

# DIDAKTIKA PRIMÁRNÍ ŠKOLY

## VYBRANÁ TÉMATA OBORU PRO STUDENTY UČITELSTVÍ 1. ST. ZŠ

**Renata Šikulová**



Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem  
Katedra preprimárního a primárního vzdělávání

# **Didaktika primární školy**

Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. ZŠ

doc. PhDr. Renata Šikulová, Ph.D.

Ústí nad Labem 2013



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

# Didaktika primární školy

Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st.

© doc. PhDr. Renata Šikulová, Ph.D.

© doc. PaedDr. Ivana Brtnová-Čepičková, Ph.D. (6. kapitola)

Recenzovaly: doc. PhDr. Věra Raudenská, CSc.  
Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

ISBN 978 80 7414 594 0

Skripta vznikla v rámci projektu: „Zkvalitňování podmínek pro vzdělávání učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí n. L. v kombinované formě studia“  
č.CZ.1.07/2.2.00/18.0020

# Obsah

ÚVOD	5
VYSVĚTLIVKY SYMBOLŮ	6
<b>1 DIDAKTIKA JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNA</b>	<b>7</b>
1.1 Vymezení didaktiky a jejího předmětu	8
1.2 Vztah didaktiky obecné a didaktiky oborové	11
<b>2 CÍLE VYUČOVÁNÍ A UČITELOVA PRÁCE S NIMI</b>	<b>13</b>
2.1 Vymezení pojmu výukový (výchovně vzdělávací) cíl	15
2.2 Taxonomie cílů výuky	16
2.2.1 Taxonomie kognitivních cílů výuky	19
2.2.2 Taxonomie afektivních (postojových) cílů	21
2.2.3 Taxonomie psychomotorických (výcvikových) cílů	24
2.3 Požadavky na formulaci výukového cíle	25
2.4 Práce učitele s výukovým cílem	27
2.5 Práce žáka s výukovým cílem	29
<b>3 DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA A JEJÍ METODICKÝ POSTUP</b>	<b>33</b>
3.1 Vymezení pojmu didaktická analýza učiva	35
3.2 Východiska pro didaktickou analýzu učiva	36
3.3 Postup při provádění didaktické analýzy učiva	43
3.4 Ukázky myšlenkových map	44
<b>4 METODY VÝUKY</b>	<b>48</b>
4.1 Vymezení pojmu „výuková metoda“	49
4.2 Metody a jejich vztah k dalším prvkům vyučovacího procesu	50
4.3 Klasifikace výukových metod	51
4.4 Aktivizující metody výuky	55
<b>5 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY</b>	<b>65</b>
5.1 Vymezení pojmu organizační formy výuky a jejich klasifikace	66
5.2 Vyučovací hodiny jako základní organizační forma	68
5.3 Přehled organizačních forem výuky	70
5.3.1 Individuální forma výuky	70
5.3.2 Hromadná forma výuky	71
5.3.3 Skupinová a kooperativní forma výuky	74
5.3.4 Individualizovaná a diferencovaná forma vyučování	82
5.3.5 Projekty ve výuce	85
5.4 Organizační formy vyučování v mimoškolním prostředí - vycházka a exkurze	86
<b>6 INTEGROVANÉ A PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ V PRIMÁRNÍ ŠKOLE</b>	<b>90</b>
6.1 Úvod	91
6.2 Integrace, integrovaná výuka, tematická integrovaná výuka	93
6.3 Projektová metoda a projektová výuka v primární škole	97
6.3.1 Charakteristika projektů	101
6.3.2 Typy projektů	103
6.3.3 Přednosti a úskalí projektové výuky	104
6.3.4 Projektová metoda a rozvoj klíčových kompetencí	107
6.4 Plánování projektu	108

<b>7 PŘÍPRAVA UČITELE NA VÝUKU</b>	<b>113</b>
7.1 Projektování přípravy učitele	114
7.2 Fáze přípravy učitele	115
7.3 Několik zásad pro plánování vyučovací hodiny	123
7.4 Ukázky příprav na vyučovací hodinu	126

---

Autorky jednotlivých kapitol:

doc. PaedDr. Ivana Brtnová Čepičková, Ph.D.  
doc. PhDr. Renata Šikulová, Ph.D.

kapitola 6  
kapitola 1 - 7

# Úvod

Milé studentky, milí studenti,

dostáváte do rukou studijní text, jehož užitečnost závisí na způsobu vaší práce s ním. Naším cílem není předat vám úplný soubor informací k vybraným tématům z didaktiky primární školy, ale systematicky propojovat vaše zkušenosti s didaktickou teorií, a přispívat tak ke zhodnocování i přehodnocování těchto zkušeností.

Studijní text má být východiskem k samostatnému studiu. Úkoly, které obsahuje, vás vedou k práci s odbornou literaturou. Při práci s učebním textem jde nejen o osvojení si základních informací z vybraných témat, ale také o konfrontaci s vašimi představami a dosavadními poznatky.

Cvičebnice se opírá nejen o didaktickou literaturu, ale reflektuje také naše zkušenosti a potřeby pedagogické praxe v době proměn základního školství. Cvičebnice je uspořádána do sedmi kapitol. Abychom vám usnadnili orientaci v učebnici, zvolili jsme jednotnou koncepci kapitol.

Kapitoly mají následující strukturu:

- ❖ **úvodní podněty uvádějící do problematiky** (náměty k zamyšlení a aktualizaci svých „vstupních“ představ a poznatků o dané problematice),
- ❖ **cíle kapitoly** (uvádějí, co byste měli po prostudování kapitoly a odborné literatury dokázat),
- ❖ **osnova kapitoly** (obsahuje názvy dílčích témat jednotlivých kapitol),
- ❖ následuje **samotný studijní text**, který je doplněn přímo v textu konkrétními úkoly (těmto úkolům doporučujeme věnovat pozornost a do vymezeného prostoru písemně zpracovávat),
- ❖ **úkoly** uvedené v rámečku vás mají vést ke studiu doporučených pramenů,
- ❖ **samostatná práce** (práce, kterou zpracováváte písemně a odevzdáváte svému vyučujícímu do stanoveného termínu),
- ❖ **doporučená literatura** (odborná literatura vztahující se k danému tématu, určená k přípravě na dílčí zkoušku),
- ❖ **použitá literatura** (odborná literatura, která byla použita při zpracování tohoto studijního textu, rovněž může být využita k přípravě na dílčí zkoušku).

Učební text by měl být inspirací při osvojování základních didaktických dovedností, které budete mít možnost procvičit, prohloubit a dále rozvinout v předmětových didaktikách a při pedagogické praxi.

**Autorky**



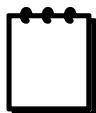
## Vysvětlivky symbolů



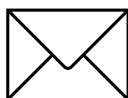
Napište ...  
Vyjádřete svůj názor ...



Vyhledejte v literatuře ...  
Prostudujte ...



Vypracujte úkol ...  
Vypište si ...



Samostatná písemná práce



# 1 Didaktika jako vědní disciplína



## Podněty uvádějící do problematiky:

- Než se pustíte do studia této kapitoly, zkuste si připomenout základní pojmy, se kterými jste se seznámili v předcházejících předmětech, např. v obecné pedagogice nebo pedagogice primární školy.

Vysvětlete níže uvedené pojmy, pokud budete potřebovat pomoc, najdete ji v Pedagogickém slovníku (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, popř. jiné pozdější vydání), nebo v doporučené literatuře, která je uvedena na konci kapitoly.



výchova –

vzdělání –

vzdělávání –

učení –

vyučování –



## Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly a příslušně doporučené literatury dokážete:

- vymezit pojem didaktika spolu s dalšími didaktickými pojmy: výchova, vzdělání, vyučování, učení, atd.
- vysvětlit vztah obecné didaktiky k didaktikám speciálním (předmětovým),
- uvést souvztažnost didaktiky s dalšími vědními obory a pedagogickými disciplínami.



## Osnova kapitoly:

- 1.1 Vymezení didaktiky a jejího předmětu
- 1.2 Vztah didaktiky obecné a didaktiky oborové

### 1.1 Vymezení didaktiky a jejího předmětu

Termín „**didaktika**“ je řeckého původu, slovo **didaskein** znamená učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat.

Jako pedagogického termínu jej použil v 17. století předchůdce J. A. Komenského, německý pedagog **Wolfgang Ratke** (1571-1635). Označoval jím cestu učení (methodus didactica). Slovo *didaktika* se překládalo jako umění vyučovat.

**J. A. Komenský** (1592-1670) ve svém známém díle „*Didaktika velká*“ chápe didaktiku jako „všeobecné umění, jak naučit všechny všemu“. Tento termín však pojímá velmi široce a zahrnuje do něj otázky cíle a úkolů výchovy, otázky obsahu vzdělání, otázky mravní, náboženské a tělesné výchovy, vyučovací zásady, vyučovací metody i organizaci školské soustavy. Jde o veškerou nauku o výchově, která dnes tvoří obsah pedagogiky.

Teprve v 1. polovině 19. století se z pedagogiky začala vyčleňovat část, kde se systematicky vykládaly otázky teorie vyučování (J. J. Pestalozzi, W. A. Diesterweg, J. F. Herbart). Tento oddíl pedagogiky se nazýval didaktikou a rozvíjel se jako relativně samostatná součást pedagogiky.

Různá vymezení pojmu didaktika, s nimiž se setkáváme až do současnosti:

- didaktiku **jako umění vyučovat** chápali už W. Ratke a Jan Amos Komenský,
- didaktiku **jako teorii vyučování** objasňoval J. F. Herbart a herbartovci, Herbart zdůrazňoval roli vyučování i jako výchovného činitele a zavedl termín „výchovné vyučování“,
- G. A. Lindner charakterizoval didaktiku **jako vědu vyučovatelskou a umění vyučovat.**

V některých proudech pedagogického myšlení se pojem didaktika nepoužíval. Jak uvádí J. Skalková (1999, s. 13-14) např. v reformním pedagogickém hnutí na počátku 20. století

vzniklo mnoho **návrhů, modelů či koncepcí**, které měly **didaktický charakter** (daltonský plán, projektové vyučování, skupinové vyučování). Tyto směry rozvíjely různé aspekty problematiky učení a vyučování, ale nepovažovaly za nutné rozvíjet je jako systém. V současné době chápeme didaktiku jako pedagogickou disciplínu, která se zabývá otázkami vzdělávání a vyučování.

**Didaktika (obecná didaktika) je vymezována jako teorie vzdělávání a vyučování.**

Zabývá se problematikou vzdělávacích obsahů, které se jako společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků.

Zabývá se procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a ve kterém si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením.

(Skalková, J., 2007, s. 15)

**Předmětem didaktiky je výchovně vzdělávací proces** ve všech svých formách a stránkách. Výchovně vzdělávací proces můžeme chápat jako vztah mezi aktivitami 3 základních složek:

- obsahu vyučování (obsah vzdělání, který škola z hlediska svých cílů zprostředkuje)
- činnost žáka
- činnost učitele.

Je třeba si uvědomit, že jednostranná preference kterékoliv ze složek není žádoucí, neboť jde o systém a prvky systému a jakákoliv změna jednoho z prvků musí navodit změny i v dalších prvcích, aby byl systém funkční.

Na didaktickém procesu se podílí řada činitelů. Schematicky a zjednodušeně bychom je mohli znázornit jako **prvky** určitého systému, které jsou ve vzájemné interakci (*obr. Schéma didaktického procesu*).

**Cíl** = základní didaktická kategorie, která určuje podobu dalších prvků systému. Představuje to, čeho má být vzdělávací a učební činností dosaženo. Na základě cílů jsou voleny další prvky – obsah, formy a metody práce, materiální prostředky apod.

**Obsah** = soubor vědomostí, dovedností, návyků, postojů, zájmů, hodnot, které jsou předmětem vzdělávání. Má podobu učiva, tj. informací, postupů, činností, které si žák osvojuje ve výuce i mimo výuku.

**Formy výuky** = organizační uspořádání činností učitele a žáka, včetně uspořádání materiálních pomůcek v čase a prostoru.

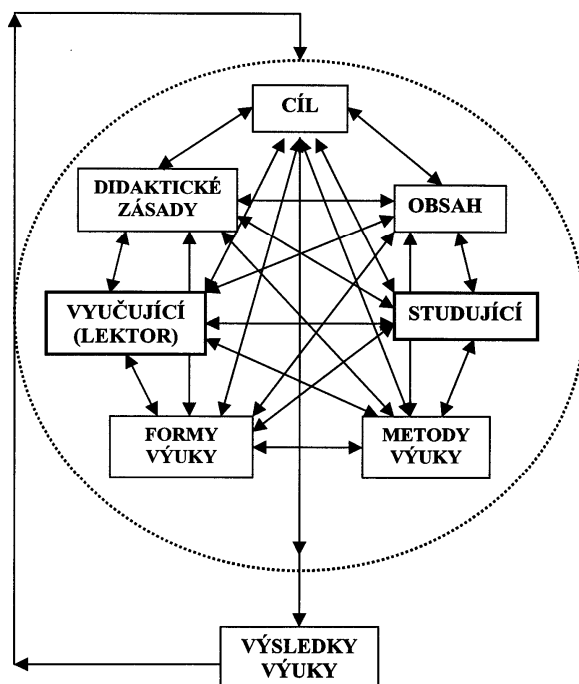
**Metody výuky** = způsoby, postupy, kterými učitel společně se žákem dosahují stanovených cílů.

**Didaktické zásady** = jinak také nazývané didaktické principy; požadavky, které by měl učitel respektovat a dodržovat při plánování a realizování vyučovacího procesu.

**Výsledky výuky** = reálný stav změn ve vědomostech a dovednostech žáka, kterého bylo vzděláváním dosaženo.

**Učitel a žák** jsou nepostradatelnými, aktivními prvky didaktického procesu. Bez jejich aktivity by se didaktický proces nemohl optimálně realizovat. Základní aktivitou učitele je **vyučovací činnost**, tj. projektování, realizování a vyhodnocování vyučovacího procesu a jeho výsledků. Učitel navozuje, řídí a usměrňuje didaktický proces tak, aby byly splněny stanovené cíle. Hlavní aktivitou žáka je **učení (učební činnost)**, tj. aktivně, vlastní činností se podílí na získávání nových informací a osvojování si nových dovedností. Učební proces je procesem

vzdělávacím i výchovným a je determinován osobním zájmem a potřebou člověka poznávat, tvořit a kultivovat svoji osobnost.



Obr. Schéma didaktického procesu s jeho prvky

Didaktický proces je založen **na interakci** učitele a žáka. Žák není jen pouhým objektem učitelova působení, ale **je zároveň subjektem**, protože vyučovací proces určitým způsobem prožívá, využívá svých předchozích zkušeností a znalostí, vyjadřuje své postoje, svými reakcemi poskytuje učiteli zpětnou vazbu. Aktivní poznávací činnost žáka přispívá k lepšímu osvojování a trvalejšímu zapamatování nových informací, zejména pokud je ještě podpořena vlastními zkušenostmi.

Tradiční, transmisivní pojetí didaktického procesu je v současné době doplňováno pojetím konstruktivistickým.

**Transmisivní pojetí vyučování** = učitel je dominantním činitelem ve výuce, je aktivní, ovládá komunikační prostor a předává žákům hotové informace, žáci tyto informace od učitele přebírají, „kopírují“ souhrn předkládané učební látky.

**Konstruktivistické pojetí vyučování** = učitel vytváří podmínky pro to, aby se žák sám podílel na průběhu výuky, žák je aktivní, řídí sám svůj proces učení a přebírá za něj odpovědnost, využívá svých znalostí a zkušeností, samostatně objevuje nové informace, zpracovává je a prezentuje. Ve výuce se využívá kooperativních forem práce a samostatné práce. Učitel plní roli facilitátora.

- Vyhledejte v odborné literatuře význam slova „facilitátor“, jeho vysvětlení si запиšte.

## 1.2 Vztah didaktiky obecné a didaktiky oborové

S vývojem didaktického myšlení se spolu s obecnou didaktikou rozvíjela i didaktika podle zaměření na jednotlivé stupně a druhy škol:

- od konce 19. a počátkem 20. století rozpracovávána didaktika školy obecné, národní (G. A. Lindner, V. Příhoda, M. Kořínek),
- didaktika střední školy byla rozpracována O. Chlupem a odrážela situaci gymnázia ve 30. letech („Středoškolská didaktika“), v 60. a 70. letech se didaktikou střední školy zabýval Z. Kolář a J. Skalková,
- didaktické otázky vysokých škol zpracovávali po druhé světové válce K. Galla a D. Tolingerová,
- s rozvojem vzdělávání a sebevzdělávání dospělých se v andragogice rozvíjela i andragogická didaktika (J. Skalka, J. Mužík),
- didaktika primární školy (didaktika 1. stupně základní školy) byla rozpracována např. V. Spilkovou (PedF Univerzita Karlova, Praha), A. Nelešovskou (Univerzita Palackého, Olomouc), H. Lukášovou (Ostravská univerzita, Ostrava).

Didaktika je v úzkém vztahu ke všem dalším pedagogickým disciplínám. Při řešení didaktických problémů se využívá vztahu didaktiky k obecné pedagogice, dějinám pedagogiky, teorii výchovy, filozofii výchovy, k pedagogické psychologii i ke speciální pedagogice. Mimo to didaktika integruje poznatky z řady disciplín, které se zabývají např. řízením procesů a přenosem informací (kybernetika), vývojem psychiky člověka (vývojová psychologie), psychologickými otázkami učení (pedagogická psychologie), ovlivňováním psychiky člověka a jeho chování sociálními podněty (sociální pedagogika, sociální psychologie).

### Vztah obecné didaktiky a oborových didaktik

**Obecná didaktika** se zabývá obecnými otázkami obsahu vzdělávání a procesu vyučování a učení, které jsou společné všem předmětům. Problémy jednotlivých stupňů a typů vzdělání se zabývají odpovídající didaktiky: didaktika předškolního vzdělávání, didaktika primární školy, didaktika základní školy, didaktika odborných škol aj.

**Didaktika primární školy** řeší zvláštnosti vzdělávacího procesu v podmínkách primární školy. Současné pojetí didaktiky primární školy odráží koncepci humanistického, na dítě orientovaného pojetí vyučování.

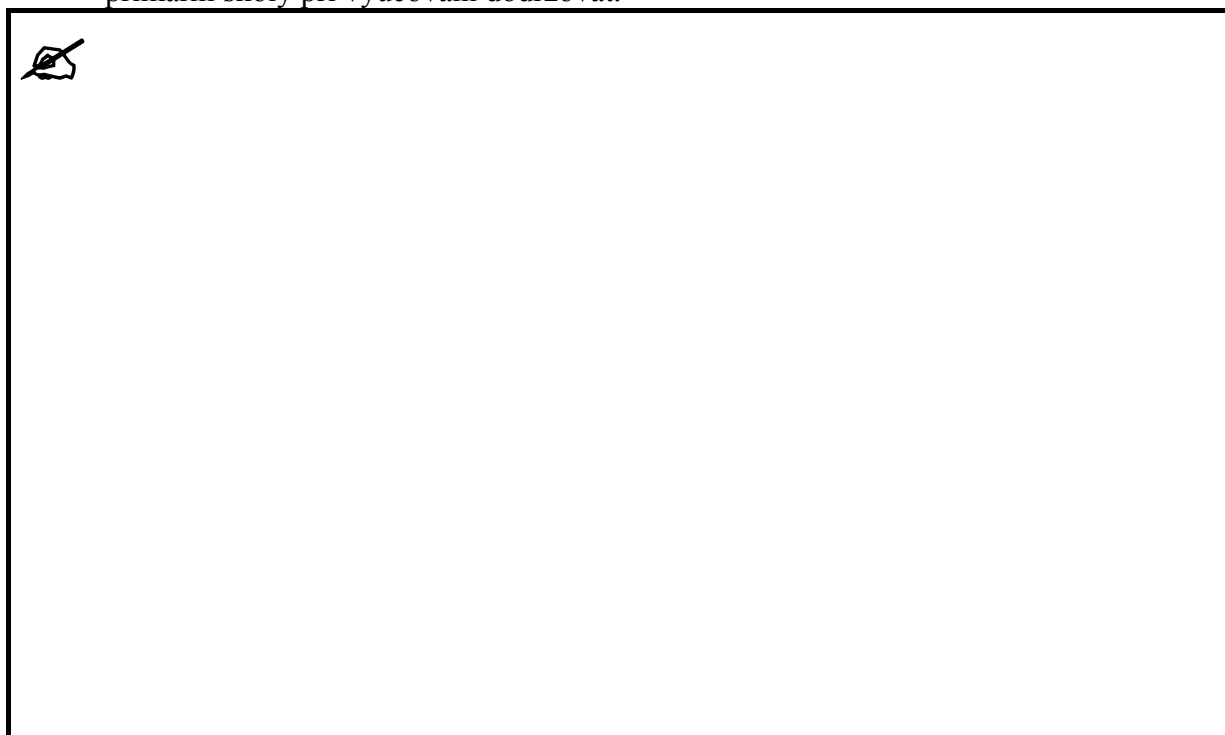
**Didaktika primární školy** se zabývá otázkami výběru optimálního zvládnutelného obsahu a rozsahu vzdělávání, který by odpovídal věkovým a individuálním zvláštnostem žáků 1. stupně základní školy. Zaměřuje se na vytváření vhodných podmínek vyučovacího procesu tím, že uplatňuje takové metody, zásady, formy a prostředky vyučování, které vedou žáka k efektivnímu učení a vytvářejí zdravé pracovní ovzduší. Posilují u žáků zájem poznávat nové a vedou k osvojení dovedností a učebních strategií, které žák uplatní v dalším vzdělávání.

Vedle obecné didaktiky se začaly po druhé světové válce rozvíjet i didaktiky oborové (týkají se všech vyučovacích předmětů) jako samostatné vědní disciplíny.

**Oborové didaktiky** (didaktiky předmětů) specifikují didaktické otázky do konkrétního vyučovacího předmětu. V současné době řeší otázky např. výběru učiva, zpracování učebnic a učebních pomůcek, formulace standardů úrovně vzdělávání.

Obecná didaktika poskytuje jednotlivým oborovým didaktikám obecný teoretický základ, z něhož mohou vycházet při rozvíjení specifické problematiky svého předmětu. Naopak oborové didaktiky jsou důležitým zdrojem pro obecnou didaktiku, protože didaktické výzkumy se uskutečňují většinou v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů a poskytují materiál pro zobecnění v rámci obecné didaktiky.

- Zamyslete se nad specifikou učení žáků mladšího školního věku (např. z hlediska vývoje jejich poznávacích procesů, z hlediska sociálních potřeb) a vypište několik příkladů zvláštností žáka mladšího školního věku, popř. zásad, které by měl učitel primární školy při vyučování dodržovat.



### **Doporučená literatura:**

JANIŠ, K. *Obecná didaktika – vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-297-8.

LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno, Masarykova univerzita 1995.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SPIILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v České republice*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

## 2 Cíle vyučování a učitelova práce s nimi

### Úvodní podněty uvádějící do problematiky:

- Pokuste se na základě svých předchozích vědomostí a zkušeností formulovat, co rozumíte pod pojmem výukový cíl.



- Zvolte si jeden z vyučovacích předmětů na 1. stupni, vyberte konkrétní učivo a zformulujte na vyučovací hodinu výukový cíl a запиšte ho.




K tomuto výukovému cíli se vraťte po prostudování této kapitoly a proveďte kontrolu, zda jste výukový cíl na vybranou vyučovací hodinu formuloval(a) správně.

- Zamyslete se nad tím, v čem je důležitý pro učitele a v čem pro žáky? Své názory запиšte a porovnejte s dostupnou literaturou, popř. prodiskutujte s ostatními studenty.



- Ve kterých pedagogických dokumentech můžete najít vodítka pro vymezení cílů výuky? Vyhledejte a vyberte příklady, запиšte je.



### **Cíle kapitoly:**

Po prostudování této kapitoly a doporučené literatury dokážete:

- vymežit pojem výukový cíl a vysvětlit jeho vztah k dalším důležitým komponentům vyučování, jako je obsah (učivo), činnosti učitele, činnosti žáků, metody, organizační formy a didaktické prostředky, kterých se používá, a podmínky, ve kterých vyučovací proces probíhá,
- uvést požadavky na formulaci výukových cílů, zdůvodnit jejich funkčnost pro přípravu, realizaci a analýzu výuky,
- popsat taxonomii vzdělávacích cílů, zdůvodnit její význam pro volbu cílů a výuku,
- objasnit na konkrétních příkladech rozdíly ve formulaci obecného a konkrétního výukového cíle,
- popsat taxonomii postojoyých a výcvikových cílů, zdůvodnit její význam pro optimální rozvoj žáka a pro výuku,
- formulovat výukové cíle tak, aby byly funkční a pomáhaly vám při plánování učebního procesu.

### **Osnova kapitoly:**

- 2.1 Vymezení pojmu výukový (výchovně vzdělávací) cíl
- 2.2 Taxonomie cílů výuky
- 2.3 Požadavky na formulaci výukového cíle
- 2.4 Práce učitele s výukovým cílem
- 2.5 Práce žáka s výukovým cílem



## 2.1 Vymezení pojmu výukový (výchovně vzdělávací) cíl

Každá smysluplná lidská činnost je zaměřena na dosažení určitého cíle, směřuje k cíli. Stejně tak má svůj cíl i práce učitele a žáka ve vyučování. Každé škole jde o to, aby své žáky něco naučila, aby jim pomohla rozvinout jejich schopnosti, vytvořit si potřebné postoje a vlastnosti.

Výukový cíl můžeme vymežit jako **zamýšlený a očekávaný výsledek (očekávaný výstup), ke kterému učitel společně se žáky směřuje**. Tento výsledek je vyjádřen ve **změnách**, kterých žáci dosahují ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, v utváření hodnotové orientace, v celkovém osobnostním rozvoji.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1995) lze vymežit výukový cíl jako: **1. účel, záměr výuky,**  
**2. výstup, výsledek výuky.**

**Výukový cíl tedy představuje plánovaný (zamýšlený, očekávaný, žádoucí) stav (změnu), zatímco výsledek výuky je reálný stav (reálná změna, ke které došlo).**

Na vztahu zamýšleného cíle (záměru výuky) a realizovaného cíle (výsledku výuky) můžeme sledovat účinnost, efektivitu výuky. Z tohoto důvodu by měl být výukový cíl formulován tak, aby bylo možné ověřit, zda byl či nebyl splněn, popř. do jaké míry byl splněn. Prostřednictvím zpětné vazby o dosažení cíle učitel reguluje další činnosti své i činnosti žáků. (podrobnější informace najdete v části Práce učitele s výukovým cílem)

Vhodně stanovený výukový cíl podmiňuje provedení didaktické analýzy učiva, naznačuje metodický postup při vyučování a způsob řízení výuky, vymezuje okruh nutných podmínek výuky a přivádí učitele k promyšlení konkrétních učebních činností žáků, kterými zprostředkuje, upevňuje a procvičuje učivo a kontroluje jeho zvládnutí žáky.



### UPOZORNĚNÍ

Ve školní praxi bývají dílčí výukové cíle (očekávané výstupy) často vnímány jako více méně formální záležitost. Sledování vyučovacích hodin prokázalo, že při formulaci výukových cílů v přípravě na vyučování se objevují zejména tyto chyby:

- cíle jsou stanoveny příliš obecně (...zlepšit kázeň, ...osvojit si pojem podstatné jméno, ...orientovat se v přírodě, ...osvojit si chápavý vztah k člověku, ...pochopit vztahy mezi..., znát větné členy),
- cíle nahrazují téma, obsah hodiny (kresba lidské postavy, procenta, savci, orientace v krajině..., větný rozbor),
- ve formulaci výukových cílů pro žáky popisují učitelé svoji činnost (seznámit žáky s ..., probrat základní větné členy..., zdůvodnit zdravotní význam tělesné výchovy..., demonstrovat žákům..., vysvětlím žákům vyjmenovaná slova),
- formulace cíle připouští velmi různou interpretaci (popište kraje České republiky).

Učitelé předstupují před žáky s vědomím, **CO** chtějí ve vyučovací hodině probrat, tj s představou učební látky, kterou mají žákům vysvětlit, zopakovat nebo vyzkoušet apod. Méně uvažují o tom, **CO konkrétního si žáci z jejich hodiny odnesou.** (Švec, V., Filová, H., Šimoník, O., 1996, s. 22-23)

V souvislosti s tímto problémem J. Skalková (1978, s. 17) doporučuje, aby východiskem pro formulaci cíle byla otázka:

**Jakých změn mají žáci dosáhnout, v čem se rozšíří a prohloubí jejich vědomosti, jaké dovednosti mají získat, jaké logické způsoby jejich myšlení budou především rozvíjeny, jak se budou utvářet hodnotící soudy žáků, jejich mravní vlastnosti a postoje?**

## 2.2 Taxonomie cílů výuky

(taxonomie – systematicky uspořádaný soupis jistých objektů)

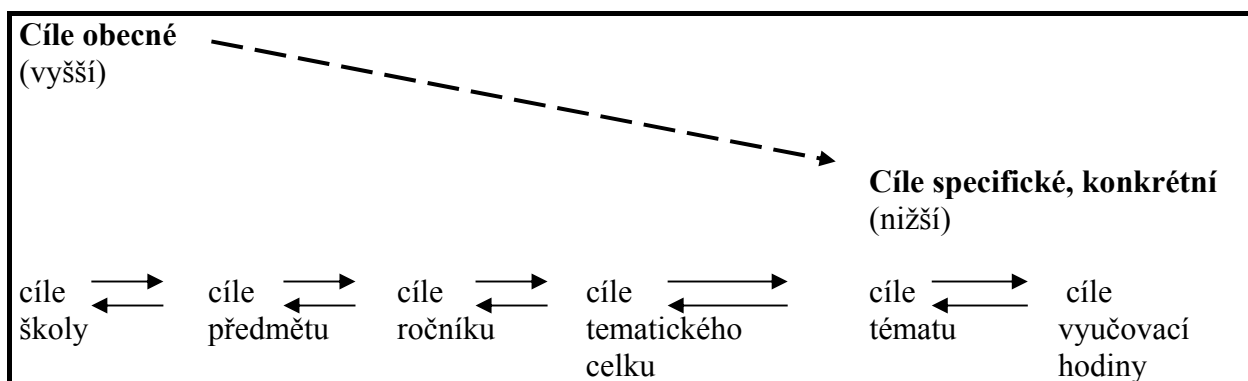
Výukové cíle se mezi sebou mohou lišit mírou obecnosti a významu. Splnění určitých obecnějších cílů je vázáno na dosažení řady dílčích postupných cílů.

