písmena, číslice, Scrabble, pexesa a domina, písmena z molitanu, papíru a látková na suchý zip, polštáře na relaxaci a prohlížení knížek.

*Materiály a pomůcky v centru psaní:* Tužky, pera, pastelky, papír linkovaný i nelinkovaný, sešity, písanky, pracovní listy k psaní a hl. na uvolňování ruky,

omalovánky, pomůcky k výrobě vlastních knih (krabicové kartony, nůžky, kancelářské sponky, děrovač, lepidlo...), modelíny a špejle na modelování písmen a ták s moukou na psaní.

### ***Centrum matematiky a manipulativ***

K tomu, aby se děti naučily chápat matematické zákonitosti a vidět vztahy mezi nimi, potřebují získat konkrétní praktické zkušenosti s „matematikou z reálného světa“, který je obklopuje. Snažím se, aby této potřebě odpovídalo také vybavení centra matematiky.

*V centru matematiky využíváme:* Pracovní sešity a učebnice matematiky, papíry, psací potřeby, čtverečkovaný papír, počítadlo, pravítka, krejčovský metr, číselnou osu, teploměr, váhy, provázek, špejle, přírodniny na počítání (fazole, kamínky, mušle...), drobné mince, hrací kostky, různobarevné geometrické tvary a tělesa, číslice, pexesa, domina, puzzle, skládačky, hlavolamy a rébusy, křížovky (osmisměrky, labyrinty, sudoku ...), kuličky, korálky různých velikostí, tvarů a z různých materiálů, barevné magnety, stavebnice, společenské hry, (Člověče, nezlob se, Šachy, Mlýn, Dáma, Černý Petr, Kvarteta, Twister...). Pomůcky pro rozvoj smyslů např.: hmatový pytlík, přírodniny k třídění, vkládací tvary s úchyty, materiál pro rozvoj sluchu a čichu.

### ***Centrum pokusy a objevy (vědy)***

Slouží k různým pozorováním, pokusům biologickým i chemickým, objevování a experimentování. Může v něm být umístěn také koutek živé přírody, kde se děti starají o drobná zvířata nebo pěstují rostliny.

V tomto centru máme nyní pouze různé přírodniny (kamínky, mušle, kousky kůry, šišky, luštěniny, ...), brčka, špejle, vatu, nitě, provázky, mapy, pohlednice, učebnice, pracovní sešity a listy prvouky, motanice a pokojové rostliny, o které děti pečují. Používáme zde pomůcky z ostatních center. Např. metry, váhy apod. z centra matematiky, encyklopedie a populárně naučné knihy o přírodě z centra čtení. Mezi materiály, které chci v budoucnu zajistit patří lupa,

zkumavky, kapátka, zrcátka, mikroskop, kompas, měřidla objemu, délky a teploty a další.

### **Centrum ateliér**

Umožňuje dětem vyjádřit své pocity, dojmy a zážitky prostřednictvím výtvarných činností. Děti zde mají prostor k rozvoji fantazie a tvořivosti, osvojují si různé druhy výtvarných technik, učí se vyjadřovat své myšlenky a pocity za pomoci výtvarného umění. Aktivity realizované v ateliéru velmi často korespondují s učivem vlastivědy, přírodovědy, s tématem projektu, který děti řeší.

*Materiály a pomůcky, které máme k dispozici:* Pastelky, voskovky, fixy, tužky, barvy temperové, vodové, na textil či sklo, tuše, kelímky na vodu hadříky na utírání štětců, různé velikosti štětců, molitanové houbičky, špejle, podložky, formela, špachtle, výkresy a papíry různé kvality a barvy (balící papíry, staré časopisy a noviny, krepový papír), nůžky, pro praváky i leváky, lepidla stužky, zbytky látek a molitanů, vata, klubička vlny a nití, korálky, knoflíky, přírodniny, malířské zástěry nebo stará trička, ve kterých děti pracují, pohlednice, knihy o výtvarném umění.

### **3.2.3 Přínosy a úskalí práce v centrech aktivit**

*„V prostředí bohatém na podněty a činnosti má dítě mnohem vhodnější podmínky k učení a rozvoji svých kompetencí, než je tomu v případě výuky, která je omezena na práci s učebnicí, sešitem a papírem.“ (KREJČOVÁ, 2003, s.158-159)*

Prostředí třídy uspořádané do center aktivit podporuje kooperativní formy výuky. Při většině činností v centrech je důležitá spolupráce. Jelikož zde pracují na jednom úkolu malé skupiny dětí, přirozeně mezi sebou komunikují a řeší problémy. Rozvíjí se tím jejich vyjadřovací schopnosti, dovednost naslouchat si a pokud něčemu nerozumím, položit jasnou otázku, požádat o pomoc. Žáci se učí akceptovat a chápat rozdíly mezi lidmi a spolupracovat i s někým, s kým nemají příliš společného. Při své činnosti vyvozují různé závěry a mají možnost o nich diskutovat. Učí se respektovat



názor většiny a nést odpovědnost za svá stanoviska, nebrání se vlastním myšlenkám a nápadům. V případě, že ve skupině vznikne konflikt, nebojí se o něm otevřeně hovořit.

Psychologicky působí prostředí třídy uspořádané do center aktivit mnohem útulněji, poskytuje soukromí a pocit bezpečí. Každý má možnost najít si zde své zákoutí.

Činnosti v centrech umožňují dětem aktivní učení. Žáci jsou zapojeni do řešení problému a učí se na základě vlastní zkušenosti. Mají tak možnost tématu hlouběji porozumět a jejich poznatky přestávají být povrchní. Za nabytými vědomostmi stojí žákova přímá zkušenost. To, co se žáci takto naučí, jsou schopni předat i ostatním.

Práce v centrech aktivit vede žáky k větší samostatnosti. Mají možnost zvolit si způsob práce, rozdělit si role a úkoly v týmu, naplánovat postup, který použijí. Nebrání se převzetí iniciativy a neváhají s nabídkou pomoci druhému. Žáci se učí nevyhýbat se těžkým situacím a brát je jako výzvu. Rozvíjí schopnost, pojmenovat to, co je pro ně příliš těžké nebo naopak. Tím, že jsou všechny materiály a pomůcky v centrech volně přístupné, stávají se žáci méně závislí na učiteli. Nemusejí jej o všechno žádat, protože mají vše po ruce a vědí, jak s čím zacházet.

Práce v centrech aktivit umožňuje také individualizaci výuky. Učitel pouze zadá úkoly. Způsob řešení si volí každý sám. Žáci tak mohou uplatnit svůj styl učení a schopnosti (různé druhy inteligence), mohou pracovat svým vlastním tempem a využít originality svého myšlení.

Žáci si vybírají také úkol, na kterém chtějí pracovat, nebo složení skupiny, tedy s kým budou pracovat. Možnost volby zvyšuje jejich motivaci i odpovědnost za vyřešení úkolu. Co jsem si sám vybral, dělám raději než to, co mi bylo přiděleno a co musím. Ti, kteří jsou s úkolem hotovi, mohou pomoci ostatním. Mají také možnost využít nabídku tzv. „extra úkolů“, které jsou určeny právě „rychlíkům“.

V centrech aktivit vzniká velké množství situací, v nichž mají žáci příležitost osvojovat si klíčové kompetence. Podnětné prostředí ve třídě je jednou z důležitých podmínek k úspěšné realizaci myšlenek a požadavků formulovaných v RVP ZV.

Za hlavní úskalí práce v centrech považují riziko, že některá pravidla, strategie a zásady nebudou respektovány, budou opomíjeny nebo se jich nepodaří dosáhnout. Z vlastní praxe vím, že je velmi obtížné naučit děti akceptovat odlišnost jiných a učit se pracovat s někým, s kým si nerozumím. Jelikož pracuji s první třídou, jsme zatím na



začátku a tento problém řešíme velmi často a intenzivně. Domnívám se, že pokud se nám nepodaří toto překonat, setkáme se v budoucnu s mnohem většími problémy.

Mezi další překážky, na které velmi často narážíme, je neschopnost překonat problém a nevzdávat se. Hlavně pak roztržitost a zbrkllost při řešení úkolů.

Za další úskalí považuji časovou náročnost přípravy činností do center i samotné práce v nich. Pro někoho může být problém také větší hluk při práci a složitější organizace.

#### **4. Závěr teoretické části**

V teoretické části jsem se zamýšlela nad novým pojetím výuky, nad jeho smyslem, principy, cíli, strategiemi a hodnocením. Zabývala jsem se otázkou klíčových kompetencí v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Přiblížila jsem východiska a strategie programu Začít spolu a zaměřila jsem se na centra aktivit. Práce v centrech aktivit může mít mnoho různých podob.

Jakých podob může nabývat, pokud se zaměříme na rozvoj klíčových kompetencí k řešení problémů? Jaké formy práce a která centra se ukáží pro rozvoj této kompetence jako nejvhodnější? Jaké další kompetence se při práci v centrech aktivit u žáků rozvíjejí? Jakou roli zde hraje zadání a formulace úkolů? Jaké se vyskytují problémy a jak je řešit? To jsou některé z otázek, na které budu hledat odpověď ve výzkumné části.

## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 1.1 Vymezení problému

Ve výzkumné části se budu zabývat otázkou, jakým způsobem lze v centrech aktivit v programu Začít spolu utvářet klíčovou kompetenci k řešení problémů. Popíši a zhodnotím přípravné období ve své praxi v první a páté třídě ZŠ Náměstí Svobody. Rozeberu problémy, na které jsme při práci narazili. Pomocí akčního výzkumu se pokusím řešit některé vybrané problémy a zkvalitňovat své vlastní pedagogické působení.

U fenoménu, jako jsou KLÍČOVÉ KOMPETENCE může snadno dojít k nepochopení. Myslím si, že je velmi obtížné převést klíčové kompetence do praxe. Tak, jak se RVP ZV postupně dostává do povědomí učitelů, objevují se logicky mnohé otázky. Jednou z nejčastějších je, zda se KLÍČOVÉ KOMPETENCE „mají učit“. Volně řečeno, zda má škola vytvářet nějaké specializované předměty, kurzy nebo projekty, které budou zaměřeny výhradně na utváření některé z klíčových kompetencí.