**Obecné cíle** bývají často dlouhodobé a bývají formulovány tak, že není možné přímo kontrolovat jejich plnění. Tyto cíle jsou zaměřeny na rozvoj osobnosti žáka, jeho myšlení, vztahu ke společnosti, práci a jsou determinovány i požadavky společnosti. Jsou obvykle formulovány v oficiálních dokumentech vyjadřujících cíle školy, jejich typů a stupňů. Jsou obsaženy v příslušných kurikulárních programech, učebních plánech, profilech absolventů, promítají se i do hodnotících nástrojů, které sledují výsledky činnosti školy.

Ve vztahu k obecnému cíli školy jsou formulovány **specifické cíle** jednotlivých ročníků, které učitel konkretizuje a aktualizuje vzhledem k podmínkám školy a vzhledem k možnostem žáků v konkrétní třídě.


V tomto systému mají své místo cíle jednotlivých předmětů, které jsou formulované v učebních osnovách. Cíle jednotlivých předmětů se pak realizují ve vlastním procesu vyučování prostřednictvím tvořivé práce učitele a žáků. Specifické cíle jsou cíle témat, vyučovacích jednotek nebo hodin. Vztahují se k předávaným poznatkům, k vytváření dovedností žáků, nebo k výchovnému působení v emocionálně volní sféře žáka. Měly by být vždy jasně vymezeny konečným stavem nebo výkonem žáka tak, aby se jejich plnění dalo měřit a registrovat. (Nezvalová, D. 1997, s. 51-53)

**Hierarchizaci cílů** výuky lze vyjádřit následujícím schématem:



(Švec, V., Filová, H., Šimoník, O., 1996, s. 24.)

❖ Napište tři obecné cíle, ke kterým budete chtít se svými žáky dojít:



A large empty rectangular box for writing the three general goals.

Výukové cíle by se měly vztahovat k celé osobnosti žáka. Učitel, který se snaží o mnohostranný rozvoj svých žáků, by měl formulovat výukové cíle tak, aby postihovaly kognitivní i nonkognitivní oblast psychiky žáka.


**M. Pasch a kol.** (1998, s. 50-52) dělí výukové cíle podle Bloomovy taxonomie výukových cílů (B. S. Bloom, 1956) na postoje, dovednosti a znalosti. Přesněji řečeno, hovoří o cílech v **doméně afektivní, psychomotorické a kognitivní**.<sup>1</sup>

**Afektivní doména** se týká projevů emocionálního chování a jednání – citů, postojů, preferencí a hodnot. Cíle afektivní představují převážně učení se určitým postupům, určitému chování a jednání, utváření postojů (často se o nich hovoří jako o cílech postojových) apod.

*Příklad:*

*Žák dokáže jednat se spolužáky z jiných etnických skupin vhodným a vstřícným způsobem, žák dokáže samostatně pracovat v lavici, aniž by rušil svého souseda, žák si utváří ohleduplný vztah k přírodě i kulturním výtvorům.*

❖ pokračujte a napište příklady dalších afektivních cílů (použijte jako pomoc RVP ZV):




Four horizontal dotted lines for writing additional examples of affective goals, each preceded by a right-pointing arrowhead.

<sup>1</sup> Doménou můžeme chápat oblast psychiky žáka, která je prostřednictvím výukových cílů rozvíjena.

**Psychomotorická doména** zahrnuje učení se činností, které vyžadují neurosvalovou koordinaci, jde o senzomotorické dovednosti (činnosti týkající se smyslového vnímání, pohybů a jejich vzájemné koordinace). Psychomotorické cíle jsou založeny na činnostech, jako je pozorování, poslouchání, mluvení, jemná i hrubá koordinace svalů a svalových skupin.

Cíle psychomotorické představují výkony, vedoucí od nejjednodušších k nejsložitějším řetězcům zručného a účelného chování, jako je např. házení, hraní fotbalu, tancování, plachtění, psaní, kreslení, hra na klavír, výslovnost cizího jazyka apod.

❖ Napište alespoň tři psychomotorické cíle, ke kterým budete chtít své žáky dovést:



A large empty rectangular box for writing the answer to the previous question. In the top-left corner, there is a small icon of a hand holding a pen, indicating that the student should write in this area.

**Kognitivní (intelektuální) doména** zahrnuje výkony vedoucí k rozvoji poznávacích procesů. Od žáků se požaduje:

- aby si zapamatovali a dokázali vybavit určité informace,
- aby pomocí svých intelektuálních dovedností zjistili, určili či odvodili význam nějaké skutečnosti nebo informace,
- aby zařadili novou informaci do vztahů s předchozími poznatky apod.

Kognitivní cíle vyžadující složitější myšlenkové operace kladou na žáka požadavek:

- aby informaci rozložil na segmenty (analyzoval ji),
- aby ji složil do nových forem,
- aby posoudil hodnotu informace a užitečnost,
- aby ji tvůrčím způsobem uplatnil při řešení problémů apod.

❖ Vyberte si některý z vyučovacích předmětů na 1. stupni ZŠ a napište tři kognitivní (poznávací) cíle, ke kterým se žáky směřujete:



A large empty rectangular box for writing the answer to the previous question. In the top-left corner, there is a small icon of a hand holding a pen, indicating that the student should write in this area.

## 2.2.1 Taxonomie kognitivních cílů výuky

Taxonomie cílů jsou učitelovým pomocníkem při zpřesňování cílů výuky. Nejznámější a u nás nejpoužívanější je taxonomie cílů v kognitivní oblasti vytvořená B. S. Bloomem.

Jde o klasifikační model výukových cílů, hierarchicky uspořádaných podle úrovně náročnosti do šesti kategorií - od nejjednodušších (pamětní osvojení) po nejnáročnější (hodnotící posouzení)

1. zapamatovat si informace,
2. porozumět,
3. aplikovat,
4. analyzovat,
5. hodnotit,
6. tvořit.

Následující tabulka znázorňuje jednotlivé cílové kategorie, seřazené podle úrovně náročnosti a zároveň nabízí i příklady aktivních sloves, kterých učitel může využívat k vymezení dílčích cílů výuky

### Bloomova taxonomie výukových cílů v kognitivní oblasti a slovník aktivních sloves

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa a jejich vazby používané k vymezení cílů
<b>1. Zapamatovat si specifické informace</b>  terminologie a specifická fakta, klasifikace a kategorizace, kritéria, obecné poznatky a generalizace v oboru teorie a struktur	definovat                      přiřadit doplnit                         reprodukovat napsat                         seřadit opakovat                      vybrat pojmenovat                    popsat vysvětlit                      určit
<b>2. Porozumět</b>  překlad z jednoho jazyka do druhého, převod jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	dokázat                        převést jinak formulovat             vyjádřit ilustrovat                      (vlastními slovy, interpretovat                   jinou formou) objasnit                        vysvětlit odhadnout                     vypočítat opravit                         zkontrolovat přeložit                        změřit
<b>3. Aplikovat</b>  použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, postupy, obecné myšlenky) v konkrétních situacích	aplikovat                      použít demonstrovat                 prokázat diskutovat                     registrovat interpretovat údaje         řešit načrtnout                      uvést vztah mezi navrhnout                      uspořádat plánovat                        vyzkoušet vyčíslit

<b>4. Analyzovat</b> rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvků, principů jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky	analyzovat provést rozbor rozhodnout rozlišit rozčlenit specifikovat	
<b>5. Hodnotit</b> posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána, nebo která si žák navrhne sám	argumentovat obhájit ocenit oponovat podpořit názory porovnat provést kritiku posoudit	prověřit srovnat s normou vybrat uvést klady a zápory zdůvodnit zhodnotit
<b>6. Tvořit</b> skládat prvky tak, aby vytvářel společný (související) nebo funkční celek; reorganizovat prvky do nových struktur; navrhnout postup pro řešení; vytvářet originální produkty aj.	kombinovat modifikovat napsat sdělení (zprávu) navrhnout organizovat reorganizovat shrnout vyvodit obecné závěry vytvořit	

Obdobnou **taxonomii kognitivních cílů** vytvořil polský pedagog **B. Niemierko** (1979). Ten rozlišuje ve své taxonomii dvě základní úrovně osvojení a každou z nich člení do dvou podskupin.

I. úroveň: **VĚDOMOSTI**

**Zapamatování poznatků** – žák si dokáže vybavit určité termíny, fakta, zákony, zásady činnosti; nezaměňuje je a nezkresluje je.

**Porozumění poznatkům** - žák dokáže zapamatované vědomosti předložit v jiné formě než v té, ve které si je zapamatovat, dokáže je uspořádat, zestručnit.

II. úroveň: **DOVEDNOSTI**

**Používání vědomostí v typových situacích** (specifický transfér) – žák ovládl dovednost používat vědomosti podle dříve předložených vzorů (žák řeší analogické situace, úlohy). Tyto vzory by se neměly lišit od skutečných situací v běžné praxi.

**Používání vědomostí v problémových situacích** (nespecifický transfér) – žák ovládl dovednost aplikovat a užívat vědomostí v nových situacích, formulovat problémy, provádět analýzu a syntézu nových jevů, formulovat plán činnosti atd  
(Kalhous, Z., 1995)

Pro porovnání s Bloomovou taxonomií výukových cílů uvádíme v tabulce na následující straně Niemierkovu taxonomii.

**Niemierkova taxonomie výukových cílů** (v poznávací oblasti) se slovníkem aktivních sloves (slovesa označená + je možné využít i při vymezování vyšších cílových kategorií)

Výukový cíl	Aktivní slovesa	
A. Zapamatování poznatků	<b>definovat</b> <b>napsat</b> <b>opakovat</b> <b>pojmenovat</b> <b>reprodukovat</b> <b>vysvětlit</b>	<b>doplnit +</b> <b>popsat +</b> <b>přiradit +</b> <b>seřadit +</b> <b>vybrat +</b>
B. Porozumění poznatkům	<b>jinak formulovat</b> <b>ilustrovat</b> <b>objasnit</b> <b>odhadnout</b> <b>přeložit převést</b> <b>vyjádřit</b> - vlastními slovy - jinou formou	<b>dokázat +</b> <b>interpretovat +</b> <b>opravit +</b> <b>vypočítat +</b> <b>zkontrolovat +</b> <b>změřit +</b>
C. Používání vědomostí v typových situacích	<b>aplikovat</b> <b>demonstrovat</b> <b>diskutovat</b> <b>načrtnout</b> <b>použít</b> <b>prokázat</b> <b>registrovat</b> <b>řešit</b>	<b>uvést vztah mezi</b> <b>vyčíslit</b> <b>vyzkoušet</b> <b>interpretovat údaje +</b> <b>navrhnout</b> <b>plánovat +</b> <b>uspořádat +</b>
D. Používat vědomostí v problémových situacích	<b>analyzovat</b> <b>provést rozbor</b> <b>rozhodnout</b> <b>rozlisit</b> <b>rozčlenit</b> <b>klasifikovat</b>	<b>navrhnout</b> <b>shrnout</b> <b>vyvodit závěry</b> <b>zdůvodnit</b> <b>posoudit</b>

(V. Švec, H. Filová, O.Šimoník, 1996, s.28-29)

## 2.2.2 Taxonomie afektivních (postojových) cílů

Existují také **taxonomie**, které pomáhají učitelům zpřesnit **cíle v oblasti afektivní** (postojové, hodnotové). V odborné literatuře se můžete setkat s taxonomiemi B. S.Blooma, D. B. Krantwohla nebo B. Niemia.ka.

Realizace těchto cílů je velmi složitou částí výchovného procesu a jejich dosažení je obtížně diagnostikovatelné. Uvádíme **taxonomii postojových cílů podle B. Niemia.ka**. Vycházel při zpracování z taxonomie Kratwohlovy, kterou zjednodušil a upravil pro funkčnější využití v práci učitelů.

Pracuje se dvěma úrovněmi, které dále dělí na dvě podskupiny.

### **I. úroveň:**

#### **ÚČAST NA ČINNOSTI**

Žák si uvědoměle vybírá určitý druh podnětů a účastní se vykonávání činností odpovídajících přijaté roli, ale bez projevování iniciativy. Nevyhýbá se danému druhu činností, ani se jí nepodjímá z vlastní vůle, pouze se přizpůsobuje situaci.

#### **PODJÍMÁNÍ SE ČINNOSTI**

Žák samostatně zahajuje určitý druh činnosti a vnitřně se angažuje v jejím vykonávání. Žák se nejen přizpůsobuje situaci, do které se dostal, ale určitým způsobem ji organizuje.

### **II. úroveň:**

#### **NALADĚNÍ K ČINNOSTI**

Žák je příznivě naladěn k vykonávání určitého druhu činnosti, je veden trvalou vnitřní potřebou a dodatečným kladným hodnocením jejich výsledků. Žák je nakloněn k této činnosti a přitahuje k ní i jiné žáky.

#### **SYSTEM ČINNOSTI**

Žák reguluje své chování, popř. provádění určitého druhu činnosti, na základě zvnitřněného souboru zásad jednání. S těmito zásadami se žák identifikuje do té míry, že je možné je považovat za rys osobnosti. (Kalhous, Z., 1995, s. 57)

### **Vymezování afektivních (postojových) cílů**

1. Učitel musí počítat s tím, že v základních pedagogických dokumentech, které má k dispozici, jsou postojové cíle charakterizovány především v obecných rovinách, chybí jim konzistentní propracovanost do konkrétních rovin.

*Příklad:*

- *žák bude projevovat úctu k právu a zákonům,*
- *žák se naučí respektovat ostatní,*
- *žák se naučí projevovat se pozitivním způsobem,*
- *žák se naučí spolupracovat, projevovat solidaritu a ochotu pomáhat druhým apod.*

*(viz vzdělávací program Základní škola, s. 7)*

2. Předpokládané cíle nemůže učitel jednoduše sdělit žákům na začátku vyučovací hodiny. Práce s nimi vyžaduje jiné metodické postupy, značný pedagogický takt, vhodnou motivaci (navození situace), dovednost funkčně skloubit ve vyučovací hodině cíle kognitivní a postojové.



3. Učitel by měl být schopen rozpracovat postojevé cíle do konkrétní, splnitelné a kontrolovatelné podoby ve vztahu ke svému předmětu a podmínkám v té které třídě.
4. Výhoda práce s postojevémi cíli spočívá v tom, že se v určitém časovém období na jejich fixaci může podílet více učitelů.
5. Oproti výukovým cílům kognitivním probíhá fixace postojevého cíle zdlouhavěji a je závislá na předcházejících individuálních zkušenostech toho kterého žáka.

*Příklad:*

**Obecný postojevý cíl (oblast mravní výchovy):** Utváření a rozvíjení mravních vztahů v kolektivu třídy, vést žáky k jednání v duchu humánních kvalit.

**Navržený specifický postojevý cíl:** Žák se chová zdvořile k dospělým osobám i ke svým spolužákům.

**Metoda, prostředek:** Vytvořit ve třídě podmínky pro mravní jednání. Vyučující musí jít příkladem. Jednat se žáky přímo, ale taktně, kategoricky sdělit požadavky, např. dodržovat předepsané oslovení, mluvit hlasitě a zřetelně, neskákat do řeči, zachovat klid při nedorozumění apod. V kontaktu s rodiči je vhodné požádat o stejný přístup. Vysvětlit žákům důvody zdvořilého chování a umět ocenit vzorné chování a pochválit za ně.

**Způsob kontroly:** Stále pozorovat a usměrňovat kolektiv třídy a jednotlivce.

(Kalhous, Z., 1995, s. 58-59)



**Úkol 1:** Pokuste se na základě svých předchozích vědomostí a zkušeností podobným způsobem rozpracovat libovolný obecný **postojevý cíl** (cíl vyberte z libovolného vzdělávacího programu, který se realizuje na našich školách) do podoby konkrétní.



### **2.2.3 Taxonomie psychomotorických (výcvikových, dovednostních) cílů**

Z. Kalhous (1995, s. 59-60) uvádí jednu z nejstarších taxonomií pro tuto oblast - **taxonomii R. H. Davea** (1968). Obsahuje pět kategorií:

1. imitace (nápodoba),
2. manipulace (praktická cvičení),
3. zpřesňování,
4. koordinace,
5. automatizace.

#### **Imitace (nápodoba)**

Jedná se o první úroveň psychomotorické činnosti. Žák po impulsu (výzvě) pozoruje příslušnou činnost a vědomě ji začíná napodobovat. Imitace probíhá na základě vnějších podnětů a pozorování.

#### **Manipulace (praktická cvičení)**

Žák je schopen vykonat určitou pohybovou činnost podle slovního návodu, začíná rozlišovat mezi různými činnostmi a je schopen zvolit vhodnou nebo požadovanou činnost. Při zacházení s různými nástroji (objekty) se začíná projevovat jistá obratnost.

#### **Zpřesňování**

Na této úrovni dokáže již žák vykonávat uložený pohybový úkol s mnohem větší přesností, a tím i větší účinností (jedná se přesnější a účinnější provedení, méně chybje).

#### **Koordinace**

Jedná se o koordinaci několika různých činností řazených za sebou v požadovaném sledu. Pohybové výkony jsou vnitřně konzistentní.

#### **Automatizace**

V této fázi psychomotorické činnosti se objevují automatizované prvky, které vedou k maximální účinnosti příslušné psychomotorické dovednosti při vynaložení minimální energie (tzn. maximum výkonu a minimum energie).

#### **Vymezování psychomotorických (výcvikových) cílů**

U vymezování výcvikových cílů platí dodržování **důsledné návaznosti** jednotlivých kategorií. Nelze přestoupit do vyšší kategorie, pokud žák nezvládl psychomotorickou dovednost na úrovni předcházející kategorie.



Rozšiřující informace o etapách rozvoje psychomotorických (senzomotorických) dovedností si můžete vyhledat např. v publikaci: ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 197-207.

## 2.3 Požadavky na formulaci výukového cíle

Výukové cíle by měly umožnit regulaci výchovně vzdělávacího procesu. Aby tuto regulativní funkci mohly plnit, měly by být:

1. **konzistentní** – tj. nižší cíle musí směřovat k dosažení cílů vyšších a současně jsou nižší cíle z vyšších odvozovány, tzn. jsou prostupné a kumulativní (k tomu, aby byli žáci schopni učivo aplikovat, musí nejdříve příslušná fakta pochopit, zvládnout pamětně a porozumět základním vztahům). Je-li např. hlavním cílem předmětu matematika rozvíjení tvořivého myšlení, nemohou být cíle tematických celků, témat a hodin zaměřeny přednostně na pamětní osvojování poznatků, ale na rozvíjení schopnosti analýzy, aplikace, dovednosti vidět, formulovat a řešit problémy novým, nevšedním a originálním způsobem.
2. **jednoznačné** – jejich formulace by neměla připouštět různý výklad
3. **přiměřené** – měly by odpovídat reálným možnostem jednotlivých žáků i celé třídy, ale i vnějším podmínkám (časovým možnostem, vybavení školy, dostupným pomůckám apod.) Aby učitel mohl dodržet tento požadavek, měl by být schopen provést pedagogickou diagnostiku jednotlivých žáků.
4. **kontrolovatelné** – cíle by měly být formulovány tak, aby bylo možné ověřit, zda jich žáci dosáhli (na jaké úrovni) nebo nikoli. Takovou možnost poskytuje pouze formulace cíle založená na pozorovatelném, registrovatelném a měřitelném výkonu.

Formulace by měla obsahovat tyto složky:

- a) **požadovaný výkon žáka** – co musí žák umět vykonat; učitel využívá aktivních sloves;

např. *žáci dokáží reprodukovat ...*

*žáci rozřídí ...*

*žáci budou schopni vysvětlit ...*

*žáci zakreslí, vytvoří, napíše, zkonstruuje ...*

Definování učebních cílů pomocí žákova výkonu má výhodu v tom, že zároveň ujasňuje typ žákova učení (pamětní reprodukce – porozumění – aplikace apod.)

- b) **podmínky výkonu, za kterých bude žák výkon provádět** – do souboru vnějších podmínek pomoci patří např. stupeň vnější pomoci, pomůcky, prostředky, kterých žák bude používat při výkonu;

např. *výkon provedou samostatně ...*

*za pomoci učitele ...*

*ve skupině, ve dvojici ...*

*s pomocí učebnice, tabulek, atlasu, mapy ...*

- c) **normu výkonu** – jak dokonale činnost musí žák umět vykonat;

Chceme-li měřit žákův výkon, musíme mít k dispozici soustavu objektivních ukazatelů, musíme vymezit určité výkonové standardy, výkonové normy, kritéria.

Norma může mít charakter:

- *kvantitativních ukazatelů* čas (např. za 45 minut),  
počet (např. 10 příkladů z 12),  
procentem (odpovědět na 75% otázek správně),

➤ *kvalitativních ukazatelů*

povolenou odchylkou,  
(např. je přípustno pouze 3 – 5 chyb),  
přesností výpočtu (např. na dvě desetinná místa)  
apod.  
rychlost,  
přesnost,  
originalita apod.

*Příklad:*

**Formulace 1**

Cílem vyučovací hodiny je probrat základní matematické operace na logaritmickém pravítku (násobení, dělení, umocňování a odmocňování).

Uvedená formulace výukového cíle nesplňuje výše uvedené požadavky. Je uvedena v jazyce učitelova výkonu („probrat“), nikoli v jazyce žákova výkonu. Neznáme ani požadovanou kvalitu žákova výkonu, ani podmínky výkonu, ani normu. Podle čeho tedy poznáme, že žák cíle dosáhl?

*Příklad:*

**Formulace 2**

Žák se má naučit provádět matematické operace na logaritmickém pravítku tak, aby byl schopen s jeho pomocí samostatně vyřešit nejméně 10 z 12 předložených úloh na násobení, dělení, umocňování a odmocňování, a to s přesností na dvě desetinná místa.

(Maňák, J., 1992, s. 27-28)

- ❖ Do vyznačeného prostoru uveďte (vypište), která část příkladu formulace č. 2 označuje výkon žáka, podmínky výkonu a normu výkonu.



Podrobnější informace naleznete v publikaci:

**M. PASCH A KOL.** *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.*  
Praha: Portál, 1998, s. 87-101.

## 2.4 Práce učitele s výukovým cílem

Učitel by měl pracovat s výukovými cíli v celém průběhu vyučovací hodiny. V jeho práci s výukovými cíli můžeme, podle J. Mareše (1979), rozlišit několik etap:

### ***a) Učitelova práce s výukovým cílem před začátkem vyučováním***

Je to etapa, kdy učitel **plánuje, projektuje** průběh vyučování. Zaměřuje svou pozornost na cíle blízké, konkrétní (cíle hodiny nebo jejích jednotlivých etap) a také na cíle perspektivnější, obecnější (cíle tematického celku, ročníku, předmětu).

Učitel se často soustředí na plánování svých vlastních činností, na rozvržení toho, co on sám bude v jednotlivých částech hodiny dělat, jakými metodami bude řídit práci žáků. Méně pozornosti věnuje formulaci výukových cílů **vzhledem k činnosti žáka**. Aby tento aspekt byl dodržen, musí se snažit **rozpracovat požadavky na samotný výkon žáka, určit podmínky a prostředky tohoto výkonu a stanovit kritéria, která by umožnila zhodnotit žákův výkon**. (viz část Požadavky na formulaci výukového cíle)

V přípravách učitelů se často objevují neurčitá slovesa typu: porozumět, pochopit, osvojit si, vědět, znát apod., pod nimiž si každý může představit něco jiného. Proto je nutné, aby učitel požadovanou činnost specifikoval pomocí vnějších operací, které jsou registrovatelné. Jde vlastně o výčet jednotlivých konkrétních operací a dílčích úkonů žáka, z nichž by bylo zřejmé, že cíle dosáhl.

Přesně formulovaný konkrétní cíl umožní učiteli vybrat vhodný obsah (učivo), zvolit metody i organizaci výuky, naplánovat činnosti, které budou vykonávat žáci, i činnosti své. Umožní mu provést didaktickou analýzu učiva.

### ***b) Učitelova práce s výukovým cílem na začátku vyučování***

Na začátku vyučování učitel sděluje žákům výukový cíl – se zřetelem k budoucímu výkonům žáků, tj. co všechno se v hodině dozvědí, naučí, jaké možnosti se jim otevřou, za jakých podmínek budou pracovat, podle čeho budou hodnoceni, k čemu budou nové učivo potřebovat. Učitel by měl dosáhnout toho, aby naznačený cíl měl pro žáky osobní motivační hodnotu, aby jej vnitřně přijali.

Motivační působení cíle závisí:

- na jeho **přiměřenosti** (příliš snadné cíle vedou k podcenění, motivace klesá; příliš náročné cíle vzbuzují obavy ze selhání, pocity nedostatečnosti a sebepodceňování),
- na **jasné a jednoznačné formulaci** – žák potom přesně ví, co se od něj očekává, v opačném případě nastupuje nejistota, tendence vyhnout se úkolovým situacím, neriskovat,
- na **obsahu učební činnosti** - na její zajímavosti a přitažlivosti pro žáka.

### c) Učitelova práce s výukovým cílem v průběhu vyučování

Učitel sleduje společně se žáky, jak se přibližují ke stanovenému cíli, případě přizpůsobuje cíl změněným podmínkám ve vyučování, které se nečekaně objevily. Zdůrazňuje s ohledem na cíl základní učivo. V této etapě by měl být žák veden k tomu, aby byl schopen konfrontovat svůj aktuální výkon s požadovaným cílovým výkonem. Pro žáka je důležité vědět, podle čeho pozná, že se blíží nebo vzdaluje vytyčenému cíli, nebo cíle již dosáhl.

### d) Učitelova práce s výukovým cílem na konci vyučování

Náplní práce této etapy by mělo být:

- samotné zjištění údajů o kvalitě žákovské činnosti, dosaženém výkonu, úspěších či selhání,
- srovnání plánovaného výkonu s reálným, hodnocení žáků,
- interpretování vzniklých rozdílů, hledání příčin neúspěchu či naopak úspěchu,
- vyvození závěrů a přijetí potřebných opatření pro budoucnost.

Dalším přínosem této etapy je to, že se žák učí hodnotit svou vlastní činnost. Je však vhodné, aby žákův výkon byl hodnocen nejen jím samým, ale také vnějším objektivním pozorovatelem (učitelem, spolužákem, aj.)

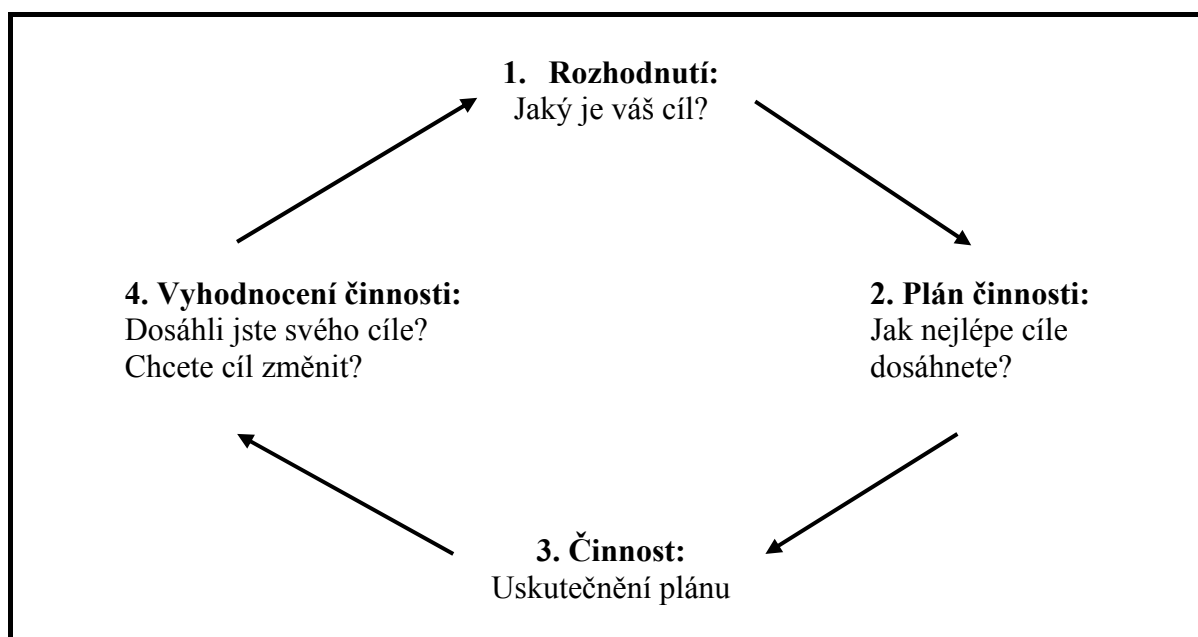
Závěrečná etapa má pro učitele velký význam. Umožňuje mu souhrnně posoudit přiměřenost stanovených cílů i kvalitu vyučovací i učební činnosti. Učitel pak na základě toho vyvozuje důsledky pro samotnou přípravu výukových cílů na vyučování.

Poslední etapa navazuje v nové rovině na etapu první, tj. na práci učitele s výukovým cílem před začátkem vyučování. Jedná se o určitý cyklus učitelovy práce s výukovými cíli.

(J. Mareš, 1979, s. 189-213)

### **Schéma vyjadřující cyklus učitelovy práce s cíli**

(G. Petty, 1996, s. 310)



**J. Skalková** (1978, s. 42) shrnuje několik doporučení pro práci učitele s výukovým cílem:

- každá činnost žáků by měla vést k cíli, který má žák před očima a kterého si přeje dosáhnout,
- každý cíl by měl být pro žáka dosažitelný a měla by se posilovat jeho důvěru, že cíle opravdu může dosáhnout,
- každý žák by měl mít možnost sám posoudit, zda se blíží k cíli, nebo se mu vzdaluje,
- žák, který se učí, musí mít pocit, že se k cíli přibližuje,
- cíle by měly přesáhnout stěny třídy a měly by být pro žáka významné i mimo školu,
- cíle s větší perspektivou jsou významnější, neboť pomáhají překlenout nepřitažlivé dílčí cíle. Menší děti potřebují bližší cíle, dosažitelné hned, pro starší žáky jsou přitažlivější cíle vzdálenější
- čím více se přibližujeme k cíli, tím je přitažlivější. Úlohy jsou přitažlivější, jestliže působí víc motivů.



## 2.5 Práce žáka s výukovým cílem

**?** *Proč se má žák učit pracovat s výukovým cílem* **?**

- ❖ Na základě svých znalostí a zkušeností uveďte alespoň tři důvody, proč by se měl žák učit pracovat s učebním cílem.



Své názory konfrontujte s odbornou literaturou.



## Úkol 2:

1. Prostudujte **4. část** z knihy: HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979, která se nazývá „Učební cíl, učivo a školní úspěch žáka“, s. 208-213.
2. Uveďte, proč je pro žáka významné, aby se naučil pracovat s učebním cílem.
3. Vyhledejte tři způsoby, jak může učitel ovlivňovat žákovu práci s cílem.



- ❖ Pojmenujte nedostatky, jakých se dopustil učitel při formulování níže uvedených cílů:



- **žáci si mají osvojit pojem přívlastek -**

.....

- **obecná charakteristika životního prostředí -**

.....

- **kresba lidské postavy -**

.....

- **seznámit studenty s literaturou 2. poloviny 19. století -**

.....

- **naučit žáky pracovat s Pravidly českého pravopisu -**

.....

.....



- ❖ Vyberte si jeden z výše uvedených chybných cílů a přepracujte do správné podoby tak, aby byl konkrétní a kontrolovatelný.



- ❖ Vraťte se zpět k úvodní části 2. kapitoly, ve které jste zformuloval(a) výukový cíl. Proveďte jeho kontrolu, zda byl správně vymezen. Pokud nebyl správně vymezen, proveďte jeho korekci. Jaké chyby jste se dopustil(a)?



- ❖ Napište tři jednoznačně formulované cíle vyučování pro tematický celek podle vlastního výběru. Každá formulace by měla obsahovat: označení výkonu (činnosti, kterou bude žák provádět), označení podmínek výkonu a kritéria pro účely hodnocení.





### Úkol 3:

1. Zvolte si vyučovací předmět.
2. Vyberte si z učiva jeden tematický celek (s dotací 3 – 5 hodin) a stanovte pro něj výukový cíl (snažte se postihnout všechny tři oblasti – kognitivní, afektivní a psychomotorickou).
3. Tento cíl dále rozpracujte na konkrétní výukové cíle pro jednotlivé vyučovací hodiny tak, aby splňovaly požadavek kontrolovatelnosti a abyste využili různých úrovní obtížnosti.  
(Využijte přehledu aktivních sloves taxonomie B. S. Blooma nebo B. Niemieka.)



### Doporučená literatura:

- HELUS, Z. A KOL. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha: SPN, 1979.
- HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.
- PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-3.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.



### Použitá literatura:

- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- KALHOUS, Z. *Základy školní didaktiky*. Olomouc: UP, 1995.
- HELUS, Z. A KOL. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha: SPN, 1979.
- HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.
- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997. ISBN 80-7067-490-3.
- PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-3.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: SPN, 1978.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PF MU, 1996. ISBN 80-210-1365-6.

### 3 Didaktická analýza učiva a její metodický postup


#### Úvodní podněty uvádějící do problematiky:

- Představte si, že jste byli(y) pověřeni(y) úkolem připravit si nějaký program (např. referát, rozsáhlejší zprávu apod.) pro veřejné vystoupení. Navrhněte obecně postup své přípravy.



A large empty rectangular box for writing the response to the first task.

- Pokuste se sami vymezit na základě vašich předchozích vědomostí a zkušeností, co chápete pod pojmem *didaktická analýza učiva*



**Didaktická analýza učiva -**

A rectangular box for writing the response to the second task, starting with the bolded text.

- Svoji formulaci porovnejte s vymezením didaktické analýzy učiva, jak ji uvádí J. Maňák a J. Skalková na následující stránce textu.
- Do níže vymezeného prostoru se pokuste napsat co nejvíce slov, která vás napadnou ve spojení s pojmem **didaktická analýza učiva**. Tato slova se pokuste roztřídit do skupin podle vámi zvoleného kritéria. Do níže vymezeného prostoru запиšte ke klíčovému pojmu didaktická analýza učiva slova uvedená na vašem seznamu a vyznačte vztahy mezi nimi – vytvoříte tak pojmovou (myšlenkovou) mapu.



### **Cíle kapitoly:**

Po prostudování této kapitoly, popř. doporučené literatury, dokážete:

- vymezit pojem didaktická analýza učiva,
- vysvětlit smysl didaktické analýzy učiva pro učitelovu přípravu na výuku,
- vysvětlit podstatu pojmové analýzy učiva, operační analýzy učiva a mezipředmětové analýzy učiva a doložit své vysvětlení konkrétními příklady,
- uvést postup při provádění didaktické analýzy učiva,
- na vybraném tématu libovolného vyučovacího předmětu zpracovat podle uvedeného postupu didaktickou analýzu učiva.

### **Osnova kapitoly:**

- 3.1 Vymezení pojmu didaktická analýza učiva
- 3.2 Východiska pro didaktickou analýzu učiva
- 3.3 Postup při provádění didaktické analýzy učiva
- 3.4 Ukázky myšlenkových map

### 3.1 Vymezení pojmu didaktická analýza učiva

**Didaktickou analýzu vzdělávacích obsahů (učiva)** provádí více či méně uvědoměle každý, kdo se připravuje k cílenému rozšiřování vzdělanostního obzoru jakýchkoli posluchačů.

**Učivem** je chápáno to, co škola předkládá žákům k naučení a co je pak od nich vyžadováno jako zvládnuté a osvojené. Jedná se nejen o fakta, pojmy a jejich soustavy, ale hlavně metody a techniky duševních a praktických činností, které žákům následně umožňují samostatně a tvořivě myslet, řešit problémy, hodnotit, vytvářet nové věci.

Podle **Pedagogického slovníku** (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1995, s. 244) **současné pojetí učiva** zahrnuje **veškerou zkušenost žáka**, kterou si osvojuje ve výuce. Pojem učivo je nahrazován komplexním pojmem – **kurikulum**. (podrobněji o kurikulu a jeho řízení pojednáváme v 2. kapitole)

Didaktickou analýzu učiva provádí učitel směrem ke stanovenému **výukovému cíli**, který je formulován s ohledem na zvláštnosti a možnosti učiva a v procesu didaktické analýzy učiva je dotvářen. (Švec, V., Filová, H., Šimoník, O., 1996, s. 32)

**J. Skalková** (1978, s. 26) vymezuje didaktickou analýzu učiva jako **hlubší myšlenkovou činnost učitele, která mu umožní z pedagogického hlediska proniknout do učební látky**. Učitel provádí rozbor obsahu příslušné učební látky a snaží se vystihnout její výchovnou a vzdělávací podstatu.

**J. Maňák** (1992, s. 64) uvádí, že provést didaktickou analýzu učiva znamená **uvědomit si jeho skladbu, najít jeho jednotlivé komponenty**, např. pojmy, zákony, metody, dovednosti, návyky, logické operace. Současně je třeba určit **jejich vzájemné vztahy**, souvislosti s jinými oblastmi poznání (mezipředmětové vztahy), jejich etické a estetické působení na osobnost žáka.

*Poznámka vztahující se k učivu a jeho skladbě:*

Podle **J. Brunera** (1965, in Pasch, M. a kol., 1998, s. 54) má každé učivo svoji strukturu a ta je tvořena třemi základními prvky: 1. pojmy, 2. generalizací, 3. fakty.

**Pojmy** jsou kategorie nebo třídy věcí či myšlenek, které mají společné nejdůležitější (podstatné) vlastnosti. Umožňují nám používat předchozí zkušenosti a znalosti a pomocí nich zařadit nové informace do širšího kontextu, spojovat současnost s minulostí a rozpoznávat v nových informacích novou podobu dříve nastudovaných poznatků. Pojem je většinou vyjádřen jedním nebo dvěma slovy.

*Příklad: skupenství hmoty, pracovní síla, strom, dopravní prostředek, savci aj.*

**Generalizace** (zobecnění) je výrok, který vyjadřuje vztah mezi dvěma nebo více pojmy. Generalizace je obvykle vyjádřena složitějším výrokem nebo souvětím. Nedá se ověřit jedním pozorováním, ale je třeba opakovaných pokusů k jejímu ověření, nebo je nutné vyhledat informace v mnoha zdrojích a porovnat je.

*Příklad: Kovy se při ohřívání rozpínají. Čím bujnější je v určité oblasti vegetace, tím méně*

prostoru zbývá pro jiné formy života. Dysfunkční rodina negativně ovlivňuje osobnostní rozvoj dítěte. Kooperativní učení a skupinová výuka přispívá k rozvoji samostatnosti žáků.

**Fakta** jsou prohlášení o konkrétních objektech (o lidech, věcech, místech, obdobích, událostech) a je pro ně typické, že jsou konkrétní, dají se ověřit jedním pozorováním, provedením prostého pokusu, vyhledáním informace v hodnověrném zdroji nebo dotazem u důvěryhodné autority.

*Příklad: Velryby jsou největší savci. Plzeň leží v západních Čechách. Řeka Labe pramení v Krkonoších. Jan Neruda je autorem Povídek malostranských. Zlato má lepší kujnost než železo.*

## 3.2 Východiska pro didaktickou analýzu učiva

Východiskem pro didaktickou analýzu učiva jsou tyto analýzy:

1. **analýza předchozích znalostí a zkušeností žáků** související s probíraným tématem,
2. **analýza základních pojmů a vztahů v učivu**,
3. **analýza základních činností**, které souvisejí s pochopením a osvojováním učiva (součástí učiva jsou právě i tyto činnosti, operace, algoritmy), tzv. operační analýza,
4. **analýza výchozích i následných mezipředmětových vazeb** v učivu.

1. Smyslem **analýzy předchozích znalostí a zkušeností žáků** souvisejících s novým tématem je postihnout a zhodnotit, jak mohou předchozí zkušenosti žáků ovlivnit jejich učení, nakolik jsou pro žáky připravovaná témata výuky známá.

M. Pasch (1998, s. 129) uvádí, že např. žáci, kteří nikdy nebyli v cizí zemi, budou mít méně zkušeností vhodných pro diskusi o klimatických pásmech. Žáci, kteří se nikdy nesetkali s postiženým člověkem, budou méně připraveni na studium významu sociální péče státu nebo významu vytváření bezbariérových komunikací než ti, kteří již nějaké zkušenosti s touto problematikou mají.

Prostředkem pro zjištění potřebných zkušeností a znalostí může učiteli být např. pojmová mapa, kterou samostatně nebo společně s učitelem žáci vytvářejí. Pomocí mohou učitelé i otázky týkající se nového tématu či záměrně, cíleně volené úkoly, které se mají žáci pokusit vyřešit. Při zjišťování předchozích znalostí a zkušeností žáků může učitel využít i grafického znázornění, náčrtku, vytvoření trojrozměrného modelu.



Bližší informace:

**MAREŠ, J., OUHRABKA, M.** Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 411-440.

2. Podstatou **pojmové analýzy** je vytvoření logické pojmové struktury v daném učivu. Podle J. Supa (1988, s. 30) může být prováděna na různých úrovních; nejjednodušší je rozčlenění struktury učiva na základní, pomocné a rozšiřující pojmy. Vychází ze známých, již osvojených pojmů, a měla by respektovat hierarchii pojmů podle míry jejich obecnosti (pojmy nadřazené a podřazené, obecné a zvláštní) a zpracování pojmů do strukturálních map, schémat.

S pojmy souvisí i vztahy mezi nimi (navíc samotné pojmy mnohdy vyjadřují vztahy), proto je nutné provádět také **vztahovou analýzu** (viz vytváření pojmových map a zachycování vztahů a souvislostí).

**VZTAH** můžeme chápat jako souvislost, která nám umožňuje pochopit (př. hmotnost – rychlost, životní styl – zdraví),

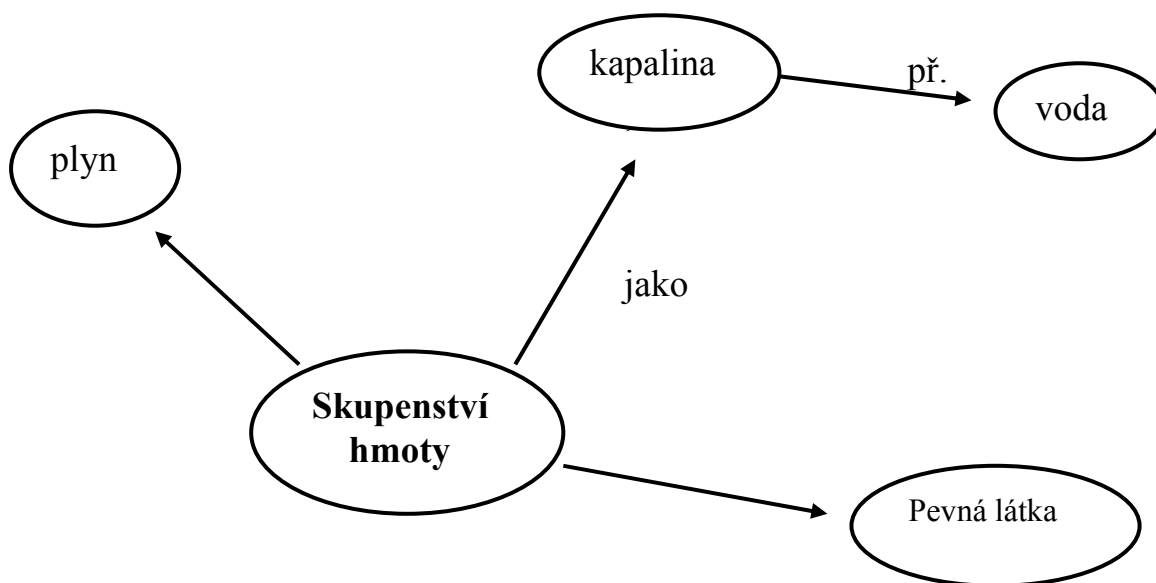
Pomůckou pro navržení a vyjádření struktury učiva se může stát **pojmová mapa** (mentální mapa, kognitivní mapa, myšlenková mapa).

Pojmové mapy jsou pokusem vizuálně znázornit vzájemné vztahy myšlenek či pojmů. Mohou učitelé i žákům poskytnout prostředky, jak vyjádřit své myšlenky. Poskytují jim nástroj pro plánování a hodnocení toho, co znají. Podněcují aktivní myšlení, rozvíjejí kognitivní dovednosti analýzy třídění a syntézy a poskytují názorné prostředky ke komunikaci a k hodnocení. Výhodou mapování je, že můžeme využívat této názorné strategie u jakéhokoli tématu v náplni školní výuky.

Tvoření pojmových map může pomoci i učitelům při přípravě výuky, a to usnadněním identifikace důležitých vztahů mezi pojmy.

#### Tvorba pojmové mapy:

- každý pojem, vlastnost pojmu, příklad je v jednom kruhu,
- vztahy mezi pojmy, vlastnostmi pojmů jsou znázorněny šipkami a spojnicemi (příp. spojovacími slovy),
- tvorba mapy začíná volbou centrálního pojmu, který bývá nejčastěji umístěn do horní nebo střední části mapy,
- tvoření pojmových map pomáhá žákům rozšířit, prohloubit a zpřesnit pochopení studovaného tématu.





Postupy učitele při zpracování pojmových map (včetně konkrétních úkolů pro žáky) najdete v publikaci:

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997, s. 71-86.

BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

**3. Operační analýza** se zaměřuje na vnější i vnitřní činnosti, operace, které musí učitel i žák s pojmy provádět, aby došel ke stanovenému cíli. Cílem může být nejen osvojení konkrétního učiva, ale především zvládnutí a osvojení si činností a operací, které mu umožní cíle dosáhnout.

*Příklad* (prvouka, 2. ročník)

1. Prohlédněte si obrázek a najděte všechny věci, které začínají písmenem např. „k“ (**žáci prohlížejí a vyhledávají**).
2. Roztřídte je podle toho, zda jde o zvířata, rostliny nebo předměty do 3 skupin a zapište do 3 sloupců (**žáci třídí a zapisují**).
3. Na dalším obrázku najděte a zapište všechny názvy věcí, které byly i na předcházejícím obrázku (tzv. Kimova hra) – snažíme se zapsat co nejvíce věcí (**žáci koncentrují pozornost, paměť a zapisují**).
4. Každý si vybere jednu věc, která je podle jeho názoru pro člověka skutečně nejužitečnější, a napíše o této užitečnosti alespoň tři věty (**žáci zvažují užitečnost věcí, formulují věty a zapisují do sešitu**).

(Švec, V., Filová, H., Šimoník, O., 1996, s.34)

Z uvedeného příkladu je patrné, jaké aktivity budou v hodině probíhat (tj. jaké postupy, metody bude učitel volit, aby společně se žáky splnil vymezený cíl).

- ❖ Pokuste se na základě vašich vědomostí a dovedností formulovat výukové cíle na tuto vyučovací hodinu tak, aby odpovídali výše navozovaným činnostem.





**Operační analýza** vyplývá z **rozboru učebních úloh**, které si učitel pro žáky k danému učivu připravuje.

Podle **J. Maňáka** (1992, s. 55) je **učební úloha** metodicky koncipovaný požadavek na žáka, jehož prostřednictvím se žák konfrontuje s vymezenou částí učiva; je to impuls k aktivitě, k mobilizování myšlenkového a praktického úsilí něco vyřešit, vykonat, zhotovit aj. Učební úloha je prostředkem k dosažení výukového cíle.

**Učební úlohy** navozují a rozvíjejí u žáků učební operace (tj. činnosti, které žáci provádějí a které si prováděním osvojují), které odpovídají svou náročností stanoveným výukovým cílům.

**Při vytváření učebních úloh můžeme využít taxonomie učebních cílů, kterou navrhl B. S. Bloom** (viz kap. Výukové cíle ve vyučovacím procesu). Z ní také vycházela Dana Tollingerová při zpracování **taxonomie učebních úloh**.

**Taxonomie** (Pasch, M. a kol., 1998, s. 72) byla vytvořena jako pomůcka pro učitele, která jim má posloužit při stanovení obecných i konkrétních cílů výuky, při přípravě učebních úloh a při přípravě činností a postupů, které použijí ke zkoušení a hodnocení.

**Taxonomie učebních úloh** podle jejich operační struktury (Tollingerová, D., 1973, s. 74-77):

1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků

- úlohy na znovupoznání,
- úlohy na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod.,
- úlohy na reprodukci definic, norem, pravidel apod.,
- úlohy na reprodukci velkých celků, básní, textů, tabulek apod.,

2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků

- úlohy na zjišťování faktů (měření, vážení, jednoduché výpočty),
- úlohy na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis...),
- úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti,
- úlohy na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu),
- úlohy na porovnávání a rozlišování (komparace a diskriminace),
- úlohy na třídění (kategorizace a klasifikace),
- úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl, prostředek, vliv),
- úlohy na abstrakci, konkretizaci,
- řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami),

3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatků

- úlohy na překlad,
- úlohy na výklad (interpretaci),
- úlohy na vyvozování (indukci),
- úlohy na odvozování (dedukci),
- úlohy na dokazování a ověřování (verifikaci),
- úlohy na hodnocení,

#### 4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků

- úlohy na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.,
- úlohy na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod.,
- samostatné písemné práce, výkresy, projekty,

#### 5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení

- úlohy na praktickou aplikaci,
- řešení problémových úloh, situací,
- kladení otázek a formulace úloh,
- úlohy na objevování na základě vlastního pozorování,
- úlohy na objevování na základě vlastních úvah.

Úlohy v této taxonomii jsou rozděleny do pěti skupin a seřazeny podle náročnosti myšlenkových operací, které jsou potřebné k vyřešení úloh.

Do **první skupiny** jsou zařazeny ty úlohy, které se převážně opírají o pamětní procesy. Jejich obsahem je znovupoznání nebo reprodukce jednotlivých faktů a jejich skupin, pojmů, pravidel, textových celků apod. Příklad: *Který z uvedených vzorců... Jak se nazývá... Kde se narodil... Co to je... Jak zní vzorec pro... Jak zní zákon... Uveď znění... Definuj...*

Do **druhé skupiny** řadíme úlohy, při jejichž řešení žák vykonává určité jednoduché myšlenkové operace. Jsou to úlohy na zjišťování, vyjmenování, popis postupu, třídění, porovnávání, pozorování, zjišťování vztahů aj. Příklad: *Zjisti, kolik měří... Jaký je objem... Vyhledej ve slovníku... Popiš, jak probíhá... Vyjmenuj faktory... Porovnej... Čím se liší... Udělej rozbor... Rozděl do skupin... K čemu slouží... Jaký má účel... Co je příčinou... Co se stane, když...*


Do **třetí skupiny úloh** můžeme zařadit ty úlohy, jejichž řešení vyžaduje provádět složitější myšlenkové operace. Jsou to úlohy na překlad (neplatí jen pro jazykové vyučování, ale jde o převedení, např. z jazyka matematického do jazyka slov, z jazyka slov do grafického jazyka apod.), na vysvětlení smyslu, na indukci a dedukci, úlohy na ověřování, zobecnění a hodnocení. Příklad: *Jak se řekne německy... Přelož z angličtiny... Vyjádři graficky... Přečti slovy vzorec pro... Vysvětlete význam... Proč si myslíte, že... Ověřte správnost... V čem vidíte klady a v čem zápory... Jaké vidíte možnosti využití...*

**Čtvrtou skupinu úloh** tvoří takové úlohy, při kterých žáci sdělují vlastní poznatky, součástí řešení je žákův jazykový projev (mluvený nebo psaný). Patří sem výpověď o vlastní činnosti, o průběhu řešení apod. Příklad: *Zpracuj přehled... Napiš stručný obsah... Napiš referát o... Popiš, jak jste postupovali... Vypracuj zprávu...*

**Do páté skupiny** byly zařazeny úlohy, které vyžadují tvořivý přístup nebo tvořivé řešení, úlohy, při kterých žák objevuje na základě vlastního pozorování, úlohy problémové. Příklad: *Jak se dá prakticky... Zjisti, kde se v praxi uplatňuje... Na základě vlastního pozorování... Promysli a potom navrhni...*

(Švec, V., Filová, H., Šimoník, O., 1996, s.55-57)


- ❖ Vyhledejte ve vybrané učebnici 1. stupně libovolného předmětu úkoly různé úrovně podle výše uvedené taxonomie. Příklady úloh запиšte.



A large empty rectangular box with a black border, intended for students to write their examples of tasks. In the top-left corner, there is a small icon of a hand holding a pen, indicating that writing is required.

#### 4. Analýza učiva z hlediska mezipředmětových vztahů

- Pokuste se vysvětlit, jaké činnosti bude provádět učitel, když bude „analyzovat učivo z hlediska mezipředmětových vztahů“ a jaký smysl má pro přípravu učitele tato analýza



A large empty rectangular box with a black border, intended for students to write their analysis of the teacher's activities. In the top-left corner, there is a small icon of a hand holding a pen, indicating that writing is required.

Tento typ analýzy znamená **rozběr časové i obsahové návaznosti (kontinuity) učiva** v rámci učebního plánu i osnov, jak v ročníku (horizontálně), tak i v průběhu celého studia (vertikálně).

Tím, že se učivo představuje ve všech souvislostech, v integrované podobě, je poznávání, žáků reálnější, děti učební látku lépe chápou a osvojují si učivo nikoli jen verbálně, pamětně, ale použitelným způsobem.

Učitel by měl být důkladně obeznámen s učebními osnovami, měl by vědět, kdy se které blízké téma probírá, do jaké míry a v jakých předmětech a jakým způsobem je možné získaných vědomostí a dovedností využívat v dalším učení. (Maňák, J., 1992, s. 63)

Příklad:

**Vyučovací předmět:** Přírodověda – 5. ročník ZŠ

**Tematický celek:** Technika

**Téma hodiny:** Pohony a výroba energie

**Cíl hodiny:** Žák dokáže:

- definovat pojem energie,
- vyjmenovat základní zdroje elektrické energie,
- uvést příklady využití energie v praxi,
- vysvětlit dopad výroby na přírodní prostředí.

**Mezipředmětové vztahy:**

Horizontální

**Vlastivěda** – různé způsoby výroby energie v Evropě s ohledem na přírodní podmínky, např.

Polsko, Holandsko – větrné elektrárny

Rakousko, Švýcarsko – ekologické, zejména vodní elektrárny,

Francie, Německo – atomové elektrárny,

ČR – tepelné, atomové elektrárny,

Island – termální elektrárny.

**Dějiny – 2. část vlastivědy** – rozvoj a změny výroby během vývoje společnosti, přechod od období páry k elektrické době až po současný věk atomu.

**Tělesná výchova** – pohyb, síla a energie lidského těla.

**ČJ – literatura – sloh** – zprávy z tisku a televize ohledně ekologie, ochrany životního prostředí, vlastní práce dětí s tematikou – možnosti řešení spotřeby energie v domácnosti, návrhy na alternativní zdroje energie.

Vertikální

**Přírodověda (3.- 4. ročník ZŠ)**

- Pravěk a první nástroje,
- Síla a využití vody a větru (parní turbíny, vesmír – Slunce),
- Zapojení elektrického obvodu, jednoduché stroje.

**Přírodověda (5. ročník)**

- Spalovací motory, parní stroj,
- Pracovní prostředí člověka, hospodaření jedince,
- Člověk a jeho zdroje energie – viz potrava
- Přírodní ložiska nerostných surovin, devastace krajiny apod.

(Pramen: Seminární práce studentky 2. ročníku – „Příprava učitele na výuku a didaktická analýza učiva“)

### 3.3 Postup při provádění didaktické analýzy učiva

Pedagogická literatura (především jednotlivé didaktiky předmětů) uvádí různé varianty dílčích kroků při provádění didaktické analýzy učiva, proto se následující postup může chápat jako orientační či instrumentální.

#### Metodický postup:

1. Známe specifické **výukové cíle** našeho předmětu v příslušném ročníku, víme, kterých cílů již bylo dosaženo a ke kterým směřujeme. Máme formulované konkrétní cíle pro žáky na příslušnou vyučovací hodinu.
2. Provedeme **pedagogickou diagnostiku třídy**. Ujasníme si, jaké na žáky můžeme klást nároky, do jaké míry učivo znají, na co budeme navazovat. Zamyslíme se nad tím, co žáci asi o novém učivu již vědí, co už o něm slyšeli ve škole i v běžném mimoškolním životě. Promyslíme, jaké nároky můžeme klást na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.
3. V učivu najdeme klíčové body, vybereme **základní učivo** a vytvoříme **základní strukturu učiva** (můžeme si vytvořit pojmovou mapu, pomocí které navrhne strukturu učiva), provedeme analýzu učiva ve vztahu k plánovanému cíli.
4. Vzhledem k cíli výuky a k vybranému základnímu učivu promýšlíme **navozované činnosti žáků**. Základem těchto činností jsou mimo dovedností také myšlenkové operace, které rozvíjíme u žáků jako specifické intelektuální dovednosti.
5. Současně s operační analýzou učiva řešíme otázku výběru **výukových metod, forem a prostředků výuky**. I tento výběr podřizujeme stanovenému výukovému cíli, kterého mají žáci během výuky dosáhnout. V této fázi bychom měli rovněž promýšlet, jakým způsobem budeme učební látku se žáky procvičovat, kontrolovat a hodnotit.
6. Nakonec vyhledáváme **výchovné hodnoty učiva** a provádíme analýzu učiva z hlediska **mezipředmětových vztahů**.