(HUČÍNOVÁ. Učitelství 2003/2004, č. 9, str. 9-10)

Jak již bylo řečeno, KLÍČOVÉ KOMPETENCE jsou v RVP propojeny se vzdělávacím obsahem a nelze je rozvíjet izolovaně. Škola by tedy měla žákům poskytnout kromě znalostí a dovedností spjatých s konkrétním oborem, také prostor k využití těchto vědomostí v komunikaci, při řešení problémů apod.. V takovém rámci dostávají konkrétní poznatky smysl a mohou být funkční.

Přesto mě velmi často napadá otázka: *„Jakým způsobem, a prostřednictvím kterých činností, mám rozvíjet u žáků klíčové kompetence?“*

Odpověď na tuto otázku mi pomohlo nalézt několik publikací. Tou první je *„Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce“* (ČECHOVÁ, 2006), dále učebnice nakladatelství Fraus, které kladou důraz právě na rozvoj klíčových kompetencí v souladu s RVP ZV.<sup>14</sup> Především však publikace *„Klíčové kompetence v základním vzdělávání“* (2007). Zde kolektiv autorů jednotlivé kompetence „rozkličoval“.

---

<sup>14</sup> Viz příloha č. IX

Na kompetence k řešení problémů jsem se rozhodla zaměřit z několika důvodů. Za prvé se ztotožňuji s názorem, že klíčové kompetence k řešení problémů se od ostatních liší svou komplexností a provázaností dílčích složek. Myslím si, že je nelze rozvíjet zcela odděleně. Z těchto důvodů se mi jeví složitější, vymyslet činnosti, při kterých budou žáci tyto kompetence rozvíjet.

Dalším důvodem, proč jsem se zaměřila na kompetence k řešení problémů, je má zkušenost z praxe. Činnostem, ve kterých žáci samostatně analyzují problém, plánují jeho řešení či experimentují je většinou věnováno velmi málo času.

V programu Začít spolu se pro tyto úkoly přímo nabízí centrum Vědy a objevy, kde již samotný název napovídá, že se zde zkoumají problémy, experimentuje se tu apod.. Ale je tu samozřejmě mnoho příležitostí k řešení problému i v ostatních centrech.

Když jsem žádala o pomoc s nápady a úkoly, které jsou zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí k řešení problému, své kolegyně, bylo mi většinou řečeno, že problémy řeší žáci v centrech aktivit při všech činnostech. S tímto zcela nesouhlasím. Myslím si, že když někdo řeší problém, že nemá ořezanou tužku nebo že není ve skupině se svou kamarádkou, nerozvíjí se tím kompetence k řešení problému.

Domnívám se, že centra nabízí možnost tyto kompetence rozvíjet téměř neustále. Samotné rozdělení třídy do center a zadání úkolů do jednotlivých skupin, však samo o sobě neznamená jiné pojetí vyučování. V praxi jsem se bohužel velmi často setkala se zadáním, které se nijak neliší od tradiční výuky. Klíčový je způsob zadání. Při formulaci úkolů se mi osvědčilo využití taxonomie vzdělávacích cílů.

Rozvoj kompetencí k řešení problémů podporujeme pouze tehdy, když jsou úkoly pro práci v centrech formulované jako problém a žáci mají při jejich řešení více možností. Budují si pak vlastní řešitelské strategie a ty mají možnost rozvíjet, upřesňovat, obohacovat a přehodnocovat. Na základě toho se u nich kultivuje kritické myšlení.

## 1.2 Cíle a úkoly výzkumné části diplomové práce

- Vytvořit úkoly do center aktivit programu Začít spolu, které rozvíjejí klíčové kompetence k řešení problému.
- Analyzovat a vyhodnotit přínos těchto úkolů pro rozvoj klíčových kompetencí k řešení problémů.
- Zmapovat, zda se při práci zaměřené na rozvoj jedné klíčové kompetence (v našem případě kompetence k řešení problémů) rozvíjí i další klíčové kompetence a případně jaké.

## 2. Metodika výzkumu

Po prostudování odborné literatury týkající se pedagogického výzkumu jsem pro zkoumání práce v centrech aktivit zvolila akční výzkum.

Cíle akčního výzkumu se od toho „klasického“ liší tím, že jde o „získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu.“ (Maňák, Švec, 2004, s.54) Proto se domnívám, že výsledky, získané touto metodou, mohou být velkým přínosem pro mou budoucí praxi.

### 2.1 Akční výzkum

Akční výzkum byl vytvořen v třicátých letech minulého století a za jeho zakladatele je považován Američan Kurt Lewin. Představuje alternativu k tradičnímu kvalitativnímu výzkumu. Výzkum provádí sám učitel. Klade si otázky a formuluje aktuální problémy. Shromažďuje materiál, který dokumentuje práci žáků i jeho samotného. Poté vše vyhodnotí. Na základě získaných poznatků si stanoví akční plán s cílem řešit problém a zkvalitnit své pedagogické působení. Celý proces se může několikrát opakovat.

V šedesátých a sedmdesátých letech byl Angličanem Lawrenceem Stenhousem akční výzkum chápán jako „nástroj inovace školy, která je možná pouze tehdy, jestliže se učitelé chopí role objevovatelů a výzkumníků.“ (MAŇÁK, ŠVEC, 2004, s.52)

Termín „action research“ byl poprvé použit až v druhé polovině dvacátého století jeho Johnem Elliotem. Ten chápal akční výzkum jako „systematickou reflexi profesních situací prováděnou s cílem jejich dalšího rozvinutí.“

(MAŇÁK, ŠVEC, 2004, s.52)

„Akční výzkum zahrnuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn a vyvozuje z nich další postup.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1998, s.19)

Podstatou akčního výzkumu jsou dvě fáze – akce a výzkum, neboli jednání a reflexe. Tyto fáze se neustále opakují v graduujícím cyklu, ve kterém se má akce neustále zlepšovat na základě předchozí reflexe. „Akční výzkum je tedy nejen cestou k porozumění nějaké pedagogické situaci, nýbrž i nástrojem, kterým lze tuto situaci dále rozvinout.“ (JANÍK, 2003, s.10)

Výsledky akčního výzkumu jsou použitelné pouze pro zkoumaný vzorek populace, což u nás vyvolává četné polemiky o jeho subjektivitě.

Akční výzkum především navzájem propojuje teorii s praxí a snaží se mezi nimi najít rovnováhu. Díky opakovanému reflektování reálných školních situací umožňuje učitelům neustále zlepšovat další výuku.

Osobně považuji akční výzkum za efektivní metodu pro zdokonalování svého pedagogického působení. Představuje prostředek pro uvědomění si toho, co většina učitelů dělá intuitivně.

Nezvalová (2002-2003) uvádí následující tři typy akčního výzkumu:

- pro-aktivní akční výzkum, při kterém akce předchází sběru a analýze dat;
- reaktivní akční výzkum, ve kterém učitelé sbírají data předtím, než se pokouší inovovat praxi;
- kooperativní akční výzkum založený na spolupráci učitelů, rodičů, žáků a komunity, při kterém se vytváří pozitivní pracovní vztahy.

V mém případě se jednalo o pro-aktivní akční výzkum. Na základě aktivit s dětmi jsem studovala jejich výsledné efekty. Uvádím zde tedy jednotlivé kroky pro-aktivního akčního výzkumu tak, jak je popisuje Nezvalová (2002-2003):

- pokusit se o nové přístupy přinášející lepší výsledky;
- zahrnout naději do nových přístupů, mít vysoká očekávání;

- sbírat pravidelně data a reakce studentů na realizované změny;
- vyhodnocovat data;
- reflektovat alternativní přístupy;
- pokusit se o další nové přístupy.

### 2.1.1 Metody získávání a zpracování dat

Pro sběr dat jsem využila metody pozorování dětí, sběr dětských prací a jejich následnou analýzu. Dále jsem využila metodu rozhovoru a sebereflexe.

## 2.2 Výzkumný vzorek

Pro realizaci svého výzkumu jsem si vybrala základní školu Náměstí Svobody, především díky předchozím pozitivním zkušenostem s touto školou, která pracuje nejen podle programu Začít spolu, ale využívá také projektovou metodu a kritické myšlení.

Snahou ZŠ Náměstí Svobody je vytvořit příjemné prostředí pro žáky, kteří jsou vedeni ke zdravému životnímu stylu, ekologickému myšlení, komunikaci, kooperaci a umění vyjádřit a prezentovat své názory. Škola se zaměřuje zejména na přístup k dítěti, otevřené partnerství školy, rodiny a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Snaží se o zdravé učení, o propojení poznatků ze školy a praktického života, rozmanité formy a metody práce.

I. stupeň pracuje podle programu Začít spolu. Aktivní výuku s porozuměním umožňuje také projektované vyučování, využití principů Kritického myšlení a provázanost jednotlivých předmětů.

Nedílnou součástí výuky je respektování individuálních možností každého dítěte, činnostní učení, ekologické aktivity, různé formy hodnocení a sebehodnocení, školy v přírodě, lyžařské kurzy, pobyty u moře, zahraniční poznávací zájezdy, přednášky o zdravém životním stylu. Proto se také škola přihlásila do projektu „*Škola podporující zdraví*“, který svou filozofií podporuje stejnou vizi.

Na I. stupni je každá třída vybavena moderním nábytkem tak, aby splňovala realizaci výukového programu Začít spolu. Celý první stupeň má světlé a prostorné třídy, poskytující dostatek prostoru pro uspořádání do center aktivit.



Významnou roli v rozvoji školy sehrál projekt financovaný z prostředků Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu a rozpočtu hlavního města názvem „*Celkové zkvalitnění výuky na základní škole s důrazem na zlepšení situace znevýhodněných žáků a usnadnění jejich zařazení do výukového procesu*“. Cílem projektu je celkové zkvalitnění výuky v souladu s cíly RVP ZV především v rámci zlepšení klíčových kompetencí žáků a rozvoj vzdělávání dětí z různých důvodů znevýhodněných.

Školní vzdělávací program ZŠ Náměstí Svobody je založen na spojení výchovného a naukového momentu vzdělávání. Je zaměřen k podpoře zdravého učení a tvořivosti žáků, k vytváření prostoru pro jejich seberealizaci a rozvoj přirozeného nadání. Pohoda prostředí, o kterou škola usiluje podporuje budování otevřeného partnerského vztahu mezi žáky a učiteli, i mezi rodiči, což umožňuje pracovat bez zbytečného strachu, vytvářet pozitivní vztah ke vzdělání a motivaci k dalšímu vzdělávání.

Díky *žakovskému parlamentu* mají žáci možnost vyjádřit se a aktivně zapojit do činnosti školy.

ŠVP staví na tvořivém myšlení žáků (tzn. aby se žáci naučili pracovat s informacemi, které se stanou prostředkem k další práci), na řešení daných problémů; škola usiluje o to, aby se žáci naučili pracovat v týmu, dokázali respektovat práci druhých, měli zodpovědnost za sebe i ostatní; aby zúročili nabyté zkušenosti v praktickém životě, uměli diskutovat o problémech; a při řešení problémů a úloh byli rozhodní. Tomu napomáhá i program „Začít spolu“ na I. stupni a „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ na stupni II. .

Z mého pohledu bylo velkou výhodou i to, že jsem působila ve IV.A jako záskok za paní učitelku a musela jsem tak zvládnout vše zcela sama. Další pozitivem bylo, že jsem tuto třídu již znala.

V současnosti v ZŠ náměstí Svobody pracuji jako učitelka první třídy. Na základě nynějšího působení v I.B jsem se rozhodla podobný výzkum zopakovat.

- **Charakteristika I. B**

Třída I.B se skládá z 21 žáků ( 10 dívek a 11 chlapců). Z toho jedna žákyně je z Kuby, kde již navštěvovala první třídu a jeden chlapec je z Bulharska. Kubánka je velice bystrá a již po prvním týdnu znala základní slova, v současné době již celkem dobře rozumí i mluví. Chlapec z Bulharska téměř nemluví, používá asi tři slova. Navíc má velmi špatnou motoriku. Z psychologického vyšetření vyplívá, že jde o chlapce s rozumovými schopnostmi na dolní hranici širšího průměru a s poruchou pozornosti. Největší problém vidím v tom, že maminka tohoto chlapce odmítá přijmout výsledky vyšetření.

Ve třídě mám dále dvojčata, kteří mají také značné problémy. Jedná se o chlapce s velice nerovnoměrným rozložením rozumových schopností, celkově v pásmu dobrého průměru a je u nich patrná porucha pozornosti s hyperaktivitou. Poruchou pozornosti se silnou hyperaktivitou trpí ještě jeden chlapec.

Přestože naše škola má značné zázemí asistentek, ani jeden z chlapců nemá na asistenci nárok. Ke každému se snažím přistupovat individuálně, je to však velice obtížné. Nejtěžší je péče o chlapce z Bulharska, kterému s dětmi musíme pomáhat i s oblékáním, obouváním apod..

Děti ve třídě jsou celkově velice ochotné a vstřícné. Většinou nemají problémy s přijetím a pomocí někomu, kdo to potřebuje.

Ve třídě máme pravidla, která jsme společně sestavili a snažíme se je respektovat. Nikdy jsem nepůsobila v první třídě a nemám tak porovnání, ale myslím si, že jde o velice dobrý a bystrý kolektiv. Zatím jsme ale všichni na začátku a pomalu vše poznáváme, učíme se, snažíme se nic nezanedbat a včas se poučit z vlastních chyb a případné problémy vyřešit.

- **Charakteristika IV.A**

Třída IV.A se skládá z 17 žáků (8 chlapců, 9 dívek). Z toho jedna žákyně má individuální vzdělávací program. Děti ve třídě jsou velmi ochotné a vstřícné ve vzájemné spolupráci i spolupráci s učiteli. K nesrovnalostem v chování dochází pouze zřídka.

Pokud udělají chybu, dokáží se ze svých chyb poučit a také vynaložit snahu při jejich nápravě. Všichni žáci spolu vychází moc dobře, vzájemně si pomáhají a povzbuzují se. Ve třídě visí třídní pravidla, která si děti samy sestavily a snaží se je respektovat. Stěžejním pravidlem je „Budu se chovat k druhým tak, jak bych chtěl, aby se jiní chovali ke mně.“

Třída velmi ráda tráví čas společně i mimo vyučování. Rádi hrají kolektivní hry. Sami bez vedení učitele je dokáží připravit a zorganizovat. Děti si často připravují příspěvky do ranního kruhu nad rámec jejich školních povinností. Jedná se např. o sportovní okénko, vtipy, hádanky, kvízy, taneční, pěvecké a výtvarné soutěže.

Co se týče prospěchu, třída se snaží o dobré známky. V centrech aktivit děti pracují samostatně bez pomoci učitele. Mají osvojené základy spolupráce ve skupině. Jsou schopny přijmout roli, plnit povinnosti, dodržovat daná pravidla. Vyslechnou a respektují názory druhých. Dokáží požádat o pomoc i ji poskytnout. Umí si přidělit jednotlivé role a práci si ve skupině podle toho rozdělit. K práci využívají různé zdroje informací (časopisy, encyklopedie, internet, atd.). Mají svému věku přiměřené dovednosti v práci s informačními technologiemi.

Bez problémů vystupují na veřejnosti. Velmi rády vedou dialog a diskutují. Přiměřeně svému věku komunikují v anglickém jazyce, někteří prvním rokem též v němčině.

Dva žáci pracují ve školním parlamentu. Většina dětí ve třídě aktivně sportuje (házená, tanec, basketbal, volejbal).

Podle mého názoru má třída výborné vedení, které se promítá ve velmi pozitivním klimatu třídy.

### 3. Zhodnocení a dílčí interpretace výsledků výzkumu

#### 3.1. Část první – třída IV.A

##### První týden

Jak jsem již zmínila, do IV.A. jsem nastoupila za třídní učitelku. S dětmi jsem se znala, a proto nabyt problémů navázat na způsob práce, který byl ve třídě již zavedený. První týden byl věnován práci v centrech, kterou ještě připravila paní učitelka. Společným tématem byla voda.

V této fázi jsem zaujala především roli pozorovatele a sledovala, jak dokáží žáci spolupracovat, rozdělit si úkoly, jakým způsobem komunikují a řeší případné konflikty. V závěrečném kruhu jsme společně práci reflektovali.

Žáci bez problému zvládli **analyzovat problém**:

- určili koho a čeho se problém týká
- odhadli, co problém způsobuje
- rozpoznali, zda se již s podobným problémem setkali
- dokázali identifikovat, které místo je z hlediska řešení problému rizikové

Většinou ale, bez jakéhokoli plánování, začaly úkol řešit a když narazily na komplikace, chtěly práci vzdát. Výsledkem byla ukvapená řešení.

Nejvíce fungoval závěrečný kruh, kde se o problémech hodně diskutovalo. Společně s ostatními byli žáci schopni **posoudit svá řešení**:

- určili, zda řešení dává smysl
- dokázali srozumitelně svá řešení interpretovat
- na základě nových informací, byli ochotni, své závěry změnit

Po analýze svého pozorování jsem se rozhodla, že se zaměřím na rozvoj dílčích částí kompetence k řešení problému.

Za prvé na **plánování řešení problému** a to především na:

- odhad toho, jaké situace by mohly při řešení problému nastat
- vytváření a využívání vizuálního znázornění jednoduchého problému
- formulaci jednoduchých hypotéz

Za druhé na samotné **řešení problému** a jeho složky. Zejména na to, aby žáci pokračovali v hledání řešení, i když byli napoprvé neúspěšní

Za třetí na **experimentální práci**. Zvláště na:

- návrh jednoduchého experimentu pro ověření dané hypotézy
- provedení jednoduchého experimentu
- zaznamenávání postupů a výsledků jednoduchého experimentu
- vyhodnocení výsledků experimentu
- vyvození závěrů z poznatků získaných prostřednictvím jednoduchého experimentu

## **Druhý týden**

Na druhý týden jsem připravila práci do center. Spojujícím tématem byla stále voda. V centru vědy a objevy jsem se zaměřila na kompetence k řešení problémů.

### ***VĚDY A OBJEVY***

CÍLE: A) Na oborové úrovni:

Očekávaný výstup RVP ZV: Žák založí jednoduchý pokus, naplánuje a zdůvodní postup, vyhodnotí a vysvětlí výsledky pokusu. (RVP ZV, 2005, s. 41)

B) Na kompetenční úrovni: Žák se naučí základům experimentální práce. Žák formuluje hypotézu na základě dostupných informací a navrhne experiment pro její ověření.

Naplnění cíle poznáme na:

1. S žáky společně formulujeme hypotézu.
2. Žáci zapíší do pracovního listu dílčí předpoklady a navrhnou experiment k ověření hypotéz.

- žáci provádí experiment

Naplnění cíle poznáme na: Budu pozorovat žáky při experimentální práci.

- žáci zaznamenávají výsledky empirického zkoumání

Naplnění cíle poznáme na: Žáci navrhnu tabulku a do té zaznamenají výsledky zkoumání.

- žáci vyhodnotí experiment

Naplnění cíle poznáme na: Žák do tabulky napíše, zda byla jejich hypotéza experimentem potvrzena nebo vyvrácena.

- žáci diagnostikují chyby a navrhnu nová řešení

Naplnění cíle poznáme v závěrečném kruhu: Žáci řeknou, zda měnily navržený postup, jak a proč.

- žáci zobecňují pravidla a postupy

Naplnění cíle poznáme na: Společně s žáky vytvoříme zásady správného provedení experimentu.

### **Průběh práce:**

Na začátku druhého týdne jsem žáky seznámila s jednotlivými úkoly v centrech aktivit.

**Ranní kruh:** V ranním kruhu žáci jmenovali situace, kdy využíváme toho, že látka plave na vodě nebo se potápí. Diskutovali jsme o tom, za jakých podmínek může látka, která se jinak potopí plavat. Po té jsem žákům zadala úkol:

✎ Zapiš, jaký bude mít dle tvého názoru vliv materiál( látka), ze kterého je předmět vyroben, na to zda plave?

Odhadni, které předměty budou plavat?

Na základě tohoto úkolu, každý individuálně zformuloval hypotézu, o kterou se pak podělil s kamarádem a potom s celou skupinou.<sup>15</sup>

Jednotlivé skupiny se shodli na experimentu, kterým hypotézu ověří a na způsob zaznamenávání.