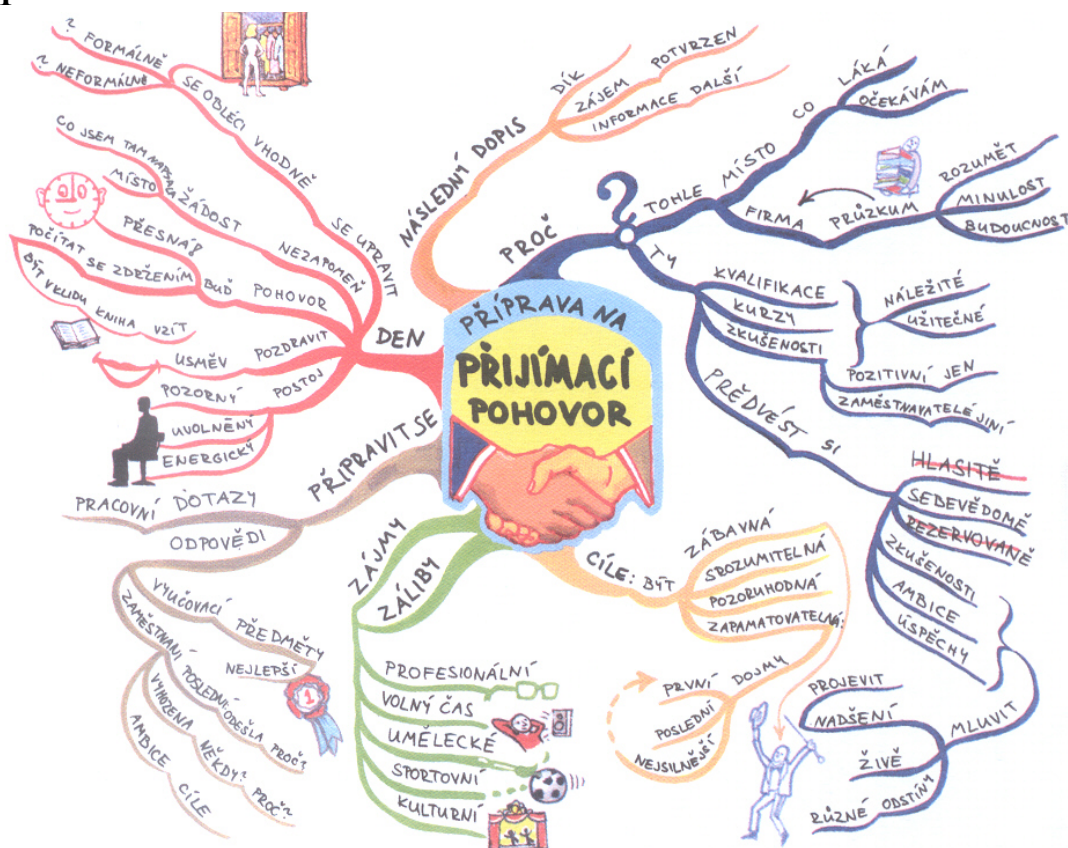
## Úkol 1:

1. Připravte didaktickou analýzu učiva, v předmětu, který si vyberete.
2. Zpracujte ji v písemné podobě.
3. Vybrané učivo by mělo být podrobena pojmové, operační i mezipředmětově vztahové analýze.
4. Pojmovou analýzu můžete připravit v podobě myšlenkové mapy.
5. Operační analýza nemusí obsáhnout vyčerpávající množství otázek, úkolů (alespoň 5, ale různé úrovně obtížnosti).



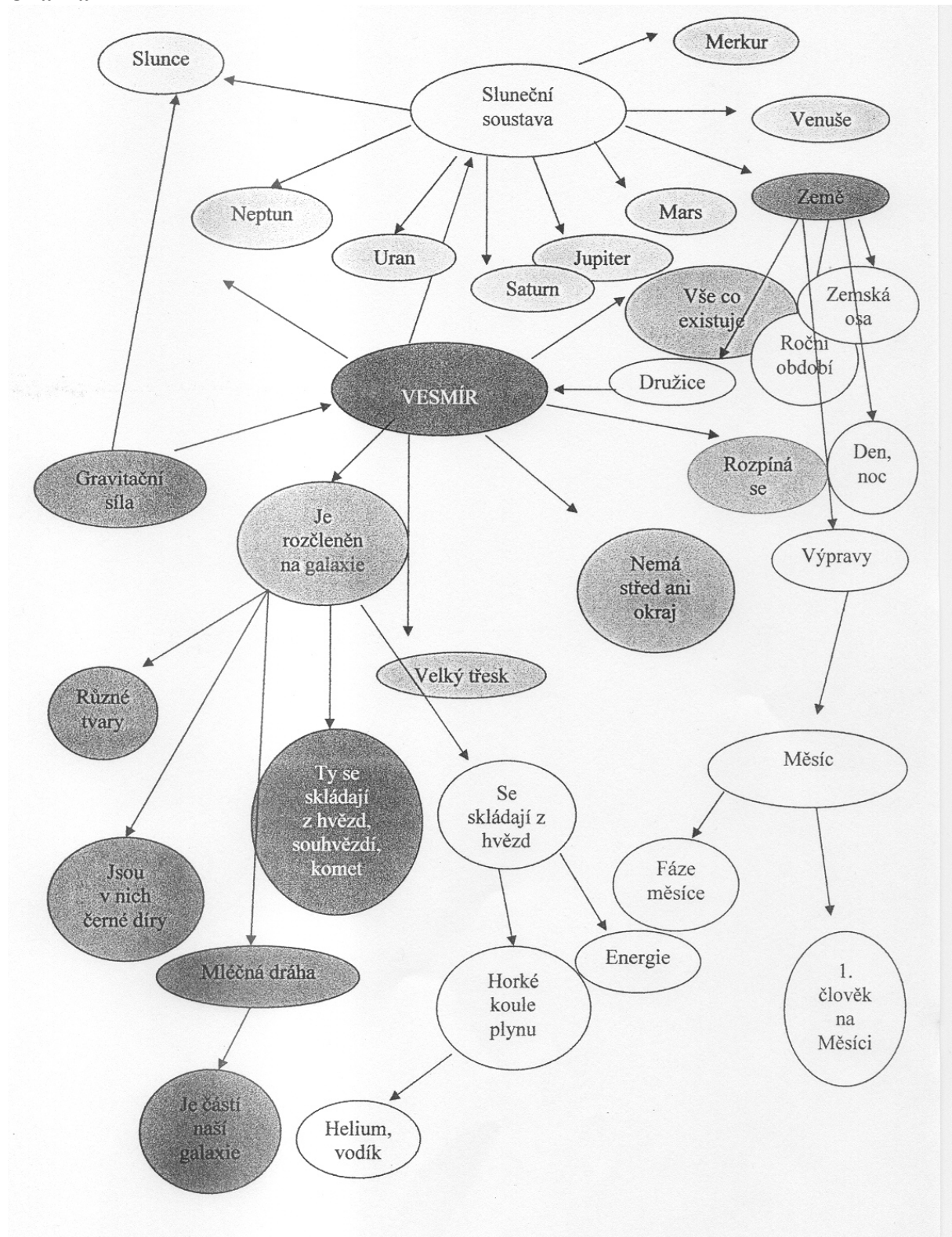
## 3.4 Ukázky myšlenkových map

Ukázka 1



Zdroj: BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

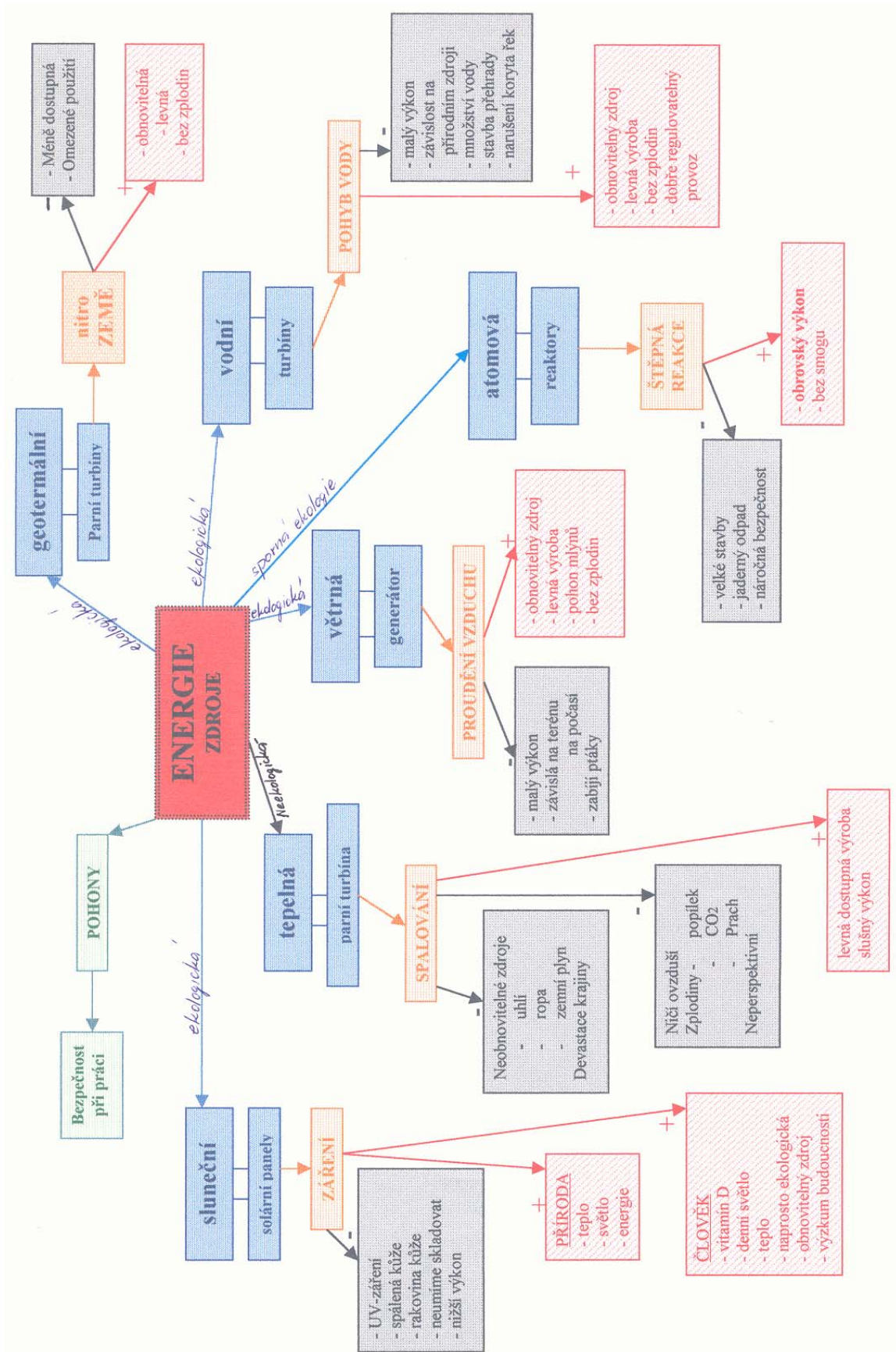
## Ukázka 2



Zdroj: seminární práce studenta



# Ukázka 3



Zdroj: seminární práce studenta



## Doporučená literatura:

- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele. Kapitoly z obecné didaktiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997. ISBN 80-7067-490-3.
- PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PF MU, 1996. ISBN 80-210-1365-6.

## Použitá literatura:

- BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- MAŇÁK, J. A KOL. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1992.
- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele. Kapitoly z obecné didaktiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997. ISBN 80-7067-490-3.
- PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PFEIFEROVÁ, H. *Didaktická analýza učiva a její metodický postup*. Seminární práce, 2001.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: SPN, 1978.
- SUP, J., ŠVEC, V. *Cvičení vybraných pedagogických dovedností učitele*. Brno: MU, 1988.
- ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PF MU, 1996. ISBN 80-210-1365-6.
- VALIŠOVÁ, A. Didaktická analýza učiva v procesu projektování výuky. In: KOLEKTIV. *Pedagogika pro učitele*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZU, 1992.

## 4 Metody výuky



### Úvodní podněty uvádějící do problematiky:

- Pokuste se na základě svých zkušeností a znalostí charakterizovat pojem „výuková metoda“.



- Napište, které výukové metody znáte? Pokuste se je označit výstižnými názvy a uspořádat je do skupin podle podobnosti.



- Jaký význam pro žáka mají „aktivizující metody výuky“?



## ☑ Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly a příslušně doporučené literatury dokážete:

- vymezit pojem výuková metoda a prezentovat kritéria, která má splňovat, aby byla didakticky účinná,
- zdůvodnit, na čem závisí funkční výběr výukových metod,
- vlastními slovy popsat klasifikaci základních skupin metod výuky podle možných kritérií,
- analyzovat metody výuky ve vztahu k poznávacím činnostem žáků a z pozice základních činností učitele ve škole,
- posoudit uplatnění metod v jednotlivých etapách vyučovacího procesu,
- popsat na základě pozorování výuky (hospitace) metody výuky, které učitel uplatnil, zdůvodnit volbu těchto metod, popř. navrhnout další varianty metod pro danou pedagogickou situaci.

## ☑ Osnova kapitoly:

- 4.1 Vymezení pojmu „výuková metoda“
- 4.2 Metody a jejich vztah k dalším prvkům vyučovacího procesu
- 4.3 Klasifikace výukových metod
- 4.4 Aktivizující metody výuky

### 4.1 Vymezení pojmu „výuková metoda“

**Výukové metody** patří k základním didaktickým kategoriím. V nejširším slova smyslu se *metodou* rozumí postup, cesta, způsob dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti.


*Vymezení pojmů:*




**vyučovací metoda** „charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů“  
(Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1995, s. 265)



S. Vrána: „**vyučovací metoda** je způsob, jak učitel vyučuje a jak se žák učí“.  
(Vrána, S., 1938, s. 35)

 L. Mojžíšek: **vyučovací metoda** je „pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy.“  
(Mojžíšek, L., 1975, s. 17)

 J. Maňák: „**Výuková metoda** – koordinovaný systém vyučovací činnosti učitele a učební aktivity žáků zaměřený na dosahování výchovně vzdělávacích cílů.“  
(Maňák, J. a kol., 1997, s. 5)

*Pozn.: termíny výuka a vyučování jsou používány v tomto významu:*

*výuka – společná činnost učitele a žáka,  
vyučování – činnost učitele,  
učení – činnost žáků.*

**Výuková metoda** je tedy záměrná činnost učitele v řízení učebních činností žáků (a v určitých situacích i záměrná činnost žáků), která vede k učebním činnostem žáků, k jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji a k dosažení stanoveného výukového (výchovně vzdělávacího) cíle.

Z anglicky psané literatury k nám přicházejí pro označení postupů ve vyučování pojmy *technologie a techniky*. V našem kontextu jsou termínem techniky spíše označovány dílčí postupy práce, jako podřazená kategorie vůči metodám.

Komplexnější podtext pak v sobě nese další užívaný pojem, označující způsoby vyučování, postupy podporující úspěšné učení a vedoucí k danému cíli – *strategie vyučování*.

## 4.2 Metody a jejich vztah k dalším prvkům vyučovacího procesu

**J. Skalková** (1999, s. 167-168) vysvětluje otázku metod z hlediska celistvého pojetí vyučovacího procesu:

- prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledky, které se projevují změnami ve vědomostech, dovednostech postojích i osobnostních vlastnostech žáka,
- metody jsou spjaté se specifikou vyučovacího předmětu, s konkrétními didaktickými (učebními) úlohami,
- metody se realizují ve vzájemné součinnosti učitele a žáků (učitel i žáci spolupracují),
- výběr metody je ovlivněn reálnými didaktickými prostředky, které má učitel k dispozici (vybavení školy a třídy),
- učitel vybírá metody podle svých zkušeností s konkrétní metodou,
- při výběru metod jsou zohledňovány také zkušenosti žáků.

Má-li být didaktická metoda účinná, je žádoucí, aby splňovala kritéria, která formuloval **L. Mojžíšek** (3. vyd., 1988, s. 22-23):

- je informativně nosná, tj. předává plnohodnotné informace a dovednosti obsahově nezkrácené,
- je formativně účinná, tj. rozvíjí poznávací procesy,
- je racionálně a emotivně působivá, tj. aktivuje žáka k učení a poznávání,
- respektuje systém vědy a poznání,
- je výchovná, tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka,
- je přirozená ve svém průběhu i důsledcích,
- je použitelná v praxi, ve skutečném životě, přibližuje školu životu,
- je adekvátní žákům,
- je adekvátní učitelům,
- je didakticky ekonomická.

Praktická výuka má vždy podobu propojování jednotlivých metod a forem práce. Za využití některých metod a forem vyučování vznikají některé složitější způsoby práce, jako např. projektová metoda. Některé vyučovací metody a formy charakterizují celé výchovně vzdělávací koncepce, např. otevřené vyučování, kooperativní vyučování.



Podrobnější a velmi zajímavé informace o koncepci otevřeného vyučování se dočtete v publikaci:

**SKALKOVÁ, J.** *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 224-230.

**SKALKOVÁ, J.** *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995.

### 4.3 Klasifikace výukových metod

V průběhu vývoje školy a pedagogiky vzniklo mnoho různých výukových metod, z nichž některé si udržují své postavení i v moderní škole. U různých autorů se setkáváme s různými způsoby klasifikace metod výuky podle řady hledisek.

Příkladem podnětným pro učitele může být **klasifikace výukových metod J. Maňáka** (1997, s. 7-8) z hlediska pramene poznání a typu poznatků:

#### I. Metody slovní:

1. Monologické metody (př. vysvětlování, výklad, přednáška).
2. Dialogické metody (př. rozhovor, dialog, diskuse).
3. Metody písemných prací.
4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.

#### II. Metody názorně demonstrační:

1. Pozorování předmětů a jevů.
2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů).

3. Demontrace statických obrazů.
4. Projekce statická a dynamická.

### III. Metody praktické:

1. Návnik pohybových a pracovních dovedností.
2. Laboratorní činnosti žáků.
3. Pracovní činnosti (v dílnách , na pozemku).
4. Grafické a výtvarné činnosti.

Velmi podrobnou klasifikaci metod vyučování vytvořil **L. Mojžíšek** (1988, 3. vyd.). Jeho systém je však popisný a vychází ze subjekt – objektového vztahu. Vyučovací proces se uskutečňuje **heterodidakticky**, tj. mezi subjektem a objektem (heterodidaktické metody). Heterodidaktické metody, zprostředkující přenos nových poznatků od subjektu (učitele) k objektu (žákovi), tvoří čtyři skupiny, ale nezachycují podstatu činnosti učitele a činnosti žáka.

### **Klasifikace vyučovacích metod podle L. Mojžíška:** (hledisko třídění – etapy vyučovacího procesu)

#### **I. Metody motivační**

1. vstupní motivační metody (motivační rozhovor, vyprávění, demonstrace – vizuální, akustická),
2. průběžné motivační metody (aktualizace obsahu, uvádění příkladů z praxe, ilustrace, podněcování žáků výzvou, pochvalou).

#### **II. Metody expoziční**

1. metody přímého přenosu (přímé sdělování poznatků) – přednáška, vyprávění, popis, vysvětlování, instrukce),
2. metody zprostředkovaného přenosu poznatků názorem:
  - 2.1 demonstrační metody (obrazy, diafilmy, filmy, demonstrace pohybu, trojrozměrných modelů, akustická demonstrace),
  - 2.2 metoda dlouhodobého pozorování (v laboratoři, v terénu),
  - 2.3 metoda manipulační (montážní a demontážní práce, práce se stavebnicí),
  - 2.4 hra (námětová hra, hra s hračkou, dramatizace, didaktická hra),
3. metody heuristického charakteru (problémové):
  - 1.1 metody dialogické (sokratovská metody, beseda),
  - 1.2 velké problémové metody (vlastní výzkumy, projekty),
4. metody samostatné práce (práce s knihou, práce v laboratoři, studium v terénu).

#### **III. Metody fixační**

1. metody opakování vědomostí (ústní a písemné opakování, opakovací rozhovor, opakovací četba, dramatizace, domácí úkoly, beseda k prohloubení učiva aj.),

2. metody nácviku dovedností (nácvik poznávacích procesů, motorický trénink tělovýchovný, pracovní, umělecký).

#### **IV. Metody hodnocení, kontroly a klasifikace, metody diagnostické**

1. klasické didaktické diagnostické metody (metody hodnocení vědomostí a dovedností):
  - 1.1 písemné a grafické zkoušky,
  - 1.2 ústní zkoušky,
  - 1.3 didaktické testy,
  - 1.4 výkonové zkoušky,
2. diagnostické metody vědecko-výzkumného charakteru:
  - 2.1 systematické dlouhodobé pozorování žakových projevů,
  - 2.2 pozorování žáka v mezních situacích,
  - 2.3 rozbor žakovských prací,
  - 2.4 explorační metody (rozhovor, dotazník),
  - 2.5 anamnéza,
3. metody třídění a interpretace diagnostických údajů,
4. metody klasifikační:
  - 1.1 aproximativní klasifikační metody (odhadem),
  - 1.2 exaktní metody (kvalitativní a kvantitativní hodnocení).

Pro učitelskou praxi je zajímavá **klasifikace vyučovacích metod I. J. Lerner** (1986), která vychází z charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělávání a ze základní charakteristiky činností učitele, který tuto činnost ve vyučování realizuje.

I. J. Lerner uvádí celkem pět vyučovacích metod.

1. Informačně receptivní metoda.
2. Reproductivní metoda.
3. Metoda problémového výkladu.
4. Heuristická metoda.
5. Výzkumná metoda.

Každá z uvedených metod vyučování vyžaduje specifický druh vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků. V následující tabulce jsou uvedeny metody a charakter činností učitele a žáků tak, jak je upravil podle I. J. Lerner Z. Kalhous (1995, s. 66-67).

## Metody a charakter činností učitele a žáků

Typ	Metoda	Činnost učitele	Činnost žáků
I.	Informačně receptivní metoda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prezentace informace učitelem nebo jeho náhradním prostředkem,</li> <li>• organizace činností učitelem,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• percepce poznatků,</li> <li>• pochopení poznatků,</li> <li>• jejich zapamatování (převážně záměrné),</li> </ul>
II.	Reproduktivní metoda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• konstrukce učebních úloh na reprodukování poznatků,</li> <li>• uvědomění si jednotlivých druhů činností intelektuálních a praktických u žáků,</li> <li>• řízení a kontrola plnění učebních úloh,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktualizace poznatků,</li> <li>• reprodukování poznatků a způsobů činnosti,</li> <li>• řešení typových úloh,</li> <li>• záměrné a nezáměrné zapamatování (v závislosti na charakteru učební úlohy),</li> </ul>
III.	Metoda problémového výkladu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vytyčení problému,</li> <li>• <b>uvědomění si jednotlivých kognitivních a psychomotorických činností žáka,</b></li> <li>• <b>postupné objasňování jednotlivých kroků při jeho řešení,</b></li> <li>• <b>podněcování a usměrňování,</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• percepce poznatků,</li> <li>• pochopení problému,</li> <li>• soustředění se na posloupnost jednotlivých kroků řešení,</li> <li>• zapamatování převážně nezáměrné,</li> </ul>
IV.	Heuristická metoda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vytyčení problému,</li> <li>• plánování kroků řešení,</li> <li>• postupné vytváření etapových problémových situací,</li> <li>• řízení a usměrňování činnosti žáků,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• percepce úkolu,</li> <li>• pochopení podmínek,</li> <li>• aktualizace vědomostí a dovedností o postupech řešení,</li> <li>• postupné, samostatné řešení,</li> <li>• sebekontrola,</li> <li>• ověření a hodnocení výsledků,</li> <li>• převaha nezáměrného zapamatování,</li> </ul>
V.	Výzkumná metoda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sestavení, výběr vhodných učebních úloh,</li> <li>• kontrola průběhu řešení,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samostatné uvědomění si problému,</li> <li>• pochopení podmínek,</li> <li>• stanovení posloupnosti jednotlivých etap řešení,</li> <li>• samostatné studium literatury,</li> <li>• realizace vypracovaného plánu řešení,</li> <li>• sebekontrola v procesu zkoumání,</li> <li>• verifikace řešení,</li> <li>• zdůvodnění výsledků.</li> </ul>



V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení. Učitel o jejich uplatnění rozhoduje ve fázi plánování a projektování výuky. Je vhodné vyučovací metody měnit a střídat v závislosti na cíli vyučování, na charakteru obsahu učiva a jeho analýze, na předpokládaném charakteru procesu učení žáků, na znalostech žáků a jejich zkušenostech s předkládanou metodou, na konkrétní situaci (Skalková, J., 2007).



### Určeno k samostatnému studiu:

Prostudujte jednu z nabízených publikací:

**MAŇÁK, J.** *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1990 (kap. Metody výuky, s. 32-47)

**MAŇÁK, J. A KOL.** *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU, 1997.

**SKALKOVÁ, J.** *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007 (kap. Vyučovací metody, s. 181-217)

1. Zaměřte se na **jednotlivé vyučovací metody**, měli byste být schopni metody popsat a uvést jejich uplatnění při vyučování v primární škole s ohledem na specifiku jednotlivých vyučovacích předmětů.
2. Zvláštní pozornost věnujte **didaktické hře** ve vyučování. Jaké didaktické možnosti poskytuje využívání hry, hraní rolí, využívání dramatizace ve vyučování?

Vyhledejte literaturu poskytující praktické příklady použití didaktických her a některé z nich vyzkoušejte přímo ve výuce.

## 4.4 Aktivizující metody výuky

V následující části budeme věnovat pozornost metodám aktivizujícím (aktivizačním). Neznamená to však, že bychom v této části uváděli metody zcela jiné, neboť v podstatě každá výuková metoda, pokud je správně a ve vhodné pedagogické situaci užitá, může přispívat k aktivizaci učebních činností žáků a jejich výsledků.

Podstatou aktivizujících metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně vzdělávacího cíle docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.

### Aktivizující výukové metody:

- podněcují zájem žáků o učení,
- podporují u žáků intenzivní prožívání, myšlení a jednání,
- využívají již získaných zkušeností, vědomostí a dovedností žáků,
- rozvíjejí samostatnost a tvořivost žáků,
- zvyšují účinnost výuky tím, že mění postoj žáka k učení.

Při zavádění aktivizujících metod do vyučování je třeba počítat s tím, že:

- žáci musí mít většinou o daném tématu určité vědomosti,
- učitel musí překonat direktivní řízení a dominující postavení ve třídě,
- tyto metody vyžadují více vyučovacího času a organizační přípravy,
- učitel si vhodné materiály a pomůcky často musí vytvářet sám a využívat při tom více zdrojů.

Nejčastěji se rozlišují tyto základní skupiny aktivizujících metod:

1. diskusní metody,
2. situační metody,
3. inscenační metody,
4. didaktické hry,
5. metody rozvíjející kritické myšlení žáků.

**Diskusní metody** navazují na metodu rozhovoru, předmětem komunikace je nějaký problém, ke kterému se všichni účastníci vyjadřují. Charakteristickým rysem této metody je aktivní spoluúčast všech účastníků skupiny na řešení dané úlohy nebo problému. Diskusních metod může učitel využít k upevnování a opakování učiva. Informace o tématu diskuse nebo o výchozí situaci dostávají žáci předem, aby se mohli na diskusi připravit.

Při hledání nových řešení se osvědčuje tzv. **brainstorming (burza nápadů)**. Je to způsob uvolnění, spontánní tvorby nápadů cílených k možným řešením vymezeného problému.

Hlavní zásady:

- spontánní produkce nápadů může probíhat jen v tolerantní a přátelské atmosféře, bez uplatňování formální autority,
- hodnocení použitelnosti řešení je (zatím) odsunuto do pozadí,
- žáci se musí oprostít od vlastní „vnitřní“ cenzury, která předčasně třídí vznikající myšlenky a vyřazuje ty, které se zdají být absurdní, směšné, nepoužitelné, „bláznivé“,
- musí být dodržen tento **postup**:
  1. Předložit problém a stručně ho uvést.
  2. Vyzvat účastníky, aby každý uvedl bez rozmyšlení jakýkoliv nápad, který by mohl vést k řešení.
  3. Nikdo nesmí vyslovené myšlenky žádným způsobem kritizovat (ani verbálně, ani nonverbálně).
  4. Kromě vlastních nápadů se má každý snažit rozvíjet, obměňovat a doplňovat nápady ostatních.
  5. Nápady se zapisují na tabuli v tom pořadí, jak byly vyslovovány (tato fáze trvá 20 – 40 minut, měla by probíhat pod určitým časovým tlakem, aby se účastníci vyslovovali stručně).
  6. Ve druhém kole se všechny nápady podrobují ostré kritice, třídí se, dělá se užší výběr.
  7. Z nápadů, které odolaly kritice, se hledá spolehlivé řešení.

**Přínos** této metody spatřujeme v tom, že žáci spontánně vyjadřují své nápady, vyjadřují své názory, postoje, prožitky, zkušenosti, učí se konstruktivně kritizovat nápady ostatních, argumentovat a obhajovat návrhy své. Určitou variantou může být tzv. **párový brainstorming**, který můžeme využít při práci dvojic.