---

<sup>15</sup> Viz příloha č. X



Společně jsme navrhli tabulku, kterou jsem zpracovala na počítači.<sup>16</sup>

**Práce v centru vědy a objevy:** Žáci si připravili pomůcky, které byly potřeba. Všechny skupiny bez problémů určily z čeho jsou předměty vyrobeny a začaly odhadovat zda jednotlivé věci budou plavat nebo ne. Vše pečlivě zapisovaly do tabulky a svůj odhad ověřily.<sup>17</sup>

**Závěrečný kruh:** V závěru týdne jsme společně posoudili, zda byla celková hypotéza správná a vytvořily jsme všeobecné zásady pro provádění experimentu.<sup>18</sup>

### Závěr:

*Myslím, že tato část byla pro žáky snadná. Z určitého úhlu pohledu, jsem žáky trochu podcenila.*

*Nejobtížnější bylo, určit hypotézu, kterou jsme formulovali společně. Experiment pro ověření hypotéz navrhli žáci okamžitě, bez zaváhání. Při provádění experimentu žáci dodržovali pravidla třídy, navzájem se nerušili a vzájemně se respektovali. Žáci si určili role ve skupině (zapisovatel, časoměřič...), ale většinou se střídali. Každý si chtěl vyzkoušet daný experiment.*

*Všechny skupiny se orientovali v tabulce a bez problémů do ní zaznamenávaly výsledky svého zkoumání.*

*Žáci měli zapsat svůj odhad, ověřit ho a zaznamenat skutečnost. Několik málo žáků cítilo jako chybu, pokud se jejich odhad nepotvrdil. Snažili se ho pak přepsat a v závěrečném kruhu se chlubili, že určili vše správně. Vysvětlili jsme si, že to nebylo naším cílem. Myslím si, že po závěrečném rozboru všichni pochopili, že nezáleží na první hypotéze či odhadu, ale na tom, zda ji dokážeme na základě experimentu a nových informací, zkušeností a poznatků, přehodnotit.*

*Žáci neměli potřebu měnit navržený postup práce. Myslím si, že se jim podařilo velmi přesně zformulovat zásady a určit hlavní body správného provedení experimentu.*

---

<sup>16</sup> Viz příloha č. XI

<sup>17</sup> Viz příloha č. XII

<sup>18</sup> Viz příloha č. XIII

### Návrhy na zlepšení:

- vynechat společné formulace a společnou přípravu a nechat žáky pracovat v malých skupinách nebo individuálně

- hned na začátku zdůraznit, že špatný odhad není chybou a není ho třeba opravovat

### **Třetí týden**

Třetí týden jsem využila toho, co žáci už zjistili a připravila jsem opět úkol do centra **VĚDY A OBJEVY**.

CÍLE: A) Na oborové úrovni: Žák založí jednoduchý pokus, naplánuje

a zdůvodní postup, vyhodnotí a vysvětlí výsledky pokusu.

(RVP ZV, 2005, s. 41)

B) Na kompetenční úrovni: Žák se naučí základům experimentální práce.

Žák formuluje hypotézu na základě dostupných informací a navrhne experiment pro její ověření. Žák určí poznatky z předešlého týdne, které souvisí s experimentem a dokáže je využít.

Naplnění cílů poznáme na:

1. Žáci zapíší do pracovního listu svou hypotézu, která se bude opírat o výsledky z předešlého experimentu a navrhnou nový experiment k jejímu ověření.

- žáci provádí experiment

Naplnění cíle poznáme na: Budu pozorovat žáky při experimentální práci.

- žáci zaznamenávají výsledky empirického zkoumání

Naplnění cílů poznáme na: Žáci zapíší výsledky zkoumání.

- žáci vyhodnotí experiment

Naplnění cílů poznáme na: Žáci napíší, zda byla jejich hypotéza experimentem potvrzena nebo vyvrácena.

- žáci diagnostikují chyby a navrhnou nová řešení

Naplnění cílů poznáme na: Žáci v závěrečném kruhu řeknou, zda měnily navržený postup, jak a proč.

### **Průběh práce:**

**Ranní kruh:** V ranním kruhu jsme si připomněli, co žáci zjišťovali v předešlém týdnu.

### **Práce v centru vědy a objevy:**

☒ V minulém týdnu jste zjistili, že předměty z kovu neplavou. Zamysli se nad tím, jak to, že na vodě plavou lodě, i když jsou z kovu?



Zkus odpovědět.<sup>19</sup>

Vmyslete experiment, kterým svou hypotézu potvrdíte.

Skupinky se domluvily na experimentu, kterým ověří svou hypotézu. Připravily si nádobu s vodou a hledaly další pomůcky. K dispozici měly experiment z předešlého týdne. Většina zkoušela papír, ze kterého složila loď. Některé skupiny vyzkoušely také modelínu,<sup>20</sup> kterou vytvarovaly.

Na závěr skupiny zapsaly (zakreslily) výsledky svého zkoumání.

**Závěrečný kruh:** Na konci týdne jsme opět společně hodnotili, které hypotézy byly správné. Většina žáků správně formulovala, že lodě plavou, díky svému tvaru. Ten umožňuje, že loď nadnáší vzduch. Skupiny pak prezentovaly svůj experiment.

Jen jedné skupině ze čtyř se podařilo svou hypotézu zcela podpořit experimentem. Tato skupina použila modelínu. Nejprve vyzkoušela zda plave kulička z modelíny. Ukázalo se, že ne. Tuto kuličku pak vymodelovali do tvaru loďky a ta plavala. Skupinka pak dokonce vyzkoušela, že loďka uveze i malý náklad.

Ostatní skupiny na základě této prezentace správně určily, kde udělaly chybu:

- loď vytvořily z materiálu, který plave v jakékoliv formě ( mastný papír, alobal).

<sup>19</sup> Viz příloha č. XIV

<sup>20</sup> Viz příloha č. XV

- loď vytvořily z materiálu, který neplave, ale tuto skutečnost neověřily

### **Závěr:**

*Využila jsem předchozích zkušeností žáků a realizovala jsem jednu z navrhovaných změn:*

*- vynechat společné formulace a společnou přípravu a nechat žáky pracovat v malých skupinách nebo individuálně*

*Při formulaci hypotéz mě velice překvapilo, že se někteří vůbec nad otázkou nezarazili a bez většího přemýšlení napsali odpověď. Některé hypotézy proto zcela nevycházely z předchozích zkušeností a výsledků předešlého experimentu a byly velmi nepřesné a hlavně ukvapené.*

*Na formulaci jednoduché hypotézy je nutné s žáky ještě pracovat. Zaměřila bych se především na důkladné zvážení všech informací.*

*Experiment, kterým své hypotézy ověří, všichni vymysleli také velmi rychle. Velice mě potěšilo, že žáci začali hledat materiály, které lze formovat a vytvořit z nich požadovaný tvar. To znamená, že na základě zadání určili pomůcky, které potřebují pro experimentální práci.*

*Jen jedna skupina naplánovala postup své práce, podařilo se jí využít všechny dostupné informace a promyslet experiment do detailů a tím zcela přesvědčivě potvrdit hypotézu. Hlavní příčinou neúspěchů a chyb v ostatních skupinách bylo především ukvapené a nepromyšlené jednání. Přestože žáci často chybovali, byli ochotni tyto chyby připustit a svou práci přehodnotit. To je podle mého názoru, klíčový moment celé práce. Umění připustit svou chybu a ochota celou práci přehodnotit, je jedna z kompetencí, která mnoha lidem chybí.*

### **Návrh pro zlepšení:**

- již v prvním experimentu zařadit mezi zkoumané předměty materiál, který lze tvarovat (kulička z modelíny apod.)
- více zdůraznit a několikrát připomenout důležité a zásadní body v zadání
- před zahájením práce, nechat žáky sepsat plán práce, včetně pomůcek
- nechat žáky podtrhnout to, co si myslí, že je v zadání klíčové

## Čtvrtý (poslední) týden

### ***CENTRUM MATEMATIKY***

- CÍLE:** A) Na oborové úrovni: : Žák řeší jednoduché praktické slovní úlohy a problémy, jejichž řešení je do značné míry nezávislé na obvyklých postupech a algoritmech školské matematiky. (RVP ZV, 2005, s. 32)
- B) Na kompetenční úrovni: Žák při řešení problémů vytváří a využívá vizuální znázornění, pokračuje v hledání řešení, i když byl napoprvé neúspěšný. Odhadne, jaké problémy by mohly při řešení úkolu nastat. Své odhady interpretuje.

- žáci při řešení problému využívají modelu situace a jednotlivých členů

Naplnění cíle poznáme na: Žáci si vytvoří kartičky s jednotlivými členy nebo využijí jiného znázornění a vymodelují danou situaci.

- žáci zaznamenávají výsledky

Naplnění cíle poznáme na: Žáci zapisují jednotlivé pokusy a vyvarují se tak neustálému opakování toho, co již zkoušeli.

- žáci pokračují v hledání řešení, i když byli napoprvé neúspěšní

Naplnění cíle poznáme na: Žáci nepřestávají daný problém řešit.

- žáci srozumitelně interpretují svá řešení

Naplnění cíle poznáme na: Žáci v závěrečném kruhu srozumitelně popíší řešení problému.

### **Průběh práce:**

**Ranní kruh:** V ranním kruhu jsem žákům vyprávěla příběh o hladové koze, nenasytném vlkovi a šťavnatém zelí.

*„Kozu, vlk a zelí jsou na jedné straně řeky a potřebují se dostat na druhý břeh. Na řece je loďka s převozníkem. Loďka je malá a uveze vždy jen převozníka s někým/něčím.“*

*Vymyslete, jak se koza, vlk a zelí dostanou přes řeku. V čem bude asi problém, když jsou koza s vlkem hladoví a nenasytní a zelí je velmi šťavnaté?“*

Děti celkem rychle odhadly, že koza nemůže zůstat sama na jednom břehu se zelím, protože by ho sežrala a vlk nemůže zůstat sám s kozou, protože by jí také sněd.

**Práce v centru matematiky:** Žáci ve skupinách řešili situaci.<sup>21</sup> Žáky úkol zaujal natolik, že pokračovali v jeho řešení i přes mnohé neúspěchy.