Jinou podobou brainstormingu může být tzv. **brainwriting**. Jedná se o písemnou formu této metody, kdy se mezi členy skupiny (třídy) nechá kolovat list papíru, na který všichni zapisují své nápady. Cílem je vymyslet na předložené téma nebo určitý problém co nejvíce nápadů, řešení. Každý žák má časový limit na zapsání svých nápadů a potom předá papír dalšímu. Ten si přečte předchozí nápady a přidá na papír své. List papíru s nápady se posouvá od jednoho ke druhému, dokud se všichni nevystřídají. Pak se nápady hodnotí – nejlepší se napíší na viditelné místo (na tabuli nebo flipchart) a diskutuje se o nich.

Rychlejší variantou v 1. etapě může být rozdání prázdných lístečků všem žákům. Ti si zapisují v časovém limitu své nápady na lístečky a po uplynutí času lístky odevzdají. Nápady se potom vyhodnocují stejně jako u předchozí varianty (LOKŠOVÁ, LOKŠA, 2003, s. 115)

Další užitečnou metodou, která najde své místo ve výuce, je **vytváření myšlenkových map** (mind maps). Zvyšuje podíl žáků na výuce a umožňuje jim, aby se učili aktivně a uplatňovali při učení dosavadní zkušenosti a znalosti. **Pojmové mapy** jsou pokusem vizuálně znázornit vzájemné vztahy myšlenek či pojmů. Podstatou této metody je vytvoření jakési „sítě“ (mapy), která vzniká kolem ústředního pojmu umístěného uprostřed komunikační plochy (tabule, balicí papír, flipchart – stojan s papírem či magnetickou plochou, na kterou se dá psát). K ústřednímu pojmu se připojují další pojmy, které s ním souvisí. V počáteční fázi vytváření pojmové mapy můžeme úspěšně použít upravenou verzi brainstormingu.

Pojmová mapa se tak stává pro učitele i žáky prostředkem, jak vyjádřit své myšlenky. Poskytuje jim nástroj pro plánování a hodnocení toho, co znají. Podněcuje aktivní myšlení a rozvíjí dovednosti analyzovat a třídít pojmy, nalézat mezi nimi vztahy a souvislosti. Ve výuce se může této metody využívat při zpracování nového učiva, při opakování, při reflexi a hodnocení.



Podrobnější informace o metodě brainstormingu a mentálních mapách najdete:

BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997, s.71-86.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, s. 180-181.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 441-471.

Dalšími metodami, které předpokládají aktivitu žáka, jsou **situační metody**. Jedná se o takové postupy, při nichž se vychází z nějaké konkrétní situace (události), kterou je nutné řešit. Problémovost situace je dána tím, že obvykle nejsou k dispozici všechny potřebné informace pro řešení, nebo se informace postupně doplňují. Navozený problém nebo situace nemusí mít vždy pouze jedno řešení. Děti si mohou prostřednictvím této metody vyzkoušet chování v určité simulované situaci a „připravit se“ na to, až se do takové situace dostanou ve skutečnosti. Žáci se učí analyzovat a řešit problémy, které představují určité životní situace (jedná se např. o řešení konfliktních situací – konflikt dvou žáků ve třídě, konflikt žáka s učitelem, rodiče s dítětem apod.). Mají možnost vyzkoušet si „nanečisto“ řešení konfliktů a osvojí si potřebné modely chování. Různá navrhovaná řešení žáci společně diskutují ve skupině a posilují se správné reakce.

Ve výuce může učitel s úspěchem využívat **inscenační metody**, mají blízko k didaktickým hrám a dramatizaci, protože v nich v podstatě jde o **hraní rolí**. Spočívají v simulaci určitých situací, velmi často skutečných situací, které se mohou v životě stát. Účastníci sehrávají přidělené role a pokoušejí se ztotožnit se s nimi. Inscenační metody umožňují účastníkům získat prostřednictvím prožitků nové emotivní zkušenosti i postoje, osvojit si vhodné způsoby reagování v určitých životních situacích. Protože jde o simulaci, snižují rizika následků skutečných interpersonálních konfliktů. Didaktické inscenace mají význam např. pro rozvoj komunikativních dovedností v jazykovém vyučování. Pedagogické inscenace mohou učiteli pomoci řešit výchovné problémy ve třídě.

Všechny inscenace jsou založeny na **scénáři**, který mají žáci k dispozici. Scénář může vytvořit učitel sám a předložit ho žákům k nastudování nebo scénář vypracují žáci samostatně, popř. na scénáři pracuje učitel se žáky společně. Hraní rolí je užitečnou metodou pro zjišťování postojů a procvičování komunikativních dovedností. Aby této metody mohl učitel úspěšně využívat ve výuce, měl by znát různé možnosti přípravy a vedení takových činností (blíže např. SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997).

Rozlišujeme inscenace:

1. **strukturované** – používají scénář, ve kterém je rozpracována nejen celková situace, ale i jednotlivé role, žáci v nich mají menší stupeň volnosti v samostatném jednání, neboť se požaduje, aby žáci přidělené předepsané role odehráli s minimálními odchylkami.
2. **nestrukturované** – používají podstatně stručnějšího scénáře, někdy i bez rozpisu rolí, to umožňuje širší pole působnosti aktérů při zpracování děje, může zvýšit i přitažlivost. Tato varianta však vyžaduje větší zkušenosti a zvyšuje požadavky na dovednosti žáků.

Strukturované i nestrukturované inscenace mohou být:

- a) **prosté** – situace je přehrána jen jednou, následně proběhne rozbor a diskuse
- b) **mnohostranné** – učitel svěří realizaci inscenace 2 – 3 skupinám, inscenace proběhne několikrát za sebou a teprve potom je jejich provedení analyzováno a diskutováno účastníky, „diváky“.

Hraní rolí je užitečnou metodou pro zjišťování postojů a procvičování dovedností. Aby této metody mohl učitel úspěšně využívat ve výuce, měl by znát různé možnosti přípravy a vedení takových činností.

**M. Silberman** (1997, s. 49) uvádí deset možností pro použití metody hraní rolí.

*Příprava scénáře*

- 1. Volný scénář.** Rozdějte žákům všeobecné vymezení situace a požádejte je, aby sami doplnili podrobnosti.
- 2. Připravený scénář.** Rozdějte žákům dobře připravené instrukce, poskytující fakta o jednotlivých postavách a podrobnosti o tom, jak se mají chovat.
- 3. Částečně připravený scénář.** Poskytněte žákům podrobné informace o pozadí situace a o postavách scény. Neříkejte jim však, jak mají situaci řešit.
- 4. Opakování skutečných situací.** Požádejte žáky, aby ve scéně předvedli situaci, se kterou se skutečně setkali.
- 5. Dramatické čtení.** Poskytněte žákům předem připravený scénář obsahující rozepsané dialogy, kterého se budou držet.

*Praktické provedení*

- 6. Simultánní provedení.** Rozdělte všechny žáky do skupin s požadovaným počtem členů (např. do dvojic pro scénku se dvěma postavami). Všechny skupiny budou pracovat současně.
- 7. Hra na jevišti.** Jeden nebo více žáků předvede scénku před ostatními. Úkolem ostatních bude scénku sledovat a poskytnout aktérům zpětnou vazbu.
- 8. Aktéři se mění.** Scénku v jejím průběhu periodicky přerušujte a vyměňte jednoho nebo více herců.
- 9. Různí herci.** Stejnou postavu ve stejné situaci bude postupně hrát více žáků. To skupině umožní sledovat více stylů.
- 10. Opakované provedení.** Stejní herci předvedou tutéž scénku podruhé.

❖ Promyslete a připravte do semináře náměty pro uplatnění inscenační metody ve výuce.



Metody aktivního učení pomáhají rozvoji klíčových kompetencí žáků. Žák je centrem dění ve třídě, svou činností určuje průběh výuky a svého učení. Většina těchto metod přispívá k rozvíjení **kritického myšlení žáků**. Žáci jsou vedeni k vytváření si vlastních názorů, k racionální volbě mezi dvěma kompetitivními myšlenkami, k zodpovědné debatě o daných problémech, ke spolupráci s ostatními, respektování odlišných názorů, uvědomění si, jak prožité zkušenosti mohou ovlivnit postoje a vnímání lidí.

Tyto způsoby práce mobilizují, oživují i upevňují předchozí znalosti a získané zkušenosti, a tak připravují žáky k další učební činnosti. Zároveň vytvářejí žákům i učitelům prostor pro možný dialog. Jako ukázkou jsme vybrali několik příkladů metod, které jsou vhodné pro práci žáků ve výuce.

**I.N.S.E.R.T.** (jedná se o anglickou zkratku, která v češtině znamená Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a psaní)

Metoda vede žáky k uvědomění si obsahu textu. Žák má přečíst pozorně a s porozuměním předložený text. V průběhu čtení si do textu poznamenává symboly (značky), které mu usnadní orientaci v textu a umožní lépe si uvědomovat obsah čtených informací.

Žák využívá těchto značek:

- ✓ „fajfka“ (zátrh) – tímto znaménkem se označí informace, které žák již zná, nejsou pro něj nové,
  - +
  - „mínus“ - tak označí žák informace, se kterými nesouhlasí,
  - ?
- „otazník“ – udělá žák k informaci, o které by se chtěl dozvědět něco víc, nebo mu není zcela jasná a potřebuje ji vysvětlit.

Následuje společně se žáky diskuse o analyzovaném textu. Nové informace se zasazují společně do původního schématu vědomostí. Zodpovídají se otázky, které text vyvolal.

### **Čtení textu ve dvojici (Učíme se navzájem)**

Žáci ve třídě se rozdělí do dvojic. Každá dvojice obdrží od učitele dílčí část určitého textu. Tento text si žáci ve dvojici rozdělí na polovinu. Nejprve čtou společně první polovinu textu. Jeden z dvojice tuto část zrekapituluje, druhý mu klade pomocné otázky. Potom oba žáci čtou druhou polovinu textu a opět jeden z nich přečtenou část zrekapituluje a druhý klade otázky. Následuje zápis obsahu obou čtených odstavců. Každý žák si zapíše informace samostatně, nakonec se dohodnou na tom, co bude obsahovat společný zápis. Tento zápis jim poslouží k vytvoření propagačního letáku, které budou nakonec všechny dvojice prezentovat postupně před třídou. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ, 2000, s. 78)

### **Podvojný deník (dvojitý zápisník)**

Žák pracuje s určeným (vybraným) textem. Rozdělí si svislou čarou stránku papíru, na který si píše informace získané čtením textu. Do levé poloviny stránky píše informace, které jsou pro něho nové, zajímavé, do pravé poloviny stránky si zaznamenává k informacím své poznámky, svůj komentář, otázky, na které by se chtěl v souvislosti s obsahem čteného textu zeptat.

## Volné psaní

Žák má za úkol po danou dobu (5 - 10 min.) napsat všechno, co ho napadne k určenému tématu. Technika volného psaní má stanovená pravidla: žák se vyjadřuje v celých větách, nesmí přestat psát, nevrací se zpátky na začátek textu, píše úplně všechny myšlenky, které mapují jeho myšlenkový proces. Po uplynutí časového limitu mají žáci možnost přečíst své volné psaní, sleduje se obsah nikoliv forma, neopravují se chyby, nehodnotí se stylistika ani se nehodnotí názory žáka (nesprávné, dobré aj.).

Touto technikou může učitel velmi dobře zjistit, zmapovat žákovy představy, jejich zkušenosti, ale i předchozí poznatky o sledovaném tématu. S texty, které vzniknou, se může dál pracovat. Žáci se mohou rozdělit do skupin, ve skupině číst navzájem vytvořené texty, hledají společné prvky, mohou vytvářet tzv. pojmové (myšlenkové, mentální) mapy k tématu.

Jiným způsobem zjišťování znalostí žáků je vytvoření stručného **písemného přehledu**, který žáci k uvedenému tématu napíší. Žáci mohou na přehledu pracovat samostatně nebo ve dvojicích. Zaznamenávají si, co o daném jevu vědí, případně odkud to vědí, jak by sami daný jev popsali, jak sami daný jev hodnotí. Tento přehled lze získat i určitou organizovanou anketou, ve které žáci vypíší všechno, co o daných jevech znají, odkud to znají, proč je to zajímavé, případně i jaký k danému jevu mají vztah.

V praxi se nám osvědčila **diskuse k danému tématu**, kdy v přípravné hodině k danému tématu žáci volně vysvětlovali, kde se s danými jevy setkali, v jakých souvislostech, co o nich vědí, co si o nich sami myslí, jak by tyto jevy vysvětlili apod. Učitel si z takové rozpravy může udělat zcela reálný obrázek s jakými znalostmi a zkušenostmi může počítat, případně s jakými problémy a nepřesnostmi. Zároveň zjistí i oblasti, přesné části učiva, kde si žáci zachovali poměrně přesné odrazy reality atd.

## Další metody aktivního učení:

### Pětilístek

tato metoda slouží ke zjištění, co žáci o tématu již vědí, jaké mají představy, nebo ji lze využít při opakování. Zadáme téma, na které každý žák vytváří svůj pětilístek.

Žáci dostanou instrukci:

První řádek: název – je doslovný námět nebo téma

Druhý řádek: popis — je dvojslovný popis námětu, jaký je (tvoří ho dvě přídavná jména)

Třetí řádek: co dělá — je sestaven ze tří sloves vyjadřujících dějovou složku námětu

Čtvrtý řádek: pocit (popř. nějaké tvrzení o tématu)- je čtyřslovný výraz (jedna věta) vyjadřující nějakou podstatnou myšlenku o tématu

Pátý řádek: formulace podstaty — je snahou v jednom slově vystihnout podstatu tématu nebo ji obrazně pojmenovat (metaforou).

Obměny: Žáci vytvářejí pětilístky ve dvojicích.

Žáci tvoří nejprve pětilístek samostatně a poté se ve dvojici dohodnou na finálním znění společného pětilístku

### Kostka

Ze čtvrtky si vyrobíte kostku (viz ukázka)

Na každou stěnu kostky napište jedno z následujících 6 slov: Popiš, Porovnej, Asociuj, Analyzuj, Aplikuj, Argumentuj.

Stanovte téma, se kterým budete pracovat, a napište jej na tabuli. Témat může být několik, postupně je formou KOSTKY zopakujete.

Hod'te kostkou nebo požádejte žáky, aby hodili za vás.

Všichni žáci se pak budou řídit pokynem, který jim určí kostka.

- **Popiš:** Podívej se na téma zblízka, popiš, co vidíš. Barvy, tvary, velikost, povrch.
- **Porovnej, srovnej:** Čemu se to podobá? Od čeho se to liší?
- **Asociuj:** Na co si při tom vzpomeneš? Co ti to připomíná? Mohou to být události, dojmy, zážitky, věci, lidé, místa
- **Analyzuj:** Řekni, z čeho to je, z čeho se to skládá, jak je to udělané. Pokud to nevíš, zkus něco vymyslet.
- **Aplikuj:** Řekni, k čemu se to hodí, co bys s tím mohl dělat, jak to můžeš použít.
- **Argumentuj pro a proti:** Zkus zaujmout stanoviska, obhajuj svůj názor. Použij pro jejich obhajobu jakékoliv argumenty – logické, pošetilé, absurdní, zkrátka jakékoliv.

Na psaní dejte žákům vždy 2-4 minuty. Žáci píšou technikou volného psaní. Házejte kostkou znovu. Ke každému tématu můžete házet tolikrát, kolikrát je to podle vás užitečné.



### Určeno k samostatnému studiu:

V doporučené literatuře **zjistěte:**

- jak probíhá metodická a organizační příprava inscenací a jaký je postup při realizaci vyučování za pomoci inscenační metody,
- připravte si příklad inscenační metody, zpracujte scénář.

Doporučená literatura:

**MAŇÁK, J. A KOL.** *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU, 1997.

**PETTY, G.** *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.

**SILBERMAN, M.** *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997.

*Pokuste se vyhledat i jinou literaturu pojednávající o inscenačních metodách a zapište si ji pro inspiraci svou i svých kolegů.*



- Úkol 1:**
1. Zvolte si libovolné téma z vybraného předmětu na 1. stupni ZŠ.
  2. Formulujte konkrétní výukové cíle na vyučovací hodinu.
  3. Vyberte vhodné učivo ke zvolenému tématu vzhledem k cílům hodiny.
  4. Navrhněte výukové metody pro jednotlivé pedagogické situace tak, abyste vytvořil(a) žákům optimální podmínky pro splnění výukových cílů.
  5. Uveďte zároveň i materiální prostředky, kterých budou žáci při hodině využívat a zdůvodněte jejich použití.







**Úkol 2:** Na základě studia doporučené literatury připravte pro prezentaci v semináři různé metody, které byste mohli použít ve výuce:

- a) k získání aktivní spolupráce žáků,
- b) k prezentaci nového učiva,
- c) k upevňování a procvičování nového učiva,
- d) ke shrnutí učiva,
- e) ke kontrole a hodnocení.



### **Doporučená literatura:**

- ČECHOVÁ, B. A KOL. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: SCIO, 2006.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: nakladatelství HANEX, 2000.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007.
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister a Principal, 2007.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J. A KOL. *Alternativní metody a postupy*. Brno: PedF MU, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975.
- PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 80-7178-070-7.
- SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vydání. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.



### **Použitá literatura:**


- ČECHOVÁ, B. A KOL. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: SCIO, 2006.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-220-3.

- JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1988. ISBN 80-04-23209-4.
- KALHOUS, Z. *Základy školní didaktiky*. Olomouc: UP, 1995.
- MAŇÁK, J. A KOL. *Alternativní metody a postupy*. Brno: PedF MU, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975.
- PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vydání. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.
- ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PF MU, 1996. ISBN 80-210-1365-6.

## 5 Organizační formy výuky


### Úvodní podněty uvádějící do problematiky:

- Zamyslete se nad tím, které faktory bude učitel brát v úvahu při plánování organizace vyučovací hodiny, a zapište je.



A large empty rectangular box for writing answers to the first question. In the top-left corner, there is a small icon of a hand holding a pen, indicating a writing area.

- Na základě svých dosavadních zkušeností uveďte, jaké nejčastější podoby může mít organizace výuky v současné škole



A large empty rectangular box for writing answers to the second question. In the top-left corner, there is a small icon of a hand holding a pen, indicating a writing area.

### Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly a doporučené literatury dokážete:

- vymežit pojem organizační formy výuky a uvést přehled základních organizačních forem,
- vysvětlit vztah organizačních forem výuky k základním kategoriím,
- charakterizovat jednotlivé organizační formy z pozice současných požadavků na výuku,
- získané informace uplatnit při projektování konkrétních vyučovacích hodin.



## Osnova kapitoly:

- 5.1 Vymezení pojmu organizační formy výuky a jejich klasifikace
- 5.2 Vyučovací hodina jako základní organizační forma
- 5.3 Přehled organizačních forem výuky
  - 5.3.1 Individuální forma výuky
  - 5.3.2 Hromadná (frontální) forma výuky
  - 5.3.3 Skupinová a kooperativní výuka
  - 5.3.4 Individualizovaná a diferencovaná výuka
  - 5.3.5 Projekty ve výuce
- 5.4 Organizační formy výuky v mimoškolním prostředí – vycházka a exkurze

### 5.1 Vymezení pojmu organizační formy výuky a jejich klasifikace

Termín „organizační forma“ výuky bývá v didaktice uváděn v souvislosti s problematikou prostředků výuky a patří k základním otázkám teorie vyučování. Většinou tímto termínem označujeme **způsob uspořádání výuky** v konkrétních podmínkách určité výchovně vzdělávací situace a instituce.

Při vymezování tohoto pojmu vycházíme z J. Solfronka, který chápe organizační formu výuky jako **uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (včetně věcných prostředků) a vzájemných vazeb v čase (dynamická stránka) a v prostoru (statická stránka)**. Každá organizační forma zároveň vyjadřuje vnitřní strukturu systému řízení výuky.

**Podle J. Solfronka (1991, s. 19) model organizační formy zahrnuje:**

- uspořádání složek výuky:
  - činnosti učitele,
  - činnosti žáků,
  - struktury učiva,
  - struktury věcných prostředků: a) jejich rozmístění (uspořádání v prostoru),  
b) jejich řazení (uspořádání v čase),
- uspořádání struktury řízení výuky:
  - určení vazeb,
  - určení informačních toků.

#### **Klasifikace organizačních forem**

➤ *z hlediska časového:*

- vyučovací hodina, kratší časové úseky než je vyučovací hodina, delší časové úseky než je vyučovací hodina (dvouhodinovka), celodenní práce, dlouhodobější činnost (v rámci projektu),
- rozvrh hodin (seskupení vyučovacích hodin různých předmětů opakující se po týdnu),
- školní rok (rozdělený na pololetí, semestry, trimestry),

- z hlediska místa, kde výuka probíhá:
  - výuka v běžné třídě,
  - výuka v odborné učebně,
  - výuka v dílnách a na pozemku,
  - exkurze,
  
- z hlediska počtu žáků, se kterými učitel pracuje:
  - individuální výuka,
  - hromadná (frontální) výuka,
  - skupinová a kooperativní výuka,
  - práce ve spojených třídách,
  - práce celého kolektivu školy.

Ve vývoji vyučování se objevují nejrůznější varianty organizace výuky a můžeme zde sledovat určitý posun od jedné krajní formy organizace ke druhé, od individuální formy výuky k hromadné formě a naopak. Změny, k nimž docházelo, byly vyvolány změnami ve funkci školy a novými úkoly vyučování, změnami v pojetí obsahu vzdělávání i v charakteru činnosti učitele i žáků.


J. Skalková (1999, s. 203-204) uvádí základní proudy, které se vyčlenily v organizačních formách do současné doby:

- a) frontální vyučování v systému vyučovacích hodin,
- b) skupinové a kooperativní vyučování,
- c) individualizované a diferencované vyučování,
- d) systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,
- e) domácí učební práce žáků.

Tyto organizační formy se ve výuce vzájemně prolínají, neboť učitel tvořivě volí nejvhodnější z nich v závislosti:

- na cíli své práce,
- na charakteru učiva,
- na připravenosti a specifických potřebách žáků i jejich individuálních zvláštностech,
- na možnostech, které má v dané škole k dispozici.

- ❖ Pohovořte s několika učiteli, kteří učí na 1. stupni ZŠ, a zjistěte, které organizační formy vyučování upřednostňují a proč? Jejich názory zapište a konfrontujte se svým názorem. Zjištěné údaje mohou být námětem pro diskusi ve studijní skupině.



## 5.2 Vyučovací hodina jako základní organizační forma

Vyučovací hodina je základní a nejběžnější organizační forma výuky, při níž učitel v přesně vymezeném čase a na speciálně určeném místě navozuje a řídí poznávací činnost žáků. Učitel využívá takových prostředků, způsobů a metod práce, které vytvářejí příznivé podmínky pro to, aby žáci zvládli základy probíraného učiva v průběhu vyučovacího procesu.

Vyučovací hodina je časově limitovaná a na většině škol trvá 45 min. Jednotlivé hodiny jsou uspořádány na základě učebního plánu do týdenního systému (rozvrh hodin). Rozvrh hodin by měl respektovat **pedagogické a hygienické požadavky**. Při jeho sestavování by měli učitelé brát v úvahu proměny výkonnosti žáků během dne (např. pracovní schopnost/výkonnost žáků klesá po 3. a 4. vyučovací hodině, proto předměty vyžadující zvýšenou duševní činnost je vhodné zařadit na počátek vyučovacího dne, křivka výkonnosti se mění také v průběhu týdne). V primární škole je nutné členění vyučovacího času pružně měnit a přihlížet k věku žáků, k obsahu vyučování a k individuálním zvláštnostem dětí.

J. Skalková (2007, s. 222) uvádí, že každá vyučovací hodina má své dílčí didaktické cíle, podmíněné pořadím tematických celků a jednotlivých témat. Vyučovací hodiny se vyznačují určitou **vnitřní strukturou**, která respektuje určitý řád v postupu učitele. V didaktice se hovoří o etapách vyučovací hodiny. Každá z těchto etap má své specifické určení a reprezentují ji určité činnosti jak učitele, tak žáků.

Nejčastěji se používá **hodina smíšená**, která má tyto **etapy**:

- Zahájení vyučovací hodiny (organizační příprava, sdělení cílů hodiny a jejího tématu, organizační pokyny).
- Opakování dříve probraného učiva, připomenutí zkušeností žáků jako příprava na probírání nové látky. V této etapě bývá často kontrolována domácí práce uložená na minulé hodině, bývá prováděna kontrola a hodnocení vědomostí a dovedností žáků.
- Probírání nového učiva, objevování nových poznatků, postupů a technik, zobecňování faktického materiálu.
- Opakování a procvičování nového učiva, samostatné využívání nových vědomostí, jejich systematizace, vytváření dovedností.
- Kontrola a diagnóza stavu rozvoje vědomostí a dovedností, poznávacích procesů.
- Uložení domácího úkolu (pokyny k domácí přípravě).
- Shrnutí a zhodnocení práce žáků v hodině, zakončení hodiny.

Výsadní používání smíšené vyučovací hodiny vede nutně ke stereotypu, který tlumí zájem žáků, a učitele vede k šablonovitosti a rutinérství. Naznačená struktura vyučovací hodiny může být pomůckou pro začínající učitele, ale není návodem pro mechanickou aplikaci.



V závislosti s převládajícím cílem vyučovací hodiny můžeme rozlišovat několik typů vyučovacích hodin. Prostudujte:

**MOJŽÍŠEK, L.** *Vyučovací hodina*. Praha: SPN, 1984.

Vyhledejte **typy vyučovacích hodin** a **porovnejte etapy smíšené vyučovací hodiny**, které uvádí L. Mojžíšek, s výše uvedenými etapami.

- ❖ Proveďte pozorování vyučovací hodiny, sledujte činnosti učitele a činnosti žáků a na základě záznamu průběhu hodiny označte jednotlivé etapy vyučovací hodiny.



Podle toho, zda vyučovací hodina obsahuje všechny uvedené etapy nebo jen některé, lze rozlišovat různé **typy vyučovacích hodin**:

Podle dominantní etapy hodiny lze rozlišovat např.

- hodiny zaměřené na osvojování nového učiva
- hodiny zaměřené na osvojování dovedností
- hodiny zaměřené na procvičování a opakování učiva
- hodiny zaměřené na kontrolu a hodnocení zvládnutého učiva.

Poslední etapou jakékoliv hodiny by mělo být její hodnocení. V této etapě se učitel společně se žáky zaměřuje na to, jak hodina probíhala, zda žáci splnili stanovené cíle, jak se žákům dařilo, co hodina žákům přinesla, co se naučili. Hodinu by měl zhodnotit jednak učitel, ale je žádoucí, aby se na reflexi hodiny podíleli také žáci. Hodnocení hodiny můžeme vnímat jako zpětnou vazbu pro žáky.

Analýzy vyučovacích hodin potvrzují, že „optimální působení na procesy učení žáků předpokládá, že struktura vyučovací hodiny nebude jednotvárná, stereotypně se opakující ze dne na den bez ohledu na věk žáka, charakter předmětu, cílů a učiva.

Podle J. Skalkové se jako produktivní ukazují vyučovací hodiny, kdy učitel promyšleně realizuje dílčí cíle a obsah v rámci širšího tematického celku (integrovaného tematického bloku, projektu) a využívá různých metod a prostředků, které:

- umožňují žákům vykonávat různorodou činnost v rámci celé třídy, ve skupinách formou individualizované a individuální práce;
- podporují aktivitu žáků v činnostech teoretických i praktických;
- otevírají prostor pro jejich samostatnou práci, iniciativu a tvořivost, pro sebehodnocení a odpovědnost za vlastní práci;
- uplatňují náležitý zřetel k individuálním zvláštnostem žáků, k jejich zájmům a potřebám;
- probíhají v příznivé motivačně emocionální atmosféře, která ve třídě rozvíjí pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem (Skalková, 2007, s. 223).

V souvislosti s vyučovací hodinou se často zmiňuje její efektivita. Aby byla hodina opravdu efektivní, měla by splňovat následující požadavky:

- přesně dodržovat a efektivně využívat čas vyučovací hodiny,
- při komunikaci se žáky vyloučit nadbytečná slova a věty
- dobře promyslet organizaci hodiny a připravit vhodné činnosti,
- promyslet nerušené přechody od jedné činnosti ke druhé,
- udržovat aktivitu žáků v průběhu celé hodiny,
- respektovat individuální zvláštnosti žáka tak, aby byly využité při všech činnostech.

Modernizačním změnám by měla podléhat i struktura vyučovací hodiny. I když klasická vyučovací hodina patří k převládajícím organizačním formám, její vnitřní strukturu je vhodné měnit. Cílem je organizovat ji tak, aby nebyla chápána a v praxi realizována jako dogma a schéma, ale aby se vyznačovala určitou variabilitou v závislosti na výukových cílech, na obsahu probíraného učiva, aby každá hodina poskytovala prostor pro různě náročné a tvořivé činnosti žáků.

## **5.3 Přehled vybraných organizačních forem výuky**

### **5.3.1 Individuální forma výuky**

Tato forma patří k nejstarším organizačním formám výuky a setkáváme se s ní ve starověku u starých národů Asie a Afriky (Číňané, Féničané, Asyřané, Indové, Egyptané apod.) a převládala i ve středověku.

Pro individuální výuku je charakteristické:

- Učitel řídí činnost jednotlivých žáků. Každý pracuje individuálně, sám, navzájem nijak nespolupracují.
- Žáci jsou zpravidla shromážděni v jedné místnosti, ale jsou různého věku, různé mentální úrovně, různé úrovně zvládnutí učiva, jejich počet je různý.
- Učivo je stanoveno pro každého žáka zvlášť, výukové prostředky jsou libovolné.
- Doba vyučování je volná, není přesně určena v časových jednotkách ani v průběhu dne, ani během roku.
- Rozmístění žáků a věcných prostředků je libovolné a není nijak přesně určeno.



Přestože je produktivita práce učitele u této formy výuky velmi nízká, sám proces učení může probíhat velmi intenzivně, protože učitel pracuje vždy jen s jedním žákem. V současné době se tato organizační forma uplatňuje zejména tam, kde je potřeba respektovat individuální a specifické zvláštnosti žáka, např. styl jeho učení, pracovní tempo, komunikační schopnosti, dosaženou úroveň poznání aj.

❖ Uveďte příklady individuálního vyučování ze školní praxe:



### 5.3.2 Hromadná (frontální) forma výuky

Teoretické a praktické základy frontálního vyučování navrhl J. A. Komenský. Jeho podstatou je třídně hodinový systém, který prošel v průběhu svého vývoje mnohými změnami. Jeho podoba byla stále rozvíjena a obměňována, ale jeho základní znaky zůstaly v podstatě zachovány do dnešní doby. Tato organizační forma patří nejen u nás, ale i ve světě k nejpoužívanějším.

#### Základní znaky:

- řídicí systém je představován jedním učitelem, který vyučuje, tzn. řídí učební činnost celé skupiny žáků najednou,
- učitel má vedoucí úlohu,
- systém řízený, žáci, je představován třídou, tj. skupinou žáků stejného věku a přibližně stejné mentální úrovně,
- žáci plní ve stejném čase stejné učební úlohy, používají stejných výukových prostředků,
- nepředpokládá se spolupráce žáků (spolupráce je považována za nežádoucí a je sankcionována),
- systém učiva je uspořádán v poměrně přísně oddělených učebních předmětech,
- vyučovací proces probíhá v předem určených časových jednotkách – vyučovacích hodinách,

- prostorové uspořádání výuky v třídně hodinovém systému je podřízeno základní myšlence hromadné výuky, probíhá většinou v jedné místnosti, určené pro jednu třídu, se stabilním rozmístěním žáků.

Společný a jednotný postup při osvojování nového učiva, při opakování a procvičování i při kontrole dosažené úrovně vědomostí a dovedností bývá označován jako **frontální výuka**. Tato forma výuky má bezesporu řadu výhod (práce učitele je produktivní - učitel vyučuje současně větší počet žáků, náklady na výuku nejsou velké – učitel vystačí se základními výukovými prostředky, kontrola získaných vědomostí žáků není pro učitele časově náročná – písemná práce, test). Při plánování vyučovací hodiny učitel vychází z toho, co by měl zvládnout „průměrný žák“. Předpokládá se, že žáci mimo průměr se přizpůsobí.

V současné době se stále častěji ozývají hlasy, které poukazují na jistá omezení a limity frontální výuky. Žákům je mnohdy přisuzována role pasivních příjemců informací a vykonavatelů pokynů. Aktivita žáků má charakter především navozený, popř. vynucený. Učitel musí vynakládat určité úsilí na udržení pozornosti a žáky průběžně motivovat k činnosti.

### Typy aktivity

J. Maňák hovoří o různých typech aktivit rozlišených z hlediska postupného osamostatňování se žáka ve vyučování. Ve vyučování můžeme vysledovat následující **typy aktivity** žáků:

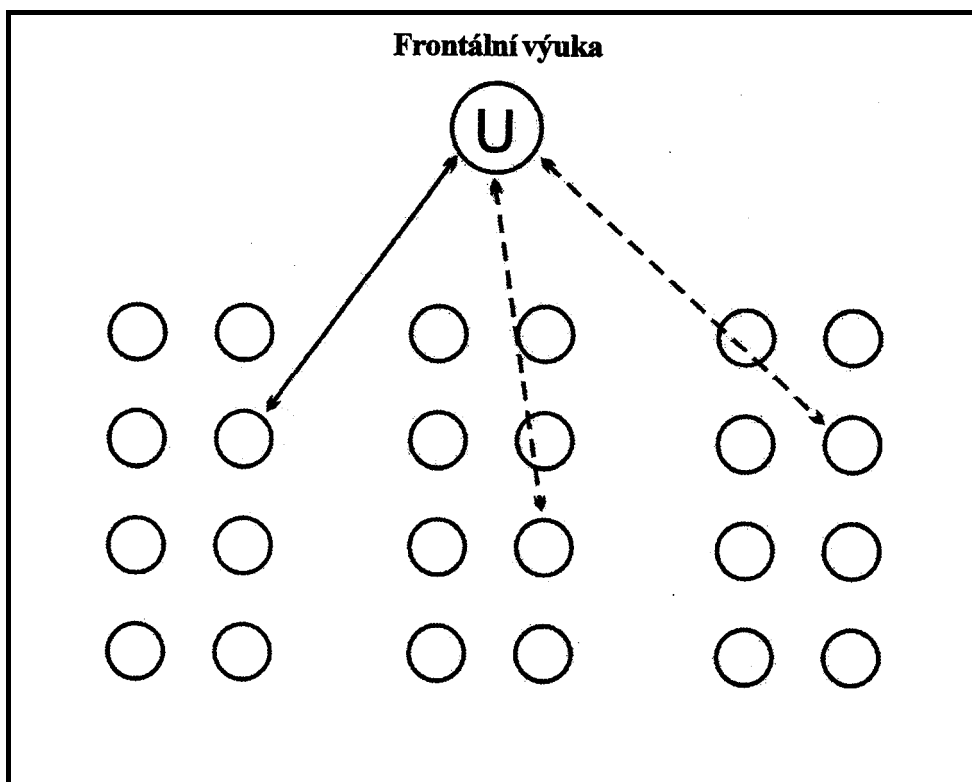
1. **aktivita vynucená** (vzniká v situaci, kdy učitel donucuje žáky k určité činnosti, např. žáci jsou nuceni psát písemnou prověrku, kontrolní test, jsou ústně zkoušeni u tabule),
2. **aktivita navozená** (nejběžnější typ aktivity ve škole; žáci se zapojují do činností na pokyn učitele, důležitá je motivace žáků, zajímavé úlohy k řešení, nové metody práce zvyšují žákovskou aktivitu),
3. **aktivita nezávislá** (vychází z vlastního zájmu žáků o danou činnost, žák ji vykonává bez nátlaku, relativně bez pomoci učitele),
4. **aktivita angažovaná** (předpokládá silnou aktivizaci žáků, kdy jsou schopni řešit samostatně úkoly, sledovat řešení problémů v různých souvislostech a přicházet s vlastními nápady a způsoby řešení, tato aktivita může vyústit až do tvořivé práce žáků).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 1998, s. 33-34.

- ❖ Zamyslete se a napište, jaká vnímáte omezení či nevýhody frontální výuky z hlediska současných požadavků na vyučování v primární škole. Můžete vzít v úvahu i následující schéma rozmístění žáků ve třídě.



- ❖ Schéma rozmístění žáků při frontální výuce



### 5.3.3 Skupinová a kooperativní forma výuky

Skupinové vyučování je organizační forma, při níž jsou **žáci** třídy **rozděleni na pracovní skupiny** (3 – 5 členné), které **společnou prací všech členů skupiny řeší zadané úkoly**. Skupina je sociálním útvarům. Vztahy, které se vytvářejí mezi žáky ve skupině navzájem a mezi učitelem a žáky, ovlivňují utváření dovedností kooperativního chování.

Činnost žáků ve skupině ovlivňuje průběh učení a může ovlivňovat také účinnost výchovně vzdělávacího procesu. Ke kladným momentům výuky ve skupinách patří:

- vzájemná pomoc žáků,
- uplatnění i pasivních a méně výkonných žáků,
- rozvoj osobnostních vlastností – odpovědnost, ochota ke spolupráci, kritičnost, tolerance k názoru druhého, vlastní iniciativa,
- rozvoj dovedností spolupracovat, vyměňovat si názory, organizovat společnou práci,
- změna organizačního uspořádání učebny (Skalková, J., 2007, s. 225).


#### Vznik žakovských skupin

Pracovní skupiny nelze vytvářet bez znalosti interpersonálních (osobně výběrových) vztahů ve třídě či při nerespektování zdůvodněných osobních přání žáků. Žakovské skupiny mohou vznikat **spontánně** (učitel plně respektuje žákův výběr skupiny, ve které chce pracovat) nebo **autoritativně** (skupiny vytvoří učitel sám, nerespektuje přání žáků).

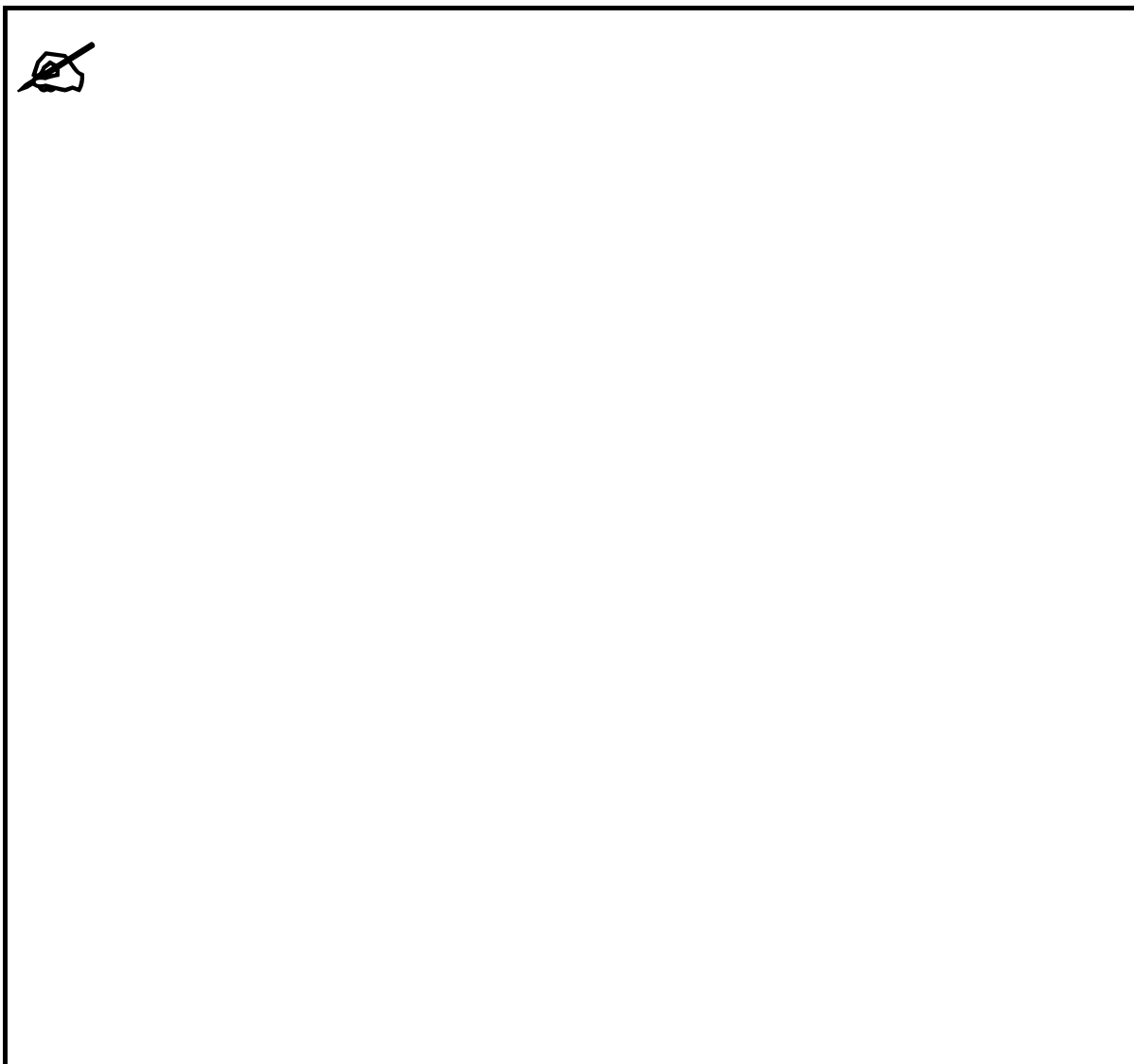
Z hlediska výkonnosti a pracovního tempa mohou vznikat skupiny heterogenní a homogenní. **Homogenní (stejnorodé) skupiny** jsou složeny ze žáků přibližně stejně výkonných, stejných schopností a stejného prospěchu v daném předmětu. **Heterogenní (různorodé) skupiny** jsou složeny ze žáků všech prospěchových kategorií, různě výkonných a různých schopností v daném předmětu.

Z hlediska stálosti pracovní skupiny mohou vznikat **skupiny stabilní a skupiny variabilní** (podle předmětů, témat, pracovních úkolů).

- ❖ Napište alespoň tři způsoby, kterými byste mohli rozdělit žáky ve třídě do pracovních skupin. Své nápady si vzájemně sdělte, pro vás zajímavé nápady si zaznamenejte.



❖ Navrhněte a zakreslete, jak byste upravili prostor třídy pro skupinovou výuku.  
Respektujte: dostatek pracovního prostoru pro skupinu, možnost komunikace ve skupině,  
možnost komunikace skupin navzájem, dobrou viditelnost na tabuli pro všechny skupiny.



A large empty rectangular box for drawing a classroom layout for group work. A small icon of a hand holding a pen is in the top-left corner.

## **Náměty pro rozdělování dětí do skupin:**

**Pexeso** – Je náhodné dělení podle obrázků pexesa (karet, stejně barevných lístků apod.), kdy si každý vylosuje jeden obrázek pexesa a pak ti se stejnými obrázky utvoří dvojice.

**Provázky** – Jeden z nejlepších způsobů dělení. Učitel připraví poloviční počet provázků než je členů ve skupině. Provázky jsou dlouhé asi 1,5 – 2 m. Učitel provázky společně uchopí zhruba uprostřed v jednom svazku a dá pokyn, aby každý žák uchopil jeden konec provázku. Celá skupina se pak má „rozplést“ s tím, že se vzájemně najdou ti, kteří drží stejný provázek na opačném konci.

**Molekuly** – Celá skupina se volně a svižně pohybuje v prostoru místnosti. Po chvíli udělí učitel pokyn, aby se okamžitě utvořily např. čtyřčlenné, pětičlenné, šestičlenné molekuly (obvykle chvíli necháme skupinu volně přeskupovat, poslední přijde takový pokyn, který určí počet atomů v molekule, resp. členů pracovního týmu).

**Kuličky** – Do sáčku, uzavřeného košíčku apod. vložíme kuličky několika barev, vždy v počtu členů pracovní podskupiny, se kterou počítáme. Počet barev se shoduje s počtem podskupin. Všichni si vytáhnou jednu kuličku a navzájem se najdou. Náhodně vznikne pracovní tým.

**Kvarteta** – Hravé rozdělení do čtveřic, které je obdobou pexesa. Příjemné je počáteční hledání členů jednotlivých kvartet.

**Příchuti (barvy, druhy) bonbonů** – Rozdejte žákům po jednom zabaleném bonbonu. Bonbony budou mít různé příchuti a každá příchut' bude označovat jednu skupinu. Například čtyři skupiny je možno určit bonbony s příchutí citrónovou, čokoládovou, třešňovou a peprmintovou. (variantou může být dělení podle barev bonbonů)

**Jmenovky** – Použijte jmenovky různých tvarů a barev, podle nichž budou žáci rozděleni do skupin.

**Pohádkové postavy** – vytvořte dvojice pohádkových postav, které spolu vystupují vždy v jedné pohádce (např. Vochomůrka a Křemílek, Rumcajs a Manka, Štaflík a Špagetka, Maková panenka a motýl Emanuel, Karkulka a vlk, princ a princezna aj.). Jména postav napište na kartičky (vždy jednu postavu na jednu kartičku). Děti si vylosují kartičky a hledají se po prostoru.

**Pohlednice** – Učitel rozstříhá barevné pohlednice na určitý počet dílků (počet pohlednic odpovídá počtu plánovaných skupin, počet rozstříhaných dílků odpovídá počtu členů ve skupině). Všechny dílky promíchá a vloží do klobouku (krabičky, sáčku aj.). Každý žák si vytáhne jeden dílek a hledá další spolužáky, kteří mají dílky ze stejné pohlednice.

## Formy skupinové práce

Skupiny žáků mohou řešit buď stejné, nebo různé, diferencované úlohy (co do obsahu i náročnosti):

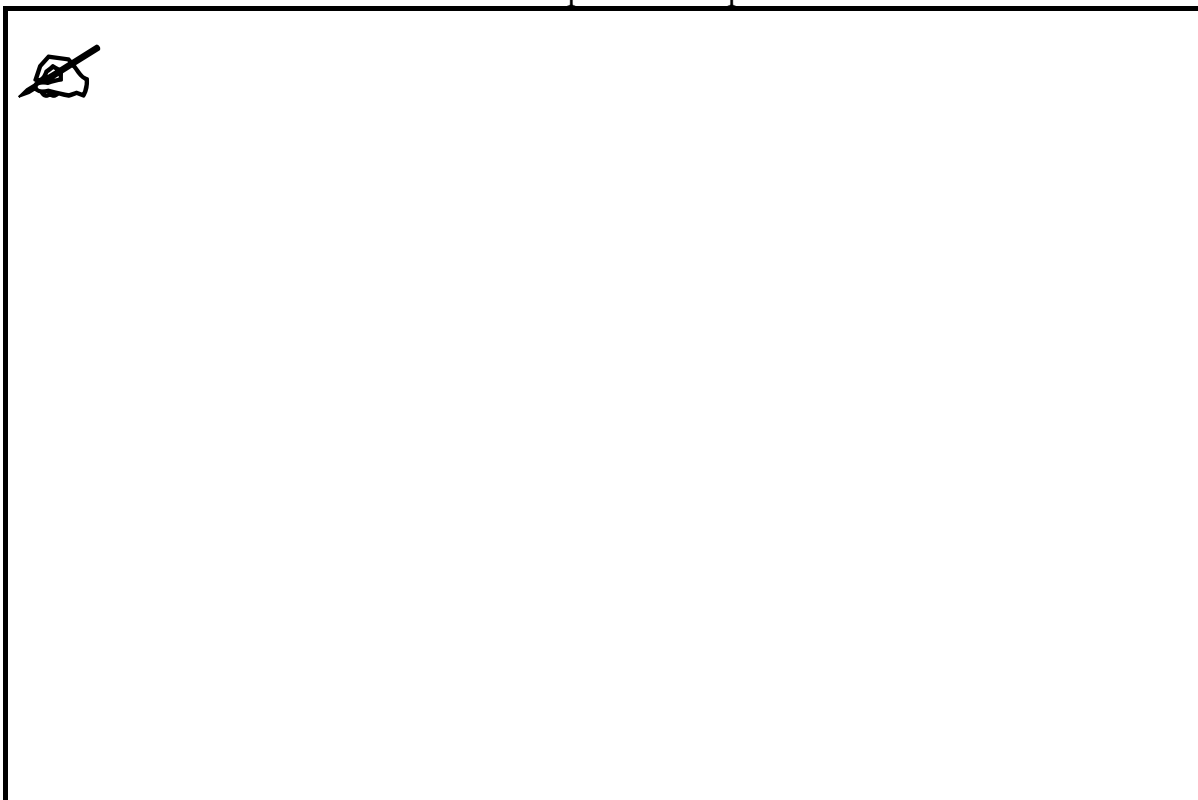
- a) stejné úlohy:
  - žáci ve skupině pracují na stejném úkolu,
  - žáci ve skupině řeší dílčí části jednoho úkolu (společného pro třídu),
- b) různé úlohy:
  - úlohy s rozdílným obsahem,
  - stejný obsah úlohy, ale rozdílná náročnost,
  - rozdílný obsah i náročnost.

## Formy vnitřní práce ve skupině:

- a) **Nediferencovaná práce** ve skupině – žáci řeší zadaný úkol samostatně, přičemž komunikují s ostatními členy skupiny, např. přijímají a odevzdávají náměty, názory, návrhy řešení, napodobují úspěšné výsledky, ptají se svých spolužáků apod.
- b) **Diferencovaná práce** ve skupině - žák řeší dílčí část společného úkolu nebo zpracovává společný problém (téma) na základě jiných pramenů, pomocí jiných pracovních metod, technik, prostředků.

Diferencovaná práce skupiny je náročnější pro žáky i pro přípravu učitele. Důležitou úlohu zde plní „vedoucí skupiny“, který přiděluje žákům dílčí úkoly, koordinuje řešení dílčích úkolů, shrnuje a integruje výsledky dílčích řešení.

- ❖ Na základě vybraného učiva (podle apropace) zpracujte úkoly pro skupinovou výuku.
  1. varianta: forma nediferencované práce ve skupině,
  2. varianta: forma diferencované práce ve skupině.



**R. Fisher** (1997, s. 113) pokládá za nejvhodnější pro skupinovou práci tyto druhy úkolů:

- **Interpretativní diskuse**, v níž skupiny zkoumají a hovoří o zadaném tématu, např. o nějakém obraze, básni nebo jiném výtvoru, shromažďují nápady, jak daný objekt vysvětlit, sdělují si zkušenosti vztahující se k tématu, nebo vyslovují názory a hodnocení.
- **Řešení problému**, kdy skupiny prodiskutovávají otázku nebo situaci s otevřeným koncem a rozhodují se mezi různými možnými postupy.  
Příklad: jak uspořádat sbírku na dobročinný účel; řešení ekologického nebo sociálního problému; řešení úlohy na počítači; příprava skupinového vystoupení.
- **Výroba výtvoru**, kde skupiny pracují jako týmy při vytváření nějakého hmotného produktu, např. výroba různých prototypů a výběr nejlepšího z nich (návrh letadla z papíru), přispívání různými prvky ke společnému výtvoru (příprava časopisu), práce na jednom velkém výtvoru (stavba papírové věže) apod.

- ❖ Zvolte téma v některé oblasti výuky. Navrhněte pro skupiny žáků jednu nebo více skupinových činností, které vyžadují spolupráci a vztahují se ke zvolenému tématu. Pokuste se navrhnout konkrétní skupinové činnosti ke každému z těchto typů: 1. Interpretativní diskuse.  
2. Řešení problému.  
3. Výroba výtvoru na výstavu.





Práce žáků ve skupinách je předpokladem **kooperativního učení**. Kooperativní uspořádání výuky „je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů; výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce (pozitivní vzájemná závislost). Základními pojmy kooperativní výuky jsou: sdílení, spolupráce, podpora“ (Kasíková, 1997, s. 27).

Kooperativní výuku tvoří, podle H. Kasíkové, tyto základní komponenty:

1. **Pozitivní vzájemná závislost** – je postavena na principu propojení činností žáků tak, že nemohou splnit zadaný úkol jako jednotlivci, musí uspět jako celek. Žáci se ve skupině musí domluvit na strategii, jak cíle dosáhnout, rozdělit si role a práci ve skupině s tím, že každý odpovídá za splnění dílčího cíle.
2. **Interakce tváří v tvář** – činnost se odehrává v malých skupinách (2 – 6 člených).
3. **Osobní zodpovědnost** – výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové profitují z kooperativního učení. Jedinec by měl prokázat, že se prostřednictvím spolupráce něco naučil.
4. **Využití interpersonálních a skupinových dovedností** vhodných pro spolupráci – např. přiměřeně nahlas mluvit, požádat druhého o pomoc, shrnout názory všech členů skupiny, kritizovat myšlenky, ne jejich zastávce, oslovují se jmény, přispívat svými vlastními myšlenkami, povzbuzovat druhé, pochválit a ocenit práci druhého aj.
5. **Reflexe skupinové činnosti** – skupina dokáže popisovat svoji činnost, činí rozhodnutí o dalších krocích, volí strategie (jak postupovat, co změnit, co příště udělat lépe, co bylo účinné) – hodnotí práci skupiny i jednotlivých členů (Kasíková, 2007, 184).

### Úloha učitele při skupinové a kooperativní výuce

Při uplatňování skupinové formy výuky je role učitele pozměněna, učitel zaujímá roli podněcovatele, moderátora nebo koordinátora. „Opouští se představa jednostranného řízení vyučovacího procesu učitelem, jehož role se mění. Je osvobozen od neustálého výkladu a ukázkování, zaujímá roli koordinátora a poradce.“ (Obst, Kalhous, 2002, s. 303).

Úloha učitele při skupinové a kooperativní výuce je dána výukovými cíli, náročností řešených úkolů, vyspělostí žáků pracovat týmově, počtem žáků ve skupině, počtem pracovních skupin i časem vymezeným pro skupinovou výuku.




Učitel plní tyto úlohy:

- připravuje zadání pro jednotlivé skupiny, popř. pro jednotlivé žáky,
- organizuje práci skupin (instruuje žáky o způsobu práce při skupinové výuce, zadává úkoly),
- vede určitou pracovní skupinu,
- pozoruje práci skupin, ale nezasahuje pokud možno do jejich činnosti,
- koordinuje práci skupin,
- podává žákům potřebné informace,
- v případě potřeby vytváří (nebo pomáhá vytvářet) syntézu z práce skupin,
- shrnuje a hodnotí práci skupin.

## Hodnocení skupinové práce žáků

- Průběžná kontrola a hodnocení: učitel obchází pracovní skupiny, pozoruje jejich práci, podněcuje součinnost skupiny, do práce jim zasahuje pouze v případě, že nemohou postupovat dál.
- Hodnocení žáků ve skupinách: provádí je žáci sami (vyjadřují, jak se jim pracovalo, posuzují výsledky, k nimž dospěli, hodnotí sami sebe).
- Závěrečné hodnocení skupinové práce v rámci třídy: hodnotí obvykle učitel, a to jednotlivé skupiny jako relativně samostatné celky (na základě pozorování průběhu práce, s využitím zpráv o výsledcích práce skupiny, o kterých informují žáci).  
Doporučuje se slovní hodnocení práce skupin, popř. bodování výsledku práce skupin.

## Příklady formulářů pro hodnocení práce ve skupině

<b>SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA</b> po společných aktivitách			
<b>Jméno:</b>	<b>Předmět:</b>	<b>Den:</b>	
	 <b>ANO</b>	 <b>MÉNĚ</b>	 <b>NE</b>
1. Pracoval(a) jsi dobře?			
2. Podařilo se ti splnit všechny úkoly?			
3. Byly pro tebe úkoly obtížné?			
4. Zvládl(a) jsi je bez pomoci učitele?			
5. Pomohl(a) jsi někomu ze skupiny?			
6. Měl(a) jsi na práci dost času?			

*Žáci na konci vyučovací hodiny (dne) doplňují tabulku sebehodnocení, do políček zakreslují uvedené piktogramy.*

<b>Hodnotící list pro skupiny</b>			
	<b>ano</b>	<b>ne</b>	<b>A co já?</b>
<b>1. Účastnil se práce každý?</b>			
<b>2. Cítil se někdo odstrčený?</b>			
<b>3. Přispíval každý?</b>			
<b>4. Dominoval někdo?</b>			
<b>5. Hádali jste se? Jak jste to řešili?</b>			
<b>6. Věděl každý, co má dělat?</b>			
<b>7. Jste spokojeni s prací, kterou jste (dosud) udělali?</b>			

(Kasíková, 2005, s. 74)

Skupinová a kooperativní forma výuky je jedna z organizačních forem, které mají snahu překonat jednostranný hromadný (frontální) styl výuky. H. Kasíková vyzdvihuje zejména tyto klady skupinové práce:

- zvyšuje aktivitu žáků při učení,
- rozvíjí komunikativní a další sociální dovednosti,
- zvyšuje sebevědomí žáků,
- ve skupině se přirozeně porovnávají postupy řešení,
- do práce se zapojí více žáků, včetně pomalejších,
- žáci projevují větší zájem o úkoly,
- žáci přebírají odpovědnost za učení včetně chyb,
- žáci mohou do určité míry volit tempo své práce,
- žák před spolužáky v malé skupině snadněji přizná, co neví,
- žák se učí organizovat svoji práci,
- učitel má čas věnovat se žákům, kteří jeho pomoc potřebují (Kasíková, 1997, s. 19).

Skupinová forma výuky a kooperativní učení vychází vstříc přirozeným potřebám dětí komunikovat a spolupracovat a současně představuje jednu z forem výuky, která programově využívá diskuse, umožňuje experimentovat a umožňuje také dětem učit jedno druhé, což je podle výzkumů vůbec nejefektivnější způsob učení.



Výše uvedené informace o skupinovém vyučování si doplňte studiem některé z uvedených publikací:

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2001.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005.

### 5.3.4 Individualizovaná a diferencovaná forma vyučování

Podle **J. Skalkové** (1999, s. 212) princip individualizace spočívá v tom, že práce ve škole je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. Tendence realizovat v didaktice principy individualizace se objevovaly již od počátku 20. století a jsou spjaty s úsilím pedagogů reformovat stávající tradiční školu. K nejvýraznějším snahám individualizovat vyučování patří **daltonský plán a winnetská soustava**.

#### Daltonský plán

Zakladatelkou daltonského plánu byla americká vychovatelka **H. Parkhurstová**. Opírala se o teorii J. Deweye a také M. Montessoriové. Vyučovala původně v jednotřídní škole, kde začala v roce 1905 s prvními pokusy individuální práce žáků. Od roku 1911 začala pomocí svého laboratorního plánu organizovat vyučování 8–12 letých žáků, aby se vyrovnala s jejich individuálními problémy a umožnila jim individuální postup podle jejich schopností. Tento výchovně vzdělávací systém začala v roce 1919 uplatňovat i na střední experimentální škole.