Nakonec všechny skupiny přišly na řešení a to dokázali velmi srozumitelně interpretovat **v závěrečném kruhu na konci týdne.**

### Závěr:

*I v tomto týdnu jsem se snažila realizovat navrhované změny pro zlepšení a to ve všech centrech, nejen v centru matematiky.*

*Nejvíce se mi osvědčilo:*

- *před zahájením práce, nechat žáky sepsat plán práce, včetně pomůcek*

*Tento bod využívám ve své praxi velmi často a velice se mi osvědčil. V momentě přípravy a plánování jsou žáci nuceni, zamyslet se nad problémem a pečlivě zvážit všechny údaje a pročíst zadání. Tím se minimalizují neúspěchy plynoucí ze zbrklosti a nepozornosti. Také sepsání všech potřebných pomůcek a jejich následná příprava nutí žáky zastavit a zamyslet se. Při samotné práci žáci využívají svého plánu a připravených pomůcek, nejsou rozptylováni a mohou se více soustředit.*

- *nechat žáky podtrhnout to, co si myslí, že je v zadání klíčové*

*I toto jsem realizovala několikrát a poskytuje mi to především zpětnou vazbu od žáků, vzhledem k mé formulaci úkolů či problémů. Žákům to opět pomáhá v plánování a při orientaci v zadání.*

*Odhad problémů, které by mohly nastat nečinil žákům potíže.*

*K vizuální znázornění jsem první den skupinu, která pracovala v centru matematiky, navedla. Žáci pak sami vymysleli vizualizaci pomocí figurek z „člověče, nezlob se“, obrázků a použili také model loďky z předešlého týdne i nádobu na vodu. Jedna skupina vymyslela, že si situaci zdramatizují. Další dny si zbylé skupiny tuto variantu, která je velice bavila a vedla k brzkému vyřešení, vyzkoušeli, ale většinou se snažily vymyslet i vlastní způsob znázornění. Velice mě potěšilo, že žáci využívali různé strategie k řešení a neopakovali to, co zahlédli u ostatních.*

---

<sup>21</sup> Viz příloha č. XVI



*Myslím si, že žáci se velmi rychle naučili vytvářet a využívat široké spektrum vizuálního znázornění jednoduchého problému. To uplatňovali i při jiné práci a v konkrétních situacích.*

*Problém byl, že žáci nejprve pouze zkoušeli různé varianty, ale nezapisovali si je. Po několika pokusech, skupiny přišly na to, že bude lepší si vyzkoušené varianty zapisovat, aby se vyvarovaly jejich opakování a mohly lépe sledovat postup své práce. Žáky úkol zaujal natolik, že pokračovali v jeho řešení i přes mnohé neúspěchy.*

*Zadání úkolu a jeho přitažlivost, se mi jeví jako klíčové, pro překonání problému s nechtí pokračovat v práci, po první překážce či neúspěchu.*

*Interpretace žákům neděla sebemenší problém. Všechny skupiny srozumitelně vysvětlily řešení problému. Využívaly k tomu vytvořené modely.*

*Žáci také určili místa, kde nejvíce chybovali (nezapisovali si varianty apod.).*

### **3.2 Část druhá – I.B**

Když jsem v učebnici prvouky pro 1. ročník (Fraus, 2007) narazila na výzkum podobný tomu, který jsme dělali se čtvrtou třídou, překvapilo mě to a ihned jsem se rozhodla, zařadit ho do center aktivit. V centru vědy a objevy jsem se zaměřila na kompetence k řešení problémů.

#### ***VĚDY A OBJEVY***

**CÍLE:** A) Na oborové úrovni:

Očekávané výstup RVP ZV: Žák založí jednoduchý pokus, naplánuje a zdůvodní postup, vyhodnotí a vysvětlí výsledky pokusu.

(RVP ZV, 2005, s. 46)

B) Na kompetenční úrovni: Žák se učí plánovat pracovní postup a používat tabulku jako nástroj řešení úlohy.

(DVOŘÁKOVÁ, M., STARÁ, J., 2007, s.82)

Naplnění cíle poznáme na: Společně s žáky si řekneme, jak budeme postupovat

- žáci ve skupině doplní do tabulky, co budou zkoumat, jaké pomůcky k tomu budou potřebovat a jak to budou zkoumat
- žáci provádí experiment

Naplnění cíle poznáme na: Budu pozorovat žáky při experimentální práci.

- žáci zaznamenávají výsledky empirického zkoumání

Naplnění cíle poznáme na: Žáci zaznamenají výsledky zkoumání do tabulky.

- žáci vyhodnotí experiment
- žáci diagnostikují chyby a navrhnou nová řešení

Naplnění cíle poznáme v závěrečném kruhu: Žáci řeknou, zda se jim dařilo a co jim dělalo problémy.

**Průběh práce:** Na začátku týdne jsem žáky seznámila s jednotlivými úkoly v centrech aktivit.

**Ranní kruh:** V ranním kruhu žáci jmenovali situace, kdy využíváme toho, že látka plave na vodě nebo se potápí. Žáci jmenovali předměty, které jsou ze skla, kovu, papíru apod.. Po té žáci určovali, zda je kov, sklo ... látka (materiál). S žáky jsme si prohlédli obrázek v učebnici, na kterém děti plánují svůj výzkum.<sup>22</sup> Po té jsem žákům zadala úkol:

☒ Zapište, jak budete postupovat vy, při svém výzkumu.

Společně jsme si to, co žáci napsali přečetli a doplnili.

**Práce v centru vědy a objevy:** Žáci zde měli připravené pomůcky, které byly potřeba a dvě tabulky. Do té první znovu napsali, jak budou postupovat.<sup>23</sup> Do té druhé doplňovali vlastnosti jednotlivých předmětů, které měly připravené.<sup>24</sup>

**Extra úkol:** Dvě skupiny pracovaly velice rychle a bez problémů. Proto jsem jim zadala extra úkol.

---

<sup>22</sup> Viz příloha č. XVII

<sup>23</sup> Viz příloha č. XVIII

<sup>24</sup> Viz příloha č. XIX

☞ Vysvětlíte toto „kouzlo“:

„ Na dno kelímku vložím zmačkaný papír nebo látku, tak aby nevypadl/a a kelímek ponořím, dnem vzhůru, do vody. Co se stane s papírem? Zůstane suchý? Jak je to možné? Napiš nebo nakresli vysvětlení.“

Velmi mě překvapilo, jak toto „kouzlo“ skupiny zvládly vysvětlit.<sup>25</sup>

### **Závěr :**

*V této fázi výzkumu jsem se snažila realizovat všechna doporučení a návrhy pro zkvalitnění práce. Domnívám se, že se zde pozitivně odrazily jak mé větší pedagogické zkušenosti a hlubší znalost třídy, tak předchozí zkušenost s podobným tématem. Myslím si, že se práce celkově velmi dařila a došlo jen k nepatrným problémům a chybám.*

*Přestože jsme si postup práce na raním kruhu několikrát řekli, měly některé skupiny problém s vyplněním první tabulky. Proto jsme si postup práce ještě několikrát zopakovali a zdůraznili, co je nejdůležitější.*

*Všechny skupiny pak začaly s experimentální prací. Výsledky pečlivě zapisovaly do tabulky. Velice mě překvapilo, že někteří žáci se v tabulce ze začátku těžko orientovali. Pro některé to byl velký problém. Nakonec to všichni s větší či menší pomocí zvládli.*

*Při experimentu postupovali žáci velmi pečlivě. Dodržovali pravidla třídy, navzájem se nerušili a vzájemně se respektovali. Každý si chtěl vyzkoušet daný experiment. Nejprve žáci zapomněli na to, že mají výsledky, které zjistili, zaznamenat do připravené tabulky. Ale to pak velmi rychle napravili.*

*Žáci neměli potřebu měnit navržený postup.*

---

<sup>25</sup> Viz příloha č. XX

### 3.3 Interpretace výsledků ve vztahu k cíli výzkumu

- Vytvořit úkoly do center aktivit programu Začít spolu, které rozvíjejí klíčové kompetence k řešení problému.

Domnívám se, že se mi podařilo tento cíl naplnit. Potvrdilo se mi, že začleňování práce zaměřené na rozvoj klíčové kompetence k řešení problémů do výuky v centrech aktivit, je vzhledem k možnostem, které centra nabízejí, velmi výhodné a neměla jsem s tím problém.

Na druhou stranu, je velmi důležité, do detailů promyslet, formulaci úkolů. Tento moment je zásadní a rozhoduje o tom, zda budou při práci rozvíjené klíčové kompetence nebo ne.

K dosažení cíle mi nejvíce pomohlo, určit si dílčí cíle, na které se zaměřím. Osobně mě pojem „klíčové kompetence k řešení problémů“ příliš neříká. Pro převedení do praxe se mi jeví, jako příliš široký a obecný. Proto jsem hledala konkrétnější, dílčí cíle a s těmi jsem pracovala.

- Analyzovat a vyhodnotit přínos těchto úkolů pro rozvoj klíčových kompetencí k řešení problémů.

Při analýze a vyhodnocování přínosu jednotlivých úkolů, byla pro mě zásadní otázka:

„Na čem poznám naplnění dílčího cíle a tím samozřejmě i celkový rozvoj klíčových kompetencí k řešení problémů?“

K jednotlivým dílčím cílům jsem se snažila, odpovědět si a na tuto otázku. A body, které jsem si určila jako zásadní jsem při své praxi sledovala.

- Zmapovat, zda se při práci zaměřené na rozvoj jedné klíčové kompetence (v našem případě kompetence k řešení problémů) rozvíjí i další klíčové kompetence a případně jaké.

Při řešení problému v centrech aktivit žáci respektovali pravidla třídy. Pracovali tak, aby se vzájemně nerušili a po dokončení práce respektovali, že ostatní mají také právo na klid. Pokud někdo něčemu nerozuměl, požádal o vysvětlení kamaráda nebo mě.

V centrech aktivit si žáci rozdělili role, ve kterých se také střídali. Pro práci si připravili potřebné pomůcky a udržovali pořádek. Po dokončení práce vše uklidili.

V závěrečném kruhu se žáci nevysmívali tomu, kdo se zmýlil a dotyčným byli schopni a ochotni poradit s řešením. Jak jsem již několikrát uvedla, žáci neměli problém s označením chyby. Bezpečně určili také momenty, při kterých se jim dařilo a naopak.

Získané informace, zkušenosti i nové materiály, dokázali využít při další práci.

Žáci své závěry napsali a především velmi srozumitelně vysvětlili. Především starší žáci byli schopni i odpovídat na dotazy spolužáků.

To vše jsou dílčí cíle jednotlivých klíčových kompetencí. Při své práci jsem tedy došla k závěru, že:

- Žáci při práci v centrech aktivit zaměřené na rozvoj kompetence k řešení problému, rozvíjejí také kompetence k učení, komunikativní, sociální a personální, občanské a v neposlední řadě pracovní.

## Závěr diplomové práce

Při psaní diplomové práce jsem si uvědomila, jak důležité je, znát cíl a vědět, kam má směřovat výchova a vzdělávání žáků. Jak obtížná, ale zároveň smysluplná je cesta ke strategiím, metodám a prostředkům vedoucích k naplňování vytčených cílů. A také jak důležitá je pro učitele zpětná vazba, sebereflexe a vlastní osobnostní a profesionální rozvoj.