#### **Charakteristické rysy:**

- je zrušen tradiční systém vyučovacích hodin i organizace žáků ve věkově homogenních třídách,
- žáci pracují samostatně v odborných učebnách (laboratořích) podle individuálních plánů a pod dozorem odborného učitele, který nevyučuje a je k dispozici žákům různého věku jako poradce,
- učivo je dáno učebním plánem a je rozděleno na 10 kontraktů, které mají být během školního roku osvojeny (za 10 měsíců),
- každý žák uzavírá s učitelem „smlouvu“ a dostává program práce na 1 měsíc pro každý předmět zvlášť (program pro jednotlivé žáky připravují učitelé odborných předmětů na základě výsledků vstupních testů),
- program práce obsahuje úkoly, které má žák splnit a návody, jak má pracovat:
  - úvod (seznámení s úkolem)
  - předmět (stanovení učiva, které se úkol týká)
  - problémy (otázky a úkoly pto žáka)
  - písemná práce (úkoly, které musí žák zpracovat písemně)
  - pamětní úkoly
  - konference (témata a termíny společných porad žáků a učitelů)

- literární odkazy (konkrétní odkazy na knihy, časopisy a další studijní prameny)
- ekvivalenty (kolik bodů si žák připisuje během práce za vyřešení určitých úkolů)
- studium vývěsek (upozorňuje žáka, čeho si má všimnout na nástěnkách – mapy, obrazy aj.)
- program obsahuje minimální, normální a maximální výkony, kterých je třeba v určitém čase dosáhnout,
- žák začíná libovolným předmětem a pracuje podle vlastního tempa a zájmu,
- smlouva (kontrakt) má učit žáka zodpovědnosti za svou práci, rozvíjet samostatnost a iniciativu,
- některé předměty se vyučují nadále hromadnou formou za přímého působení učitele (náboženství, tělesná výchova, hudební výchova ruční práce),
- domácí úkoly se neukládají,
- na každodenních společných setkáních (30 – 40 minutových konferencích) žáci hovoří o výsledcích své práce, s učitelem odstraňují obtíže,
- mění se úloha učitel a metody jeho práce:
  - učitel se věnuje pouze jednomu předmětu,
  - v příslušné odborné pracovně plní úlohu poradce, facilitátora a hodnotitele,
  - sestavuje úkoly pro žáky,
  - vede osobní graf každého žáka i graf třídy,
- kontrola zvládnutí učiva se provádí pomocí testů (Václavík, 1997, s. 82-83).

❖ Zamyslete se nad tím, co pozitivního daltonský plán žákům přinesl. Své návrhy zdůvodněte.



### Co bylo daltonskému plánu vytýkáno?

- nedostatečné opakování učiva,
- učivo je s žákem málo prodiskutováno,
- chybí učitelovo výchovné působení,
- žáci mají málo příležitostí ke společným činnostem,
- přeceňují se žákovy volní vlastnosti, jeho aktivita a zájem.

## Winnetská soustava

Tento systém byl uskutečňován ve 20. letech 20. století v USA ve městečku Winnetka a jeho tvůrcem byl **C.W.Washburne**. Ve své podstatě vycházel z daltonského plánu, ale byl poněkud propracovanější a snažil se odstranit nedostatky, které byly daltonskému plánu vytýkány.

### Charakteristické rysy:

- zachovává princip samoučení, ale spojuje jej ze sociálních důvodů s hromadným vyučováním, které využívá systému vyučovacích hodin,
- učivo je rozděleno do předmětů individualizujících (mateřský jazyk, matematika, psaní, čtení) a socializujících (hudební, tělesná a výtvarná výchova, ruční práce, dramatizace, literatura),
- pro individualizující předměty byly sestaveny speciální učebnice, ve kterých byl návod k řešení úkolů ve formě obdobného příkladu,
- žáci pracovali podle individuálního rozvrhu,
- autodiagnostické testy jim umožňovaly provádět sebekontrolu a teprve, když se žák přesvědčil, že učivo zvládl, nechal se přezkoušet učitelem,
- hodnocení žáka mělo podobu zápisu o splnění cíle,
- byly podporovány kolektivní činnosti s důrazem na význam sociálních dovedností, spolupráce a solidarity, na rozvíjení sociálního citění a tvořivosti žáků (společné hry a zábavy, výlety, společní shromáždění, realizace společných projektů, práce v dílnách a na zahradě).



Další zajímavé informace o daltonském plánu a winnetské soustavě najdete v publikacích:

**RÝDL, K.** *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Agentura STROM, 1998.

**SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V.** *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995.

**SINGULE, F., RÝDL, K.** *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: SPN, 1988.

**VÁCLAVÍK, V.** *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: LÍP, 1997.

Další zajímavou ukázkou individualizovaného učení je teorie „**Mastery Learning**“ (zvládající učení), kterou koncipoval B. S. Bloom (1968,1976) profesor pedagogiky na Chicagské univerzitě. Odmítá koncepcce, které dělí žáky na „žáky dobré“ a „žáky špatné“ na základě všeobecného inteligenčního kvocientu.

Zastává názor, že existují žáci, kteří se učí rychleji a žáci, kteří se učí pomaleji. Důležité jsou podmínky, v nichž se žák učí. Jeho koncepcce vyučování je založena na tom, že se snaží dát žákům dostatek času, který potřebují na osvojení určitého učiva. Pro práci s pomalejšími žáky doporučuje učitelé poskytovat častěji zpětnou vazbu o postupném zvládnání

učiva a dostatečnou pomoc, která žákovi pomůže zvládnout obtíže. Deficity v učení mnoha žáků jsou pjaty s jejich zájmy, motivací, s jejich sebehodnocením, s úrovní rozvoje jejich sociálních vztahů aj. (Skalková, 2007, s. 239)

Má-li být zvládající učení úspěšné, musí učitel pracovat s jednoznačně definovanými dílčími cíli obsahujícími všechny potřebné prvky (označení adresáta, konkrétní výkon žáka, podmínky výkonu a kritéria pro účely hodnocení), provádět průběžnou diagnostiku, zařazovat průběžnou zpětnou vazbu a používat alternativní strategie a učební činnosti. Učitel musí být připraven v případě nutnosti učivo zopakovat s použitím alternativních metod a pomůcek.



Další zajímavé informace o teorii „Mastery Learning“ a diferenciaci ve vyučování najdete např. v publikaci:

KASÍKOVÁ, H., DITTRICH, P., VALENTA, J. Individualizace a diferenciacie ve škole. In VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 153-164.

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008.

### 5.3.5 Projekty ve výuce

Projektové vyučování je spojeno s pragmatickou pedagogikou a se jmény **J. Deweye a W. H. Kilpatricka**. Jejich pedagogické snahy silně ovlivnily reformní hnutí v prvních desetiletích 20. století a školní praxi. J. Dewey prosazuje ve své teorii princip individualizace a princip činnosti: dítě se učí vlastní zkušeností, prostřednictvím skutečného života, činnost vede dítě k poznání. Světové reformní hnutí ovlivnilo ve 20. a 30. letech i naši pedagogickou teorii a praxi (V. Příhoda, S. Vrána, A. Bartoš, F. Bakule a další).

Podle J. Skalkové (1999, s. 217) je **projektové vyučování založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků**. Projektové vyučování vychází z toho, že nelze od sebe oddělovat poznávání a činnost (práci hlavy a práci rukou), základem poznávání je vlastní praktická činnost a experimentace, která umožňuje žákovi získávat **zkušenosti**.

V posledním desetiletí se projektová metoda stala trvalou **součástí inovačních snah** ve školách. Chce překonat nedostatky běžného vyučování, jeho izolovanost, roztržitost vědění, jeho odtrženost od životní praxe, zmechanizování a strnulost školní práce, pamětní a jednostranně kognitivní učení, nízkou motivaci dětí.

Více informací a námětů pro práci přináší kapitola 6.

## 5.4 Organizační formy vyučování v mimoškolním prostředí - vycházka a exkurze

V průběhu vývoje školy a vyučování postupně docházelo k tomu, že se výuka žáků přenášela i do mimoškolního prostředí. Vyučování se neomezovalo pouze na prostředí třídy a odborné učebny, ale realizovalo se také v dílnách, na pozemcích, v muzeích, v přírodě na vycházkách, v exkurzích do závodů, výrobních podniků apod.

**Vycházka a exkurze** jsou organizační formy vyučování, které se uskutečňují v přírodním, společenském nebo výrobním prostředí. Žáci zde získávají vědomosti o předmětech a jevech z dané oblasti v přirozených (nebo jen málo upravených) podmínkách.

Vycházka a exkurze bývají zařazovány i mezi vyučovací metody (metody přímého pozorování skutečnosti). V podstatě však jde o organizační formu, v níž se uplatňuje celá řada metod, např. pozorování doplněné vysvětlováním a rozhovorem, monologický výklad, beseda apod.

Podle J. Skalkové (1999, s. 216) se tyto organizační formy mohou používat s různými cíli:

- podporují názornost ve vyučování,
- ukazují praktický význam osvojovaných poznatků a jejich využití,
- navozují vztah vyučování k praktickému životu,
- posilují motivaci a zájem,
- přispívají k rozvoji profesionální orientace žáků.

### Vycházky a exkurze podle různých hledisek:

#### 1. podle zařazení do vyučovacího procesu:

- a) úvodní – žáci získávají poznatky a zkušenosti, které využijí později v následujících vyučovacích hodinách,
- b) závěrečné – slouží k ověření teoretických poznatků již získaných, k utvoření shrnujících závěrů, k doplnění, rozšíření či prohloubení poznatků apod.

#### 2. podle vztahu k obsahu vyučování:

- a) tematické – týkají se jednoho tématu nebo úzce vymezeného problému,
- b) komplexní jednopředmětové – týkají se více úseků učiva určitého oboru,
- c) komplexní víceředmětové – žáci získávají a ověřují si poznatky z více předmětů současně. Bývají spojovány i s tzv. školními výlety.

Didaktická účinnost vycházky nebo exkurze bude záviset na důkladné a promyšlené přípravě. Příprava vycházky nebo exkurze má obvykle tyto fáze:

#### 1. přípravná fáze

- a) příprava učitele – vymezí cíl a úkoly vycházky, exkurze, zvolí místo a objekty pozorování, sám se předem s místem seznámí, prostuduje vhodnou literaturu, pohovoří s odborníky, promyslí si vlastní postup při vycházce, exkurzi.



- b) příprava žáků - žáci jsou seznámeni s cílem vycházky, exkurze, s obsahem a s plánem, učitel jim rozdává úkoly, které budou při výuce plnit, popř. pomůcky, zopakují si dosavadní poznatky, zkušenosti o určeném tématu.

## **2. vlastní provedení vycházky, exkurze**

učitel, nebo zajištěný odborník, provede úvodní výklad, vlastní vycházka, exkurze, pak probíhá podle stanoveného plánu. Výklad během vycházky, exkurze musí být stručný, výstižný, srozumitelný, všemi dobře slyšitelný. Žáci plní v průběhu zadané úkoly. Učitel během vycházky, exkurze může klást otázky, a tak žáky orientovat na pozorování podstatných jevů a procesů. Vede je k chápání vztahů a ke spojování názorného materiálu s dosavadními poznatky a zkušenostmi.


## **3. fáze zhodnocení a využití vycházky, exkurze**

tato fáze bývá realizována většinou ve třídě, obsahuje zpracování shromážděného dokladového materiálu, provedení závěrů z vycházky, exkurze a zápisů do sešitu, popř. zpracování fotodokumentace, instalování výstavky apod.

- ❖ Na základě svých teoretických poznatků a vlastních zkušeností uveďte, v čem vidíte možné nedostatky a obtíže u vycházky nebo exkurze z hlediska jejich účinnosti ve vyučovacím procesu. Jakým způsobem se dá, podle vašeho názoru, případným nedostatkům a obtížím předejít nebo je minimalizovat?



- ❖ Navrhňte náměty exkurzí či vycházek v rámci některého z předmětů primární školy, které byste mohli společně s žáky realizovat.



**Úkol 1:** Na základě studia doporučené literatury, popř. na základě informací či inspirací získaných v pedagogickém tisku, navrhňte a podrobně zpracujte:

**1. přírodovědnou vycházku** do okolí města/obce. Formulujte téma a dílčí cíle vycházky, promyslete trasu vycházky (včetně vyznačení trasy na mapě příslušné oblasti), činnosti a úkoly, které budou děti v průběhu vycházky plnit, popř. připravte pracovní listy pro žáky. Promyslete časovou náročnost, stanovte harmonogram a sestavte pro žáky formuláře k hodnocení vycházky.



### **Doporučená literatura:**

- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2001.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-334-0.



## Použitá literatura:

- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- MECHLOVÁ, E., HORÁK, F. *Skupinové vyučování na ZŠ a SŠ*. Praha: SPN, 1986.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací hodina*. Praha: SPN, 1984.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2001.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 1998.
- RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Agentura STROM, 1998.
- SINGULE, F., RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: SPN, 1988.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995.
- SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-334-0.
- ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PF MU 1996. ISBN 80-210-1365-6.
- TOMKOVÁ, A. Proměny vyučovacích metod v primární škole. In: Kolektiv autorů: *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PedF UK, 1998, s. 37-61. ISBN 80-86039-47-1.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: PedF UK, 1994.
- VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: LÍP, 1997. ISBN 80-902289-0-9.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 153-164. ISBN 978-80-247-1734-0.



## ☑ Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly a doporučené literatury dokážete:

- vysvětlit rozdíl mezi projektovým a tematickým integrovaným vyučováním,
- uvést čím se projektová metoda vyznačuje,
- orientovat se v různých typech projektů,
- posoudit přednosti a případná úskalí projektů,
- připravit a realizovat projekt,

## ☑ Osnova kapitoly:

- 6.1 Úvod
- 6.2 Integrace, integrovaná výuka, tematická integrovaná výuka
- 6.3 Projektová metoda a projektová výuka v primární škole
  - 6.3.1 Charakteristika projektů
  - 6.3.2 Typy projektů
  - 6.3.3 Přednosti a úskalí projektové výuky
  - 6.3.4 Projektová metoda a rozvoj klíčových kompetencí
- 6.4 Plánování projektu

## 6.1 Úvod

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy je kladen důraz na mezipředmětové vztahy a integrovanou výuku předmětů. Je doporučováno, aby při tvorbě školního vzdělávacího programu spolupracovali učitelé všech předmětů dané vzdělávací oblasti.

- **Přečtěte** si následující ukázkou z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).



### *Specifika vzdělávání*

#### **Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**

- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků;  
(RVP ZV, 2007, s. 10)

#### **Vzdělávací oblasti**

*Učivo* je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých **tematických okruhů** (témat, činností) a je chápáno jako *prostředek k dosažení očekávaných výstupů*.

Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (**integrovaný vyučovací předmět**). RVP ZV umožňuje **propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů**.

Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Základní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel. (RVP ZV, 2007, s. 18 - 19)

Primární škola je místem, kde integrace obsahu vzdělávání formou integrovaných předmětů (prvouka, vlastivěda), integrovaných celků nebo projektů má své pevné místo. Integrované celky i projekty vznikají z přirozené potřeby, z touhy po objevování světa, z hravosti a z pochopení zvláštností dítěte primární školy. Umožňují vyváženě naplňovat potřeby dítěte a vytvářet řadu příležitostí k získávání poznatků a zkušeností se světem, který dítě obklopuje. Dalším pozitivem je, že integrace obsahu vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání, ve kterém je uplatňování integrovaného přístupu základním principem viz ukázka z RVP pro předškolní vzdělávání. Nemůžeme ani opominout mimoškolní a rodinné prostředí, ve kterém dítě získává první poznatky a zkušenosti, které jsou zpravidla také komplexního charakteru.

- **Přečtěte** si následující ukázkou z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).



### *Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce*

*V předškolním vzdělávání je třeba **uplatňovat integrovaný přístup**. Vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě může získávat skutečné činnostní výstupy - kompetence (RVP PV, 2004, s. 6)*

Vzdělávání v mateřské škole je uskutečňováno ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne vyskytnou, vyváženým poměrem spontánních a řízených aktivit. Specifickou formu představuje didakticky zacílená činnost, ve které pedagog s dítětem naplňuje konkrétní vzdělávací cíle formou záměrného i spontánního učení. Učení je založeno na aktivní účasti dítěte, na smyslovém vnímání, prožitkovém a interaktivním učení, zpravidla ve skupinách, ale i individuálně. Omezuje učení předáváním hotových poznatků a slovních poučení. Všechny činnosti zpravidla obsahují prvky hry a tvořivosti.

- Pojetí vzdělávání, tak jak ho formuluje RVP PV a RVP ZV koresponduje se snahou o **humanizaci školy**. Tzv. humanistické, na dítě orientované pojetí vyučování klade důraz na antropologické pojetí, na zvýšený zřetel k dítěti, jeho potřebám, zájmům a možnostem rozvoje.



**Úkol č. 1:** Prostudujte některou z publikací, zabývající se změnami v pojetí vzdělávání a osobnostnímu rozvoji dítěte. Na základě prostudovaného textu **sestavte svůj osobní plán** změn strategií ve vzdělávání. Napište, ve kterých oblastech můžete přispívat k modernímu, humanisticky pojatému vzdělávání (co dělám nebo budu dělat pro to, abych pracoval s dětmi v souladu s rysy humanizované školy a v souladu s cíli RVP ZV).

*Doporučujeme:*

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.



## 6.2 Integrace, integrovaná výuka, tematická integrovaná výuka

V souvislosti s uplatňováním integrovaného<sup>3</sup> přístupu ve vzdělávání se setkáváme s pojmy **integrace učiva, integrovaná výuka a tematická integrovaná výuka**.

### Co je to integrace?

**J. Skalková (1999)** popisuje integraci takto:

Integrace znamená způsob vytváření obsahu vzdělávání i organizace procesu vyučování na základě jedné osy, určité centrální ideje.

**M. Dvořáková (2003)** uvádí:

Integrace je záměrné vytváření vztahů mezi jednotlivými osvojovanými poznatky a vědomé vytváření mezipředmětových vztahů, při řešení problémů využívání poznatků z různých učebních předmětů a z vlastní zkušenosti, vytváření myšlenkových struktur v rámci vzdělávání jako celku.

**A. Rakoušová (2008)** chápe integraci takto:

Integrace je vzájemným pronikáním a spojováním obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů.

Integraci posuzujeme jako **koncentraci učiva** poskytující **kompaktní pohled** na daný problém, **vytváření mezipředmětových vztahů** v oblasti daného tématu, které umožňují žákovi rozumět skutečnosti jako celku a vytvořit si tak ucelený obraz okolního světa.

### Mezipředmětové vztahy v tradiční škole

Významným znakem tradiční školy je systém vyučovacích předmětů. Rozčleňování obsahu školního vzdělávání do jednotlivých vyučovacích předmětů souviselo s vývojem vědních oborů a narůstáním objemu poznatků. Systém rozdělování obsahu vzdělávání do oddělených „předmětů“ v sobě však skrývá riziko. Žákům se totiž obsah vzdělávání nabízí jakoby v samostatných nádobách a očekává se, že si potřebnou syntézu vědění vytvoří každý sám. Duchu tradiční školy odpovídá, že se při tom nebere zřetel na skutečnost, že předmětové uspořádání učiva mnohým žákům nemusí vůbec vyhovovat.

*Problém izolace jednotlivých předmětů a potřeba propojování vzdělávacích obsahů se v tradiční pedagogice řeší jako otázky mezipředmětových vztahů.*

Vždy bylo zřejmé, že úzká specializace předmětů může vést k poznatkové roztržitosti a k nepochopení souvislostí. Ovšem tendence k „předmětovému“ pojetí obsahu vzdělávání je stále velice silná. Dělení učiva do předmětů je z hlediska sestavování kurikula jednoduché, pro autory učebnic i učitele „předmětově aprobované“ přijatelnější. Navíc lidé,

<sup>3</sup> V tomto případě nemáme na mysli integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu.

kteří prošli tradiční školou, si jen těžko dovedou představit jiné uspořádání výuky (souvislost s učitelovým pojetím výuky).<sup>4</sup>

Aby byly respektovány mezipředmětové vztahy, musí si učitelé uvědomovat souvislosti mezi jednotlivými oblastmi učiva, předměty a tématy a učivu se věnovat právě v těchto souvislostech. Například matematická slovní úloha (matematika a její aplikace) vyžaduje čtení s porozuměním i správné verbální formulace výsledku (jazyková a literární komunikace). Slovní úloha musí být rovněž začleněna do širších souvislostí problému, kterého se týká.

➤ **Mezipředmětové vztahy stojí na začátku každé integrace a jsou jednou z úrovní integrace.** (Rakoušová, 2008)

Škola má pomoci dětem orientovat se ve složitém světě přesyceném informacemi a vést k pochopení souvislostí, výuka pak musí místo probírání jednotlivých více či méně izolovaných témat směřovat k integraci vzdělávacích obsahů. Kromě mezipředmětových vztahů existují i další úrovně integrace a odlišné formy integrace obsahů.

Podle Rakoušové (2008, s. 17) se integrace vyskytuje ve formě vnější a vnitřní integrace. Vnější integrací rozumí konsolidaci a komasaci učiva. Vnitřní integrací úplnou či částečnou koncentrací a koordinaci učiva.

Co je konsolidace a komasace učiva?

**Konsolidace učiva** je *lineární řazení* témat několika oborů z podobných kognitivních oblastí vedle sebe, kdy vzniká samostatný předmět (např. předmět Přírodověda, Vlastivěda)

**Komasace** je stupňovitou formou konsolidace. Zpravidla jde o dočasné opatření, kdy dochází k omezení počtu předmětů za současného posílení časové dotace těchto předmětů.

A co je koncentrace a koordinace učiva?

**Koncentrace** znamená hledání nového klíče či kritéria, podle něž by mohlo být učivo strukturováno. Koncentrace učiva je soustředění látky kolem určitého ústředního motivu, jádra či základní ideje.

Koncentrace může:

- nahradit (případně na určitou dobu) existenci více předmětů tím, že svede určité části jejich látky kolem ústředního motivu,
- být využita i v rámci jednoho předmětu, kde rozrušuje strukturu jednotlivých témat,
- orientovat (při zachování předmětů) jejich učivo k jednomu ústřednímu tématu,
- být opřena (při zachování předmětů) o pouhé hledání mezipředmětových vztahů.

**Koordinace učiva** je součinnost a spolupráce mezi jednotlivými učebními předměty (obsahu, metod a forem práce) s využitím bilaterálních mezipředmětových vztahů.

---

<sup>4</sup> Více o učitelovu pojetí výuky In. MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-2101-444-X.



## Jak chápat integrovanou výuku?



V Pedagogickém slovníku (2003, s. 87) je uvedeno:

Integrovaná výuka je výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými v následujících hlavních formách:

1. **integrované předměty** nebo kurzy;
2. moduly nebo témata zařazované jako **součást více předmětů**;
3. **projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi**;
4. **integrované dny**, kdy celá škola realizuje jedno společné téma.

- Podstatou integrované výuky je hledání a nalezení určitých **témat učiva**, která je možné spojovat bez ohledu na jejich původní začlenění do tradičních předmětů či vzdělávacích oblastí

**Dobře zvolené téma** probouzí zájem a udržuje pozornost dítěte, nabízí příležitosti k iniciativnímu zkoumání a objevování a je zdrojem zážitků pro dítě. Dobře zvolené téma by mělo být tedy z hlediska dítěte takové, které je baví a zajímá, ve kterém se může aktivně uplatnit a ze kterého si odnáší zajímavé zážitky.

## Integrovaná tematická výuka v základním vzdělávání

Nejnámějším vzdělávacím modelem u nás je „**Integrovaná tematická výuka**“ Susan Kovalikové (1995). Podle autorky se jedná o **otevřený vzdělávací model**. Výuka spočívá ve vyhledání tématu, jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích cílů formulovaných ve vzdělávacích standardech (vědomostí, dovedností, postojů). Jedná se o zásadní odklon od výuky rozdrobené do vyučovacích hodin a vyučovacích předmětů, které jsou realizovány bez vzájemných souvislostí.

Model je založen na **celoročním tématu**, které je jakýmsi centrem, k němuž se vztahují **podtémata**, trvající přibližně měsíc. Od podtémat se dále odvíjí **tematické části** v rozsahu přibližně jednoho týdne.

**Integrovaná tematická výuka** usiluje o syntézu učiva, o vytváření vazeb mezi jednotlivými vyučovacími předměty. V integrovaných blocích se propojují teoretické poznatky s praktickými činnostmi žáků, učení ve škole s reálným světem, s jeho praktickými problémy a situacemi.

**Výběr témat je velmi důležitý a měl by splňovat následující podmínky:**

- musí mít obsah i použití související se skutečným světem,
- musí mít k dispozici vhodné prostředky,
- musí být přiměřené věku,
- musí stát za čas, který mu věnujeme,
- mělo by plynule přecházet od měsíce k měsíci a být neustále propojeno s ústředním pojmem,
- název by měl děti zaujmout.

(Kovaliková, S., 1995, s. 23-26).

Také vzdělávací **program Začít spolu** (2003) pracuje s integrovanými tematickými bloky (program se opírá o ITV S. Kovalikové). V programu autorky hovoří o **tematických projektech**, které propojují jednotlivé předměty do logických celků s ohledem na globální vnímání světa. Další zmiňovanou organizační formou jsou **vyučovací bloky**, které nemusí odpovídat běžným 45 minutovým hodinám.

V programu Začít spolu je důležitým organizačním celkem **týden**, ve kterém se děti na základě individuální volby vystřídají ve všech tzv. povinných činnostech v centrech aktivit.



**Úkol č. 2:** Vyhledejte a vysvětlete pojem: **centrum aktivity**

Napište názvy jednotlivých center a stručně popište jejich zaměření.

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



Jednou z **variant integrované výuky** jsou **projekty** a **projektová metoda**. **Integrace obsahu a koncentrační idea** je pojátkem mezi projektovou výukou a integrovanou tematickou výukou. V praxi často dochází ke ztotožňování těchto typů výuky. Pokusíme se v následující části poukázat na základní rozdíly.

## 6.3 Projektová metoda a projektová výuka v primární škole

Se slovem projekt<sup>5</sup> se setkáváme při různých příležitostech a v různých oblastech<sup>6</sup>. Ve všech případech se jedná o promyšlenou a organizovanou činnost zaměřenou na vyřešení teoretického nebo praktického problému či vytvoření konkrétnímu produktu.

V širším smyslu se slovo projekt užívá pro jakékoli záměry s určitým jedinečným a novým cílem, jako jsou grantové projekty, projekty reforem a změn nebo i dlouhodobé rozvrhy společenských proměn.

V pedagogickém kontextu hovoříme o **pedagogických projektech, projektové metodě, projektové výuce /vyučování<sup>7</sup>, individuálních a skupinových (třídních, školních) vzdělávacích projektech**. Pokusíme se nyní uvedené pojmy a jejich významy terminologicky vymezit. Mimo jiné i proto, že se v pedagogické literatuře a kurikulárních dokumentech (např. v ŠVP) setkáváme s jejich různým pojetím.

Podle Kubínové (2002) má **pedagogický projekt** dva základní významy:

- *jde o proces plánování učiva – výsledkem je plán činnosti* (např. v písemné podobě), s typickými znaky projektu – viz dále,
- *jde o činnost, tj. vlastní proces realizace projektu*. Jeho významnou součástí je průběžné vyhodnocování projektu i jeho výsledků. Hodnocení mohou provádět děti, pedagog, rodiče či další účastníci.

Mluvíme tedy o **projektování z hlediska učitelky**, jak ona sama se připraví na práci s dětmi, **jak připraví výchovně-vzdělávací proces**.

**Pedagog** promýšlí, jak přizpůsobí a rozšíří vzdělávací nabídku výběrem vhodných metod, organizací činností či výběrem didaktických prostředků. Výsledkem takové činnosti může být vzdělávací projekt nebo integrované tematický blok.



<sup>5</sup> Význam slova **projekt** je odvozen z latinského slova **proicio** (*hodit, vrhnout vpřed, napřáhnout*). <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/130/pedagogicke-projekty-v-praci-materskych-skol.html/>

<sup>6</sup> Sami jste zjistili v prvním úkolu, že oblastí, ve kterých se s projekty setkáváme je řada např. **projekty** rodinných domů; **projekt** volného šíření online meteorologických informací; **projekt** PROGRAMÁTOR je zaměřen na odborný rozvoj mladých programátorů aj.

<sup>7</sup> V běžném významu termín **výuka označuje synonymicky totéž co vyučování**. V teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje širěji než samo vyučování – jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky a prostředky výuky, ... . Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

## Projektová metoda, novinka stará téměř 100 let

**Projektová metoda**, jako jedna z koncepcí vyučování vznikla jako reakce na nedostatky školního vzdělávání a jako prostředek humanizace a demokratizace vyučování a školy na počátku 20. stol. Je odvozena z **americké pragmatické pedagogiky** a je spojována se jmény William Heard Killpatrick a John Dewey. Pragmatická pedagogika ovlivnila reformní hnutí v našem školství v období mezi světovými válkami. Významnými představiteli a propagátory metod pragmatické pedagogiky u nás byli Václav Příhoda, Stanislav Vrána, Rudolf Žanta aj.