Díky této práci jsem našla odpovědi na řadu otázek, ale s vyřešenými otázkami, se vynořují stále další:

Jak jinak pracovat v centrech aktivit? Jak vydržet pracovní tempo a neztratit elán? Jakým způsobem docílit, aby měla práce vždy smysl? Jakým způsobem dále pracovat na rozvoji jednotlivých kompetencí a na co se zaměřit u kompetence k řešení problému?

Otázek je mnoho a myslím si, že budu stále objevovat mnoho dalších otázek a snad i odpovědí.

Jak jsem již zmínila, v současnosti pracuji v první třídě, kde jsme na samém začátku v objevování, zkoumání i učení. Čeká nás tedy dlouhá cesta a hlavně ten nejdůležitější krok. Vybudovat pevný základ k celoživotnímu učení, poznávání i objevování nového.

Věřím však, že pro děti, které se setkají s programem Začít spolu, bude učení celoživotní potřebou a radostí.



## Literatura a informační zdroje

- BELZ, H., SIEGRIEST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál 2001. ISBN 80- 7178- 479-6
- COUFALOVÁ, J. Projektové vyučování pro první stupeň základní školy. Praha: Fortuna 2006.
- ČECHOVÁ, B. A KOL. Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce. Praha: scio.cz 2006. ISBN 80-86910- 53- 9
- DVOŘÁKOVÁ, M., STARÁ, J. Prvouka, učebnice pro 1.ročník základní školy. Plzeň: Fraus 2007. ISBN 978- 80-7238-645-1
- DVOŘÁKOVÁ, M., STARÁ, J. Prvouka, učebnice pro 1.ročník základní školy – příručka učitele. Plzeň: Fraus 2007. ISBN 978- 80-7238-646-8
- EVROPSKÉ ODDĚLENÍ EURYDICE Klíčové kompetence- Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání [online]. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství 2002. Dostupné na WWW: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- EVROPSKÉ ODDĚLENÍ EURYDICE Klíčové údaje o vzdělávání v Evropě 2005 [online] . Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství 2005. ISBN 92-894-5040-1. Dostupné na WWW: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- EVROPSKÉ ODDĚLENÍ EURYDICE Organizace vzdělávací soustavy České republiky [online]. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství 2007. Dostupné na WWW: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- FISCHER, R. Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál 1997. ISBN 80- 7178- 120- 7
- FROMM, E. Mít nebo být? Praha: Naše vojsko 1994. ISBN 80-7299-036-5.
- FROMM, E. Strach ze svobody. Praha: Naše vojsko 1993. ISBN 80-206-0290-9.
- GARDNER, H. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-279-3
- GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L., (Eds.) 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
- HEJNÝ, M., JIROTKOVÁ, D., SLEZÁKOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, J.  
Matematika 1.díl, učebnice pro 1. ročník základní školy. Plzeň: Fraus 2007.  
ISBN 978-80-7238-626-0
- HEJNÝ, M., JIROTKOVÁ, D., SLEZÁKOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, J.  
Matematika 2.díl, učebnice pro 1. ročník základní školy. Plzeň: Fraus 2007.  
ISBN 978-80-7238-627-7
- HEJNÝ, M., JIROTKOVÁ, D., SLEZÁKOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, J.  
Matematika, učebnice pro 1. ročník základní školy- příručka učitele. Plzeň: Fraus  
2007. ISBN 978-80-7238-628-4
- HERMOCHOVÁ, S. Skupinová dynamika ve školní třídě. Kladno: AISIS 2005.  
ISBN 80- 239- 5612- 4
- KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 1997.  
ISBN 80-7178-167-3
- KOLEKTIV AUTORŮ Učím s radostí. Praha: Agentura Strom 2003.  
ISBN 80- 86106- 09- 8
- KOLEKTIV AUTORŮ Průvodce výukou dle RVP na 1. stupni ZŠ. Olomouc:  
Prodos 2006. ISBN 80- 7230- 169- 1
- KOLEKTIV AUTORŮ Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha:  
VÚP 2007. ISBN 978-80-87000-07-6
- KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. 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
- LUKAVSKÁ, E. Pozor děti!. Dobrá Voda: Aleš Čeněk 2003.  
ISBN 80- 86473- 52- X
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido 2003.  
ISBN 80- 7315- 039- 5
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. Cesty pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2004.  
ISBN 80-7315-078-6.

- *Mezinárodní standardy kvality pedagogické práce (ISSA standardy).*  
Praha: Step by Step, 2002. ISBN 1-931654-009.
- MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha.*  
Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání v ČR, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NEZVALOVÁ, D. Akční výzkum. *Učitelství listy*, 2003, č.5, s. 16  
ISSN 1210-7786.
- PASCH, M., GARDNER, T.G., (Eds.) *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha: Portál 1998. ISBN 80- 7367- 054- 2
- PLESNÁ, L. *Projektová metoda v programu Začít spolu.* Diplomová práce.  
Praha: UK 2006.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál 2001.  
ISBN 80-7178-584-9
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 4., aktualizované vydání.* Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-772-8.
- *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání [online].* Praha :  
Výzkumný ústav pedagogický 2004
- RÝDL, K. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu.* Praha: ISV 2001.  
ISBN 80- 85866- 87- 0
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich souvislosti.* Praha : SPN  
1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SPILKOVÁ, V. A KOL. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál  
2005. ISBN 80-7178-942-9
- SPILKOVÁ, V.: *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-  
srovnávací perspektivě.* Praha: Pedagogická fakulta UK 1997.  
ISBN 80-86039-41-2
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy.* Brno: Paido 1996.  
ISBN 80-85931-19-2.
- ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori – aktuálně.*  
Praha: Vyšší PgŠ a SPgŠ a gymnázium 1996
- ŠKVOROVÁ, P. *Podněty pedagogiky C. Freineta k proměnám české školy.*  
Diplomová práce. Praha: UK 2006

- ŠTECH, S. Škola stále nová. Praha: UK 1992
- ÚSTAV VÝZKUMU A ROZVOJE ŠKOLSTVÍ Pedf UK. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997.
- WENKE, H., RÖHNER, R. Ať žije škola, daltonská výuka v praxi. Brno: Paido 2000. ISBN 80- 86106- 03- 9
- ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-071-5

#### Odborné časopisy

- HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence: 1. Nová výzva ve vzdělávání. Učitel'ské listy 4/ 2003- 4
- HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence: 2. Identifikace klíčových kompetencí – „klíčová osmička“ Učitel'ské listy 6/ 2003- 4
- HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence: 3. Co konkrétního doporučuje EU v otázce klíčových kompetencí? Učitel'ské listy 7/ 2003- 4
- HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence: 4. Jak reagují RVP na doporučení EU ke klíčovým kompetencím? Učitel'ské listy 9/ 2003- 4
- NEZVALOVÁ, D. Akční výzkum bude zajímavý i pro naše školy? Učitel'ské listy 5/ 2002-3
- TOMKOVÁ, A. Podněty z pedagogiky C. Freineta. Učitel'ské listy 2/ 2005-6
- TOMKOVÁ, A. Podněty z pedagogiky C. Freineta. Učitel'ské listy 3/ 2005-6
- TOMKOVÁ, A. Podněty z pedagogiky C. Freineta. Učitel'ské listy 4/ 2005-6
- TOMKOVÁ, A. Podněty z pedagogiky C. Freineta. Učitel'ské listy 5/ 2005-6
- TOMKOVÁ, A. Podněty z pedagogiky C. Freineta. Učitel'ské listy 6/ 2005-6

## Internetové zdroje

- [www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz)
- [www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz)
- [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- [www.vzdělávání-učitelů.cz](http://www.vzdělávání-učitelů.cz)
- [www.issa.nl](http://www.issa.nl)
- [www.ssvp.wz.cz/Texty/Fromm.html](http://www.ssvp.wz.cz/Texty/Fromm.html)
- [www.ssvp.wz.cz/Texty/Perls.html](http://www.ssvp.wz.cz/Texty/Perls.html)
- [www.webpark.cz/alternativv/Texty/20alternativs.html](http://www.webpark.cz/alternativv/Texty/20alternativs.html)
- [www.zs-ns2.cz](http://www.zs-ns2.cz)
- [www.freinet.org](http://www.freinet.org)
- [www.msmt.cz/Files/HTM/Standard\\_ZV.htm](http://www.msmt.cz/Files/HTM/Standard_ZV.htm)>

Příloha č. 1 (2 strany)

## POSTUPNÉ TŘÍČY V JIENSKÉM PLANU

1. 1. 1991

### PŘÍLOHY



**Příloha č. I (2 strany)**

**PROSTŘEDÍ TŘÍDY V JENSKÉM PLÁNU**

Jenashule Hannover





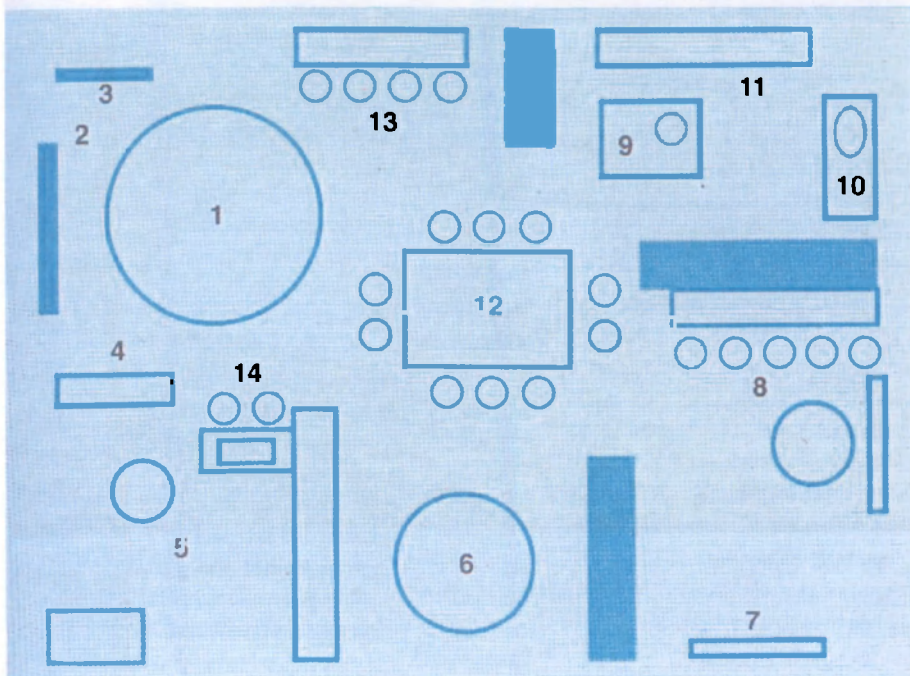


## Příloha č. II

### CENTRA AKTIVIT V DALTONSKÉM PLÁNU

#### Plánek třídy pro předškoláky v Daltonském plánu

Příklad uspořádání třídy:



1. kruh

2. evidenční tabule

3. tabule služeb

4. psací stůl

5. centrum pro panenky

6. stavební a konstrukční centrum

7. tabule na kreslení

8. učební a psací centrum

9. písek - voda

10. skříň

10. přípravná

11. tabule na malování

12. stůl pro instrukce a ruční práce

13. poslechové centrum

14. počítač

### Příloha č. III

## PRACOVNÍ KOUTEK V DALTONSKÉM PLÁNU



Aktivity uvnitř a mimo třídu



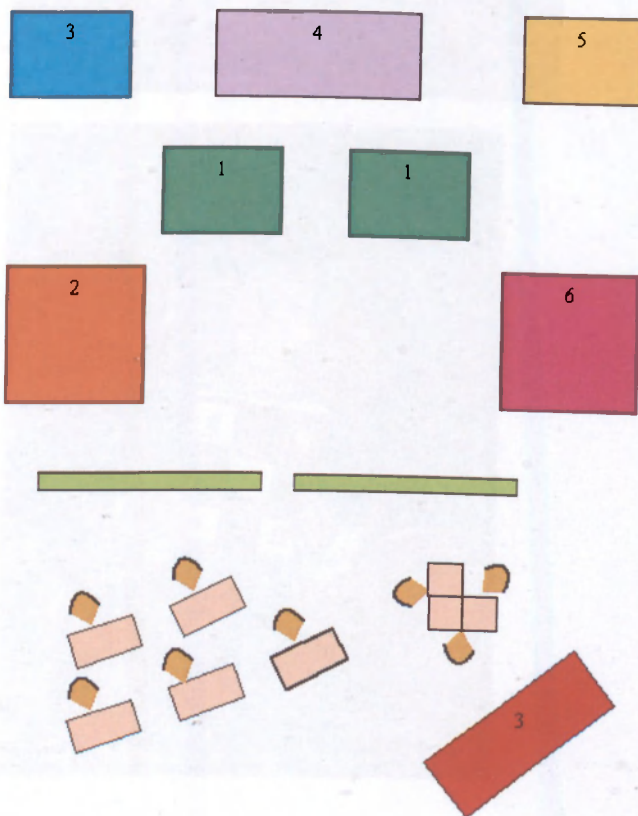
Příloha č. IV (2 strany)

PRACOVNÍ ATELIÉRY VE FREINETOVSKÉ PEDAGOGICE

Uspořádání třídy



Plánek třídy



## Výroba knihy





## Tiskařský koutek



**Příloha č.V (2 strany)**

**MONTESSORI PEDAGOGIKA**

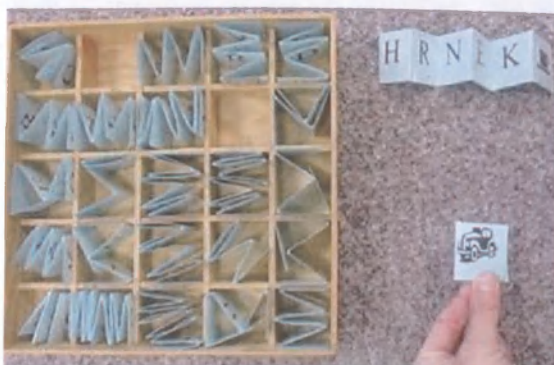
Třída uspořádaná do pracovních koutků



Didaktický materiál – vyjmenovaná slova

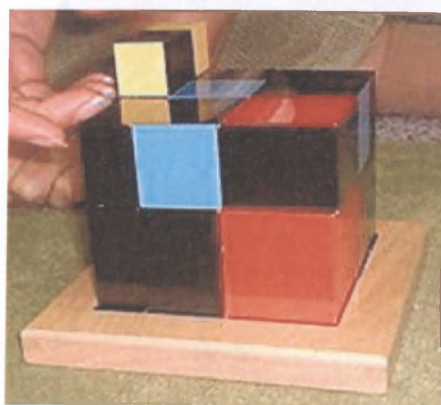


Slova

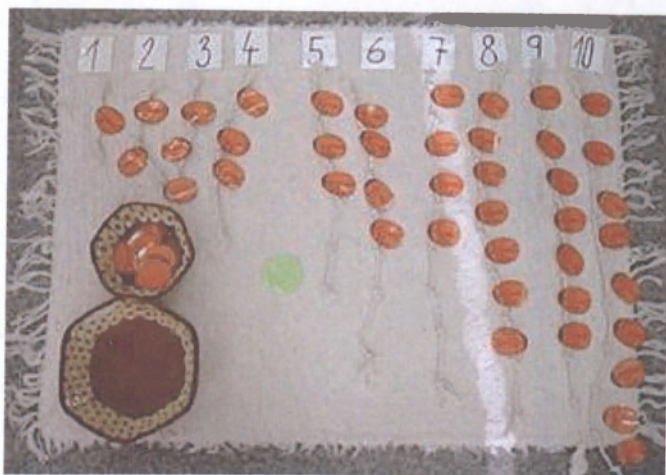




## Kostky

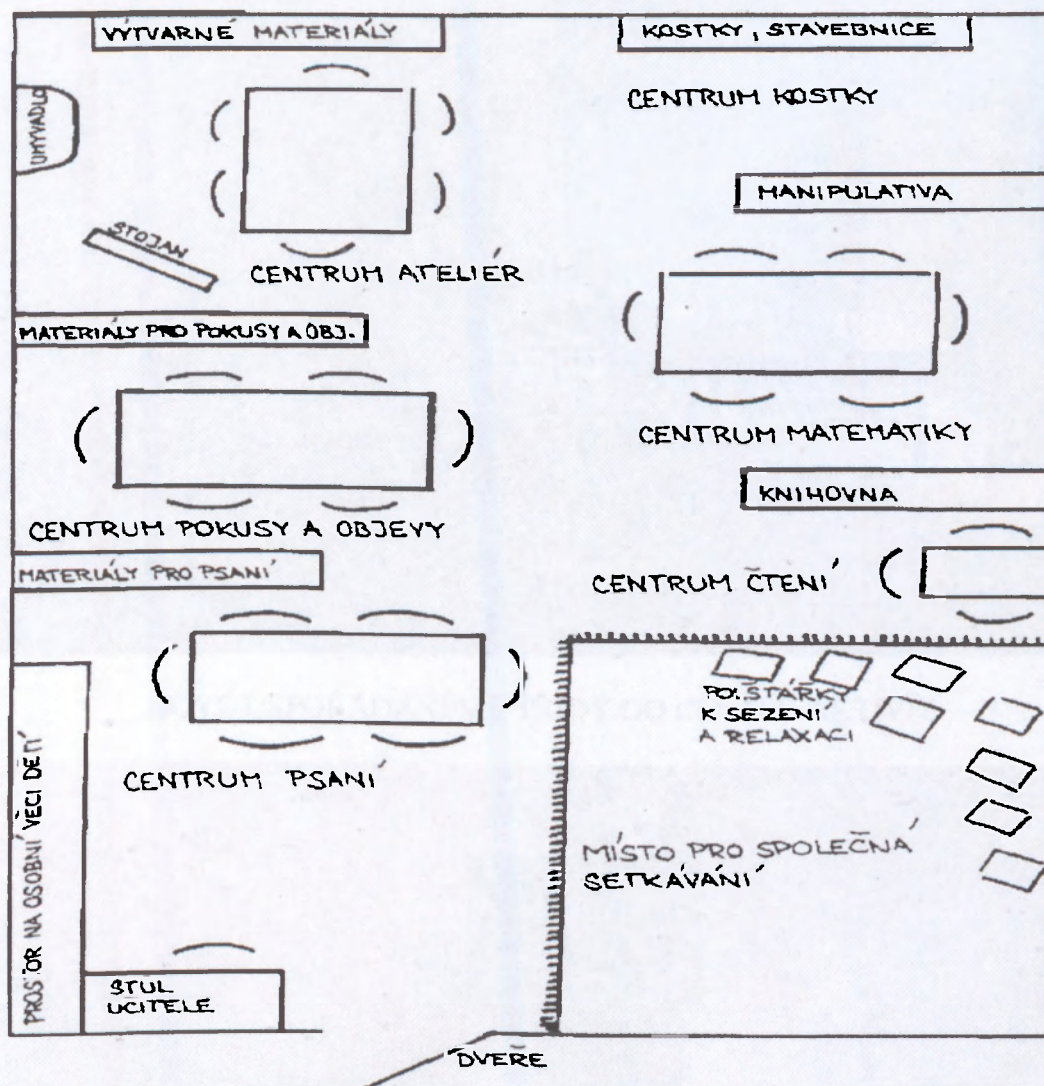


## Perlový materiál



Příloha č. VI

PLÁNEK TŘÍDY I. STUPNĚ ZŠ USPOŘÁDANÉ DO CENTER AKTIVIT





**Příloha č. VII**

**ZAŘIZOVÁNÍ MÉ TŘÍDY**



**NOVÉ USPOŘADÁNÍ MÉ TŘÍDY DO CENTER AKTIVIT**





## Příloha č. VIII

### BAREVNÉ OZNAČENÍ JEDNOTLIVÝCH CENTER AKTIVIT



## Příloha č. IX

### Klíčové kompetence- učebnice prvouky pro I. ročník ZŠ

#### Klíčové kompetence a průřezová témata dle RVP ZV

Zaměření kompetence	Činnosti a učivo umožňující rozvíjení kompetence (strany učebnice)
k učení	Motivace k učení ve škole i mimo ni (5). Zásady chování při hodině (8). Kde je u nás knihovna, internet (13). Všude na světě se děti učí (27). Podmínky k učení pro mne i pro druhé (28–29). Znalosti jsou zdrojem pokroku (42). Reflexe učení (79). Průběžně: Pozorování, experimentování, záznam informací.
k řešení problémů	Rozhodování, výběr alternativ (35). Plánování pracovního postupu (44). Tabulka jako nástroj řešení úlohy (45). Jednání v nebezpečných situacích (78). Průběžně: Logické operace – třídění (kategorizace), přiřazování, uspořádání v logickém a časovém sledu.
komunikativní	Komunikace ve škole s dospělými, se spolužáky (8, 28–29). Komunikace se zdravotníky – význam terminologické přesnosti (73). Komunikace s cizími lidmi, v nebezpečných situacích. (78) Průběžně: Práce ve dvojicích, skupinové a kooperativní formy práce – komunikace při plnění společného úkolu.
sociální a personální (spolupráce a úcta)	Bezpečnost v dopravě (10–11, 14–17). Bezpečnost vzhledem ke zvířatům (49, 51). Nebezpečí úrazu, nebezpečí ze strany cizích lidí (78). Zdravá výživa (38). Zdravý chrup (39–41). Režim dne (68) Zdraví, nemoc (73–75). Sebepečet, sebeúcta (24–26). Empatie, projevování citů (30). Ochrana přírody (46–47, 61). Průběžně: Práce ve dvojicích, skupinové a kooperativní formy práce. V grafice lidé s postižením. Odlišná etnika.
občanská	Naše obec (10–13). Pravidla soužití ve škole (8, 28–29), v rodině (31–34). Empatie, projevování citů (30). Rozdíly mezi lidmi jsou normální (24–27, 32–33). Průběžně: V grafickém doprovodu lidí s postižením, odlišná etnika.
pracovní	Sebezpoznání (24–25). Profese ve škole (6–7). Profese v primárním sféře ekonomiky – les, dřevovýroba. Profese, náplň práce, příprava na ni (58–59). Plánování pracovního postupu (44). Průběžně: Samostatná práce, spolupráce, autoevaluace.
Zaměření průřezového tématu	Činnosti a učivo umožňující naplňování tématu (strany učebnice)
osobnostní a sociální	Poznávání – uvědomuji si svoje smysly a učím se je lépe využívat (76–77). Sebezpoznání – nikdo není jako já (24). Psychohygiéna – zdravý den (68), co potřebujeme k životu (74). Poznávání lidí – každý jsme jiný (25), všimáme si pocitů druhých (30). Řešení problémů a rozhodovací dovednosti – jak hospodařit s kapesným (35).
demokratického občana	Občanská společnost a škola – společná tvorba pravidel třídy, pravidla jsou důležitá (28–29). Občan, občanská společnost a stát – žijeme v obci (10–13).
myšlení v evropských a globálních souvislostech	Objevujeme Evropu a svět – děti jako já (27).
multikulturní	Kulturní diference – každý jsme jiný (25), s každým mám něco společného (26). Multikulturalita – děti jako já (27).
environmentální	Ekosystémy – les (54). Základní podmínky života – co potřebujeme k životu (74), co potřebují zvířata k životu (48–49). Lidské aktivity a problémy životního prostředí – kde bydlím (12), třídíme odpad (46–47), člověk a les (58–61).
mediální	Média ve společnosti – kde mám přístup do knihovny, k internetu (13).



**Příloha č. X**

**KAŽDÝ INDIVIDUÁLNĚ FORMULUJE SVOU HYPOTÉZU**



**Příloha č. XI**

**TABULKA**

Předmět	Látka	Odhad: plave/neplave	Skutečnost: plave/neplave
Skleněná kulička			
Korková zátka			
Tužka			
Kancelářská sponka			
Špejle			
Guma			
Svíčka			
Mastný papír			
Polystyren			




Příloha č. XII (2 strany)


EXPERIMENTÁLNÍ PRÁCE




VÝSLEDKY PRÁCE

 Předmět	Látka	Odhad: plave/neplave	Skutečnost: plave/neplave
Škleněná kulička	SKLO	NE	NE
Korková zátka	KORK	ANO	ANO
Tužka	DŘEVO	ANO	ANO
Kancelářská sponka	HLINIK	ANO	NE
Špejle	DŘEVO	ANO	ANO
Guma	GUMA	NE	NE
Svíčka	VOJK	ANO	ANO
Mastný papír	PAPÍR	ANO	ANO
Polystyren	POLYSTYREN	ANO	ANO



 Předmět	Látka	Odhad: plave/neplave	Skutečnost: plave/neplave
Skleněná kulička	Sklo	NE	Ne
Korková zátka	korek	ANO	Ano
Tužka	dřev	ANO	Ano
Kancelářská sponka	hliník	NE	ne
Špejle	dřevo	ANO	Ano
Guma	guma	ANO	ne
Svíčka	vosk	ANO	Ano
Mastný papír	dřevo	ANO	Ano
Polystyren	Polystyren	ANO	Ano

 Předmět	Látka	Odhad: plave/neplave	Skutečnost: plave/neplave
Skleněná kulička	sklo	plave	neplave
Korková zátka	kork	plave	plave
Tužka	dřevo	plave	plave
Kancelářská sponka	ocel	neplave	neplave
Špejle	dřevo	plave	plave
Guma	gumy	neplave	neplave
Svíčka	vosk	plave	plave
Mastný papír	papír	plave	plave
Polystyren	polystyren	plave	?

### Příloha č. XIII

## SPOLEČNÁ FORMULACE ZÁSAD PRO VYTVÁŘENÍ EXPERIMENTU





## Příloha č. XIV

### HYPOTÉZY

Zamysli se, jakože na vodě plavou i lodě, které jsou ze železa? Zkus odpovědět.

Proč jsou v ní menší dílny.

Zamysli se, jakože na vodě plavou i lodě, které jsou ze železa? Zkus odpovědět.

Když jsou kulaté tak jsou naplněny vzduchem.

Zamysli se, jakože na vodě plavou i lodě, které jsou ze železa? Zkus odpovědět.

Proč plavou kvůli vzduchu a vodě pod nimi nadnáší.

Příloha č. XV

OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZY





## Příloha č. XVI (2 strany)

### ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉ ÚLOHY V CENTRU MATEMATIKY

Využití obrázků



Dramatizace

Koberec představuje řeku, jedna dívka převozníka a ostatní v roli kozy, vlka a zelí.








Příloha č. XVII

PLÁN PRÁCE – UČEBNICE PRVOUKY

# Jak zkoumáme



## MŮJ PLÁN

CO ZKOUMÁM?	Zjistím vlastnosti látek.
POMŮCKY:	Musím mít lupu, nádobu s vodou,  ...
POSTUP: Jak to budu zkoumat?	Zkoumám barvu látek. Potom zkusím, zda plavou.

POZORUJI A ZAPISUJI.  
JSEM OPATRNÝ.  
NEZAPOMENU NA ÚKLID MÍSTA.



Příloha č. XVIII (3 strany)

PLÁN PRÁCE – ŽÁCI

JMENO BADATELE	SAMUEL PAVLIK K
CO ZKOUMÁM?	Zjistím VLASTNOSTI PLAST SKLO DŘEV
POMŮCKY:	Musím mít MÍZHU S VODOU MAGNET VĚCK.
POSTUP: Jak to budu zkoumat:	MAGNET BUDEME ZKOUŠED PŘYTAHOVAD
	POZORUJI A ZAPISUJI.
	JSEM OPATRNÝ
	NAZAPOMENU NA ÚKLID MÍSTA.

BADATELSKÝ PLÁN

JMENO BADATELE	MATOUŠ
CO ZKOUMÁM?	Zjistím  VLASTONSTI
POMŮCKY:	Musím mít  OČY, NÁDOB Z VODOU, MAČKAT, LÁDKY, LUPU.
POSTUP: Jak to budu zkoumat:	BUDU POZDROVATI A SKOUŠET
	POZORUJI A ZAPISUJI.
	JSEM OPATRNÝ
	NAZAPOMENU NA UKLID MÍSTA.

## BADATELSKÝ PLÁN












JMENO BADATELE	JINDRA
CO ZKOUMÁM?	Zjistím VLASTNOSTY.
POMŮCKY:	Musím mít OČY, VODÍČ, MAGNET, LÁTKY, NÁD OBU, LUPU.
POSTUP: Jak to budu zkoumat:	NEJDŘÍV NAPÍŠU DOPLÁNU JAK BI DOPRACOVAT
	POZORUJI A ZAPISUJI.
	JSEM OPATRNÝ
	NAZAPOMENU NA ÚKLID MÍSTA.

## BADATELSKÝ PLÁN

Příloha č. XIX ( 2 strany)

☺ TABULKA PRO BADATELE ☺



Jméno badatele: *TeM*

Látka	Jakou má látka barvu?	Je průhledná nebo průsvitná?	Plave?	Přitahuje látku magnet?
ŽELEZO		NE	NE	ANO
PLAST		ANO	ANO	NE
SKLO		ANO	NE	NE
DŘEVO		NE	ANO	NE
MOLITAN		ANO	ANO	NE
KREK		NE	ANO	NE
MAGNET		NE	NE	ANO
MIDELÍN	 	NE	ANO	NE



☺ TABULKA PRO BADATELE ☺

Jméno badatele: VĚNPULA PŠENCÍKOVÁ 7B.

Látka	Jakou má látka barvu?	Je průhledná nebo průsvitná?	Plave?	Přitahuje látku magnet?
ŽELEZO	ZELE ZN- DU NOU	NE	NE	ANO
PLAST	RŮZNOU BARVU NOU	NE	ANO	NE
SKLO	PRŮSVITN OU PRŮHLED NOU	ANO	NE	NE
DŘEVO	HNĚ	NE	ANO	NE
K KORE K	ŽLU TOU	NE	ANO	NE
MOLY TAN		NE	ANO	NE
MAGNE T	ČERNOU	NE	NE	ANO
MO, PE LI NA		NE	NE ANO	NE

Příloha č. XX (2 strany)

POKUS POMŮCKY: HRNEK PAPIR VODU  
ZMOCHLALI JSME PAPIR DO KULICKY  
STRČILI JSME HO DO HRNKU A  
STRČILI JSME HO DO VĚDI  
PAK JSME HO VINDALI Z  
VODI. A TEN PAPIR NE BIL  
NAMOČENÝ A TAM BYL VZDUCH  
PROTOŽE TAM BIL VZDUCH  
TEN TAM TU VODU  
NEPŮSTIL

ADA S.  
KRYŠTOF DAN

Teresa