Reformní pedagogové proklamují nový vztah k dítěti i k dětství jako takovému. Dětství se snaží chápat jako nejdůležitější období v životě člověka. Vychází z myšlenky, že **učení a život nelze od sebe oddělit**. Je tedy třeba vycházet ze života do učení a následně z učení do života. Revoluční myšlenkou reformního hnutí je, že **přináší do vyučování aktivitu žáků, dynamiku učebního procesu, důraz na vnitřní motivaci, zájem, tvořivé myšlení a vlastní úsilí žáků, kterým umožňuje různé přístupy, alternativy a varianty řešení a překonávání obtíží**.

**Změnou postoje k dítěti se mění také cíl, obsah a metody vyučování.** Podřizují se potřebám, zájmům a individualitě žáka. Smysl a cíl spočívá v komplexním rozvíjení duševních předpokladů dítěte, ve zvnitřnění vyučování. Také metody výuky musí vycházet z individuálních požadavků jednotlivce a z potřeb života. Nejčastěji používanými metodami reformní pedagogiky byly **metody problémové a projektové**. Z organizačních forem byly upřednostňovány individuální a skupinové formy práce.

Z dnešního pohledu působí reformní hnutí 30. let velmi aktuálně a progresivně. Můžeme se divit, proč tyto nové myšlenky nedostaly prostor pro širší uplatnění. Musíme si však uvědomit, že se na konci 30 – let schylovalo k válečnému konfliktu a v době okupace<sup>8</sup>, také nebyl prostor pro tyto progresivní myšlenky a trendy ve vzdělávání.

Po světové válce v našich zemích na rozdíl od zemí západní Evropy, nemohlo pokračovat reformní hnutí vlivem nástupu komunistické moci v roce 1948<sup>9</sup>, který vrátil do našich škol překonané herbartovské pojetí tj. encyklopedický charakter učiva, atomizaci poznání, pasivní vyučovací metody, přísně frontální výuku. Tím byl proces historické kontinuity zpřetrhán.

Po více než čtyřiceti letech se objevily snahy tyto pomyslné nitky hledat a navazovat tak na tradici české reformní školy na základě současných poznatků a potřeb doby. V souvislosti

<sup>8</sup> Ukázka z webových stránek ZŠ Nekoř: „Poměry ve školní práci se opět zhoršily po roce 1938 – tedy v době okupace a druhé světové války. Hned na počátku války proběhla povinná revize učebnic. Všechny „ideologicky závadné“ knihy musely být vyloučeny z užívání, takže škola zůstala bez čítanek, počtecnic i mluvnic, číst se mohlo pouze z protektorátního časopisu *Mladý svět*. Odstraněny byly i nevyhovující obrazy, mapy a další školní pomůcky. Školní knihovna byla zapečetěna. Nouze se projevila i v nedostatku sešitů.“ <http://www.zsnekor.skolniweb.cz/> Ukázka sice nezmiňuje vzdělávací procesy, ale direktivní řízení a normativní charakter školy nevytvářely prostor pro zohledňování individuality dítěte.

<sup>9</sup> Ukázka ze stránek obce Podolí u Brna: Přichází rok 1948. Pro podolskou školu je stejně dramatický jako pro celý stát. Místním akčním výborem NF byli odvoláni někteří pracovníci školy, mezi nimi také Jan Sklenář, řídící učitel v. v., důvěrník okresní péče o mládež a člen výboru rodičovského sdružení. Byl odvolán „...poněvadž neskýtal záruku, že by svou funkci vykonával v duchu lidové demokracie a jeho poměr k dělnické třídě a jejímu předvoji Komunistické straně byl naprosto záporný, odešel strážce starého řádu.“ <http://www.podoliubrna.cz/index.php?nid=4624&lid=CZ&oid=604389>

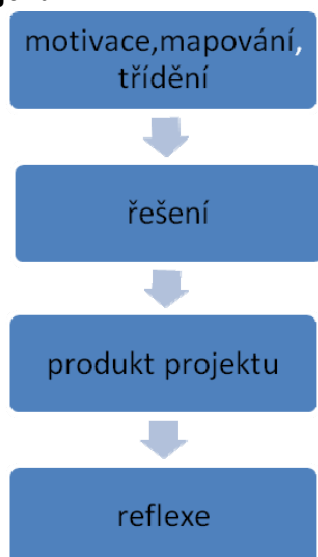
s prvními snahami o transformaci školství v 90. letech a následně základními školskými dokumenty (RVP PV a RVP ZV) se otevřely možnosti pro opětové využití **projektové metody a projektové výuky** (a řady dalších metod a strategií).

V následující části se seznámíte se stručným popisem toho, co je projekt, projektová metoda a projektová výuka. Pro hlubší pochopení problematiky následují definice různých autorů.

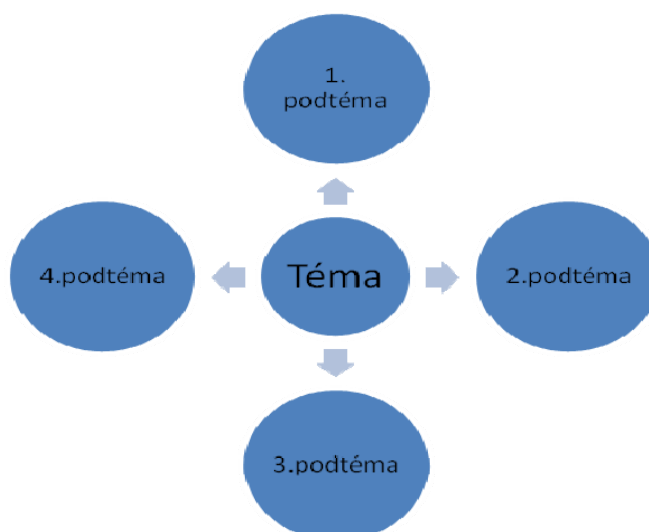
- **Projektová metoda** spojuje učivo jednotící myšlenkou. To znamená, že se učivo koncentruje, soustřeďuje kolem určitého ústředního motivu. Integrace učiva do větších celků přibližuje vyučování běžnému světu, který dítě obklopuje.
- **Projektová výuka** je založena na projektové metodě. Lze ji využívat již od MŠ a nejnižších tříd ZŠ. Projektová výuka je hravá, využívá dětský zájem a pozornost. Děti spolu s učitelem řeší úkoly komplexního charakteru - **projekty**.
- **Projekt** je komplexní problém praktické nebo teoretické povahy, při jehož řešení jsou uplatňovány zkušenosti žáků z různých oblastí. **Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů nebo praktických činností.** Projekty dávají žákům příležitost využít znalostí v podmínkách, které často odpovídají skutečnosti, či skutečnost simulují. Důležitou roli hraje výsledek činnosti, který má v očích dětí představovat něco výjimečného, důležitého a smysluplného.

**Schematické znázornění charakteru tematické výuky a projektu** (Tomková a kol. 2009)

### Projekt



### Tematická výuka



- Po přečtení definic projektů či popisů projektové výuky od různých autorů se pokuste se najít znaky projektové výuky, ve kterých se autoři shodují. Doplňte do tabulky pod rámečkem.

**S. Vrána** (1936) definuje projekt takto:

1. je to podnik
2. je to podnik žáka
3. je to podnik za jehož výsledky převzal žák odpovědnost
4. je to podnik, který jde za určitým cílem.

**J. Kašová** (1995) definuje **výchovně vzdělávací projekt** jako **integrované vyučování**, které staví před žáky jeden nebo více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů. K jejich splnění potřebují žáci vyhledat mnoho nových informací, zpracovat a použít dosavadní poznatky z různých vyučovacích předmětů, navázat spolupráci, umět organizovat svou práci v prostoru i v čase, zvolit jiné řešení v případě, že předchozí řešení bylo chybné nebo nevedlo k cíli, formulovat vlastní názor, diskutovat, spolupracovat navzájem atd. Místo, aby žáci pouze pasivně "přebírali" hotové poznatky z jednotlivých oborů (mnohdy navíc bez hlubšího pochopení významu a smyslu), objevují při projektovém vyučování tyto poznatky sami, protože je skutečně potřebují. Cenné je, že žáci spolu s učivem předepsaným osnovami poznávají také sebe sama, své možnosti a schopnosti. Jejich práce ve škole není samoúčelná, protože výsledky projektů mají konkrétní a užitečnou podobu. Škola se tak stává součástí reálného života a nabízí žákům prožitek nových situací a životních rolí.

**H. Kasíková** (2001) uvádí: **Projekt je specifický typ učebního úkolu**, ve kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.

**J. Maňák, V. Švec** (2003) vymezují projekt jako **komplexní praktickou úlohu** (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.

- Pokuste se určit znaky projektu:


-
-
-
-
-
-
-
-

*Řešení naleznete na další stránce textu.*

## Znaky projektu - shrnutí

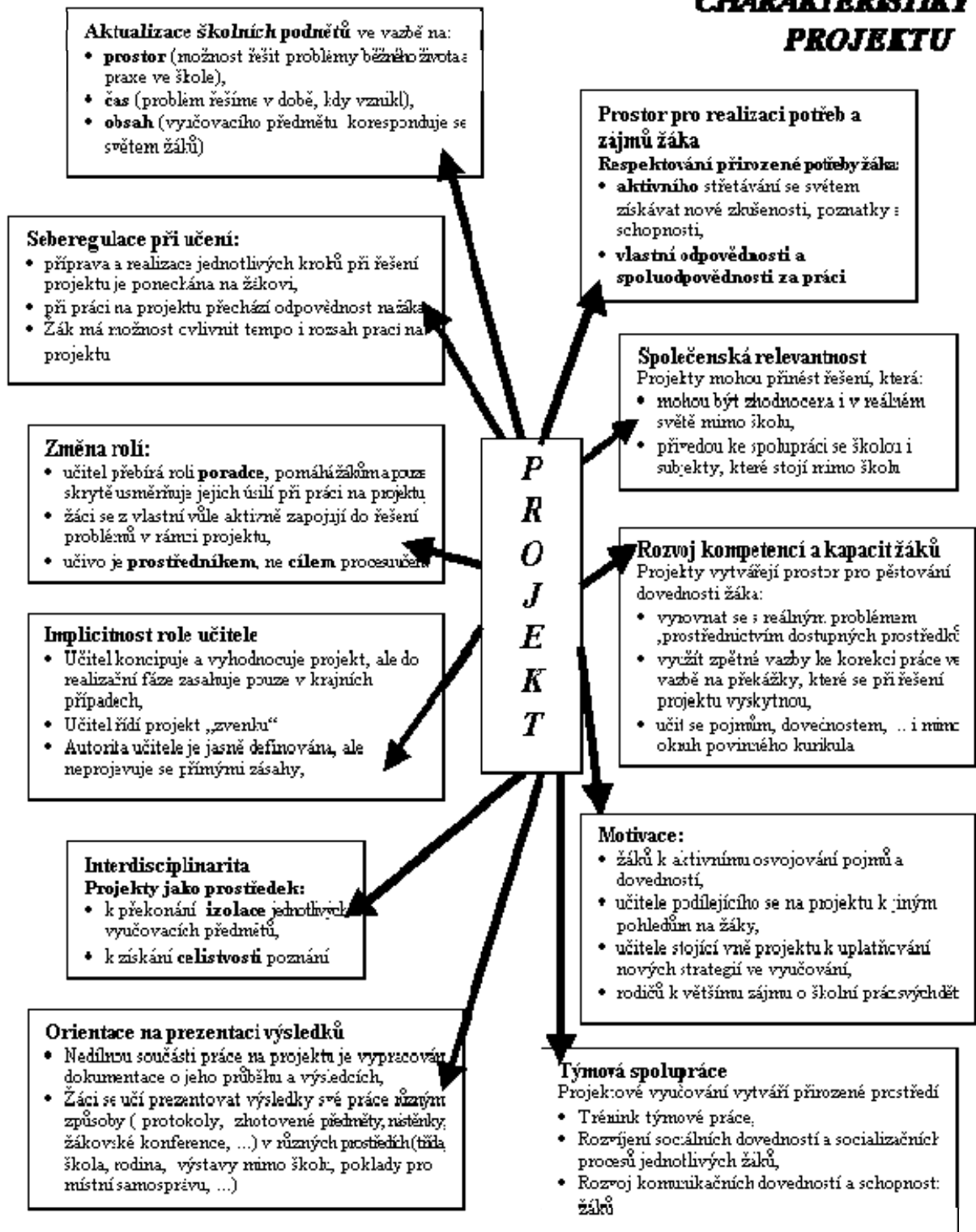
### Projekt:

- vychází z potřeb a zájmů dítěte, má pro dítě smysl, umožňuje uspokojovat jeho potřebu získávat nové zkušenosti, rozvíjí celou osobnost,
- souvisí se životem, vychází z konkrétní a aktuální situace, neomezuje se na prostor školy,
- přináší globální pohled na problém, je interdisciplinární,
- má praktický výsledek, přináší konkrétní produkty,
- důležitý je nejen výsledek, ale i samotný činnost a tvořivý charakter aktivit,
- je především podnikem žáka – žáci se podílejí na plánování a podobě projektu, organizují si práci, odpovídají za průběh a výsledek projektu,
- zpravidla se realizuje ve skupině, učí žáky spolupracovat, zároveň je vede k samostatnosti a odpovědnosti,
- propojuje školu s životem obce nebo širší společnosti,
- mění roli učitele.

### 6.3.1 Charakteristika projektů

Z výše uvedených definic je zřejmé, že se projekty vyznačují určitými znaky, základními rysy. V následujícím textu se je pokusíme výstižně popsat. Jako první uvádíme schéma, které popisuje **základní charakteristiky projektu**, nahlížíme-li na něj jako na **specifickou vzdělávací strategii** (Kubínová 1999).

## CHARAKTERISTIKY PROJEKTU





### 6.3.2 Typy projektů

Projekty mohou mít řadu různých podob. Před jejich přípravou bychom měli zvážit, jaký projekt chceme realizovat. Stěžejním momentem je stanovení cíle projektu. Dále promýšlíme, zda se bude jednat o projekt krátkodobý či dlouhodobý, do jaké míry bude integrovat učivo, kolik dětí se projektu zúčastní, pro jaké věkové skupiny je určen apod. Z toho vyplývá potřeba orientovat se v kritériích, podle kterých je možné projekty navrhovat a také realizovat.



W. Killpatrick „zakladatel“ projektové metody dělí projekty do čtyř základních skupin podle toho co je **cílem projektu**:

**Projekt je vtělením myšlenky nebo plánu do vnější podoby** – např. sehrání divadelní hry, sestrojení modelu letadla, pěstování brambor, napsání dopisu. Děti konstruují určitou skutečnost.

**Projekt směřuje k prožitku z estetické zkušenosti** – např. poslech historického příběhu, práce s literárními texty, ocenění malby, „pantomimizace“ obrazu apod.

**Cílem projektu je rozřešení nějakého problému** – prozkoumat proč se tvoří námraza, jak vzniká déšť aj.

**Projekt vede k získání dovednosti** – naučit se soustředěně pozorovat, naučit se klást otázky, dosáhnout určité kvality písemného projevu, aj.



Projekty lze rozlišovat i podle **navrhovatele**:

- Projekt může vzniknout z přirozené situace, z potřeb a zájmů dětí. Pak se jedná o **spontánní projekty**.
- Projekty jsou často **připravované** učitelem.
- Další variantou jsou tzv. **mezitypy**. Úvodní podnět vyjde od žáků či učitele a dále je rozpracován druhým subjektem.



Podle **časové náročnosti** dělíme projekty na:

- **krátkodobé**, trvající několik hodin
- **střednědobé**, které se realizují v průběhu jednoho až dvou dnů
- **dlouhodobé**, realizované v průběhu několika týdnů, měsíců až roku.



Podle **věkové skupiny**, pro kterou jsou projekty určeny, a podle **organizace** dělíme projekty podle toho, zda jsou určeny pro:

- **věkově stejné třídy**
- **věkově smíšené třídy**
- realizaci v **jedné třídě** mateřské školy
- práci více nebo **všech tříd** v rámci jedné školy.



Posledním kritériem relevantním pro projekty v mateřské škole je rozdělení podle **místa konání**:

- projekt probíhá **ve třídě** i v prostorách **mimo školní budovu**
- ideální je realizace projektu v rámci **školy v přírodě**
- projekt může být částečně realizován ve škole a z části **doma**.

V primární škole můžeme využívat různé druhy projektů. Může se stát, že krátkodobý projekt přeroste do dlouhodobé podoby např. kvůli zájmu dětí nebo z podnětu učitele. Do značné míry závisí úspěch projektu na otevřenosti učitele k dětským potřebám a na uplatnění jeho tvořivých schopností.

### 6.3.3 Přednosti a úskalí projektové výuky

Projekty mají řadu předností. Vhodně navržené projekty pomáhají učitelům naplňovat rámcové cíle základního vzdělávání a rozvíjet kompetence dětí, tak jak je formuluje RVP ZV.



**Přednosti projektů** (Valenta, 1993, s. 7):

- vyplývají ze samotné podstaty koncentrace a integrace učiva,
- mají motivační sílu,
- jsou blízké logice životní reality,
- jsou přirozené, vedou k užitečným efektům vzdělávání a výchovy,
- zaměstnávají a formují celou osobnost,
- umožňují kvalitativní diferenciaci (podle zájmů) a individualizaci (podle možností),
- učí spolupracovat, učí diskutovat, formulovat názory,
- učí řešit problémy, učí tvořit, podněcuje fantazii a intuici,
- učí pracovat s informacemi,
- má mravní dimenzi (vnitřní kázeň, odpovědnost, tolerance, etika).

Uvedený výčet předností projektového vyučování je formulován pro základní vzdělávání.



### Přednosti projektové výuky

Přednosti projektové výuky zpracovala do přehledného a komplexního systému **J. Kratochvílová** (2007). Pozitiva projektové výuky uspořádala **ve vztahu okolnímu prostředí, k žákovi, učiteli, a samotnému procesu učení se**. Vzhledem k primárnímu vzdělávání se toto uspořádání jeví jako příhodnější neboť popisuje působení projektu a projektové výuky na celou osobnost dítěte v několika rovinách. Vymezují komplex kvality života dětí ve výuce a velmi úzce korespondují s rámcovými i dílčími cíli RVP ZV.

## Dimenze žáka

Roviny možností rozvoje dítěte	Pozitivní vlivy projektové výuky na osobnost dítěte a kvalitu života žáků
Rovina možností biosomatického růstu a respektování zrání.	Umožňuje zapojení žáka dle jeho individuálních možností.
Rovina možností duševního rozvoje – v oblasti kognitivního, emocionálního, volního, motivačního vývoje.	<p>Žák získává silnou motivaci k učení.</p> <p>Přebírá zodpovědnost za výsledek práce.</p> <p>Rozvíjí se samostatnost žáka, jeho autonomie.</p> <p>Získává zkušenosti praktickou činností a experimentováním.</p> <p>Intenzivně prožívá proces učení se – proces je doprovázen emocemi radosti.</p> <p>Učí se pracovat s různými informačními zdroji.</p> <p>Učí se řešit problémy.</p> <p>Žák konstruuje své poznání.</p> <p>Využívá svých již nabytých znalostí a dovedností, získává znalosti a dovednosti nové.</p> <p>Získává dovednosti organizační, řídicí, plánovací, hodnotící.</p> <p>Prožívá smysluplnost svého konání.</p> <p>Získává celkový globální pohled na řešený problém.</p>
Rovina možností sociálního rozvoje.	<p>Učí se spolupracovat, kooperovat.</p> <p>Rozvíjí svoje komunikativní dovednosti.</p> <p>Učí se vzájemnému respektu.</p> <p>Učí se skloubit individuální zájmy se zájmy společnými.</p>
Rovina možností seberozvoje dětského JÁ.	<p>Učí se autoregulovat své učení – rozvoj sebepoznání, sebehodnocení, sebeúcty.</p> <p>Uvědomuje si své místo, svoje hodnoty.</p>
Rovina duchovního rozvoje v oblasti axiologické, etické a kreativizační.	<p>Zažívá estetický prožitek.</p> <p>Prožívá duchovní rozvoj – radost z objevování a tvorby, hodnoty krásy, dobra, ocenění, ...</p> <p>Rozvíjí svoji tvořivost, aktivitu, fantazii, ...</p>

Projekty působí na **rozvoj osobnosti dítěte jako celku**. Jejich působnost je podle autorky podmíněna typem projektu, okamžitou situací a individuálními dispozicemi dítěte.

## Dimenze učitele

Při projektovém vyučování se významně mění role učitele. Jeho úkolem je navozovat učební situace, podporovat učení žáků a vytvářet bezpečné a klidné prostředí.

- Učí se nové roli – poradce (koordinátor samostatné práce žáka, prostředník mezi skupinami apod.).

- Učí se vnímat dítě jako celek, dochází ke změně v pojetí dítěte a jeho vnímání, prožívání a myšlení o žácích.
- Rozšiřuje svůj repertoár vyučovacích strategií a reflexi myšlení a rozhodování o výuce.
- Učí se pracovat s různými informačními zdroji, oprostuje se od učebnic jako jediného zdroje pro učení.
- Užívá nových možností hodnocení a sebehodnocení.
- Rozšiřuje své dovednosti organizační i plánování do budoucnosti.

### **Dimenze procesu učení se**

- Učení má nejen teoretickou, ale i činnostní povahu, zaměstnává ruce i hlavu žáka; vybavuje žáka znalostmi, dovednostmi, ale také určitými postoji a hodnotami.
- Učení integruje vědomosti a dovednosti z různých oborů – koncentruje se kolem určitého jádra, má celostní povahu.
- Jde o přirozený nenásilný proces podpořený zájmem žáka, cestou autonomní zkušenosti; konstruuje se žákovo poznání.
- Proces učení respektuje individualitu dítěte –jeho potřeby, ale i možnosti; umožňuje diferenciaci a individualizaci vyučování.
- Učení zaměstnává a rozvíjí celou osobnost dítěte.
- Vyžaduje pestré organizaci vyučování.
- Navozuje partnerský vztah a komunikaci mezi učitelem a žákem.
- Orientuje se na lidské potřeby a život, umožňuje kontakt s okolím.

### **Dimenze okolního prostředí**

- Propojuje život školy s okolím, obě prostředí se vzájemně obohacují.
- Zvyšuje zájem rodičů o dítě, vyučování a školu jako takovou.
- Vede k zapojení rodičů a okolí do vyučování.
- Výstupy projektů jsou prospěšné nejen žákům, škole, ale i okolí.

### Úskalí projektové metody

Tak jako má mince dvě odvrácené strany, tak i projektová metoda má „pozitivní“ a „negativní“ stranu. Uvedenou „negativní“ stranou jsou jistá úskalí této metody, která způsobují obavy či nechuť učitelů z jejího využití. Řada těchto úskalí se však váže k základnímu (či vyššímu) vzdělávání a není pro práci v mateřské škole relevantní. Zmíníme tedy jen ta úskalí, o kterých se domníváme, že mohou ohrozit využívání projektové metody v mateřské škole. Zachováme přitom výše uvedené rozdělení podle jednotlivých dimenzí.

### **Dimenze žáka**

- Žák není vybaven potřebnými kompetencemi (např. některou z dovedností).
- Žák není schopen splnit stanovené cíle projektu.

## **Dimenze učitele**

- Časová náročnost přípravy projektu.
- Náročnost na hodnocení projektu – z časového hlediska i z hlediska způsobů hodnocení.
- Při častější realizaci projektů se objevuje únava a ztráta motivace učitele.
- Projektová výuka vyžaduje zpravidla spolupráci učitelů, podporu kolegů, vedení školy, rodičů i okolí, které se mnohdy učitelům nedostává a učitel zůstává ve svých inovativních snahách osamocen.
- Projektová výuka vyžaduje určitou teoretickou vybavenost učitele, i jeho praktické zkušenosti s projekty.
- Projektová výuka vyžaduje po učitelích jiný způsob plánování. Učitel musí odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti dětí

## **Dimenze procesu učení se**

- Není respektován princip postupnosti a systematickosti vzdělávání.
- Hrozí jistá spekulativnost a vyumělkovanost při hledání souvislostí v učivu.
- Snaha o vnější efekt vede k nesmyslné až křečovitě motivaci.
- Projekt je náročnější na prostředí a materiální vybavení – mnohdy vyžaduje zvláštní finanční náklady.
- Proces učení je náročný na flexibilní jednání učitele i žáka.

Příprava a realizace projektu je jistě náročná, určitě se ale vyplatí. Nikdy by se však plánování nemělo stát cílem práce s dětmi, je pouze krokem, který vede k získávání zkušeností pomocí prožitkového učení a experimentování v podnětném a bohatém prostředí.

### **6.3.4 Projektová metoda a rozvoj klíčových kompetencí**

V předchozím textu jsme již zmínili nutnost rozvíjet klíčové kompetence žáků, které jsou formulovány základním kurikulárním dokumentem pro základní vzdělávání RVP ZV. Projektová výuka (metoda) se do značné míry může podílet na jejich naplňování a rozvíjení.

Zde uvedené příklady aktivit, kterými dokumentujeme přínos projektové metody pro rozvoj klíčových kompetencí.

#### **Kompetence k učení**

Při plánování projektů učitel připravuje situace, které umožní propojovat poznatky z různých oblastí a jejich prezentaci v přirozených souvislostech. Pomáhá tak dítěti vytvářet komplexní pohled na svět. V rámci projektu se děti učí pozorováním, zkoumáním a experimentováním. Učení, při němž si žáci svou práci mohou sami organizovat, silně podporuje vnitřní motivaci (učení děti baví). Tím se posiluje důležitá složka kompetence k učení - rozvíjení pozitivního vztahu k učení.

#### **Kompetence k řešení problémů**

Dobrý projekt v sobě zahrnuje problém, kterým se děti zabývají. Přemýšlejí o nesrovnalostech, objevují různé varianty a způsoby řešení problému. Přezkoumávají a aplikují

postupy při řešení obdobných situací. Žákům se nabízejí k řešení různé úkoly – například formou pracovních listů. Tyto úkoly mohou nabízet různé varianty řešení a podněcovat k hledání vhodných postupů. Žáci se tak učí odhalovat a řešit problémy. Prostor pro formulaci problémových úloh se při projektovém vyučování vytváří mnohem snadněji, než při výuce vedené tradičními postupy.

### **Kompetence komunikativní**

Využití projektové metody klade na děti vyšší požadavky a to vzhledem k možnosti aktivně vstupovat do plánování projektu (resp. v ZŠ ovlivňovat směr, kterým se učitelem připravený projekt bude dále ubírat) nebo projekt hodnotit. Děti se učí formulovat své prožitky a pocity, naslouchají druhým, kladou otázky a zapojují se do rozhovoru apod.

### **Kompetence sociální a personální**

Při práci na projektu ve skupině poznávají a plní žáci různé role. Podílejí se na vytváření příjemné atmosféry. V případě potřeby poskytnou jiným dětem pomoc nebo o ni sami požádají.

### **Kompetence občanské**

Projektové vyučování podporuje rozvoj občanských kompetencí tím, že zahrnuje do základních pravidel soužití ve třídě. Žáci si uvědomí, že tyto kompetence jsou podmínkou úspěšné práce. Důležitým znakem je také spolupráce a vzájemná pomoc při řešení společných i individuálních úkolů.

### **Kompetence pracovní**

Projekty jsou již svým charakterem založené na činnosti, zaměstnávají ruce i hlavu dítěte. Děti podílejí na vzniku konkrétního výstupu či produktu např. na přípravě výstavky přírodnin pro rodiče, tím je podporována jejich činorodost, pracovní úsilí a pocit zodpovědnosti za výstup.

## **6.4 Plánování projektu**

Úspěšnost projektové metody závisí na pečlivé přípravě učitele i dětí. Než se pustíte do plánování projektu, pamatujte že:

*K výběru témat můžeme využít různé metody a postupy např. strukturované rozhovory, projektivní metody (hraní rolí, kresba, verbální asociace), brainstorming, Volba metody závisí na schopnostech dětí a kompetenci pedagoga diagnostikovat výsledky.*



Více o využití myšlenkových map např. BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3


## Základní etapy plánování a realizace pedagogického projektu:

- **Analýza výchozí situace** – jaká je současná situace v dětském kolektivu, v čem spatřuje učitel problémy či pozitiva skupiny, co potřebují řešit nebo na co se připravují, co se mají děti naučit, jakých cílů dosáhnout, ... .
- **Formulace záměru projektu** – proč projekt budeme dělat, jaký bude jeho předpokládaný přínos – stanovení základních otázek, na které s dětmi budeme hledat odpověď.

**Cíle a záměry projektu jsou klíčovou fází plánování.** Stanovíme cíle, které určují směr celého projektu. Postupně je rozpracováváme na dílčí cíle, ve kterých formulujeme, co chceme projektem dosáhnout, co chceme vyřešit, co chceme vytvořit, co chceme děti naučit, k jakým posunům v učení by mělo dojít.

- **Vytvoření plánu projektu**, který obsahuje:
  - návrh tématu, kterým se budeme zabývat; strukturu obsahových celků a podtémat; volbu situace, která bude pro děti problémem popř., jak téma dětem představíme a jak je budeme motivovat,
  - kdo, kdy a jak bude plán realizovat, s kým budeme spolupracovat (zda a jak budou zapojeni další zaměstnanci školy, děti z jiných tříd, popř. veřejnost, rodiče); kolik času budeme projektu a činnostem věnovat,
  - soubor smysluplných činností a nabídku příležitostí, které jsou vzájemně propojeny a navazují na sebe,
  - materiály a pomůcky, které se vztahují k tématu a jsou základem podnětného prostředí.
- **Realizace projektu** – dbáme o to, aby děti měly dostatek času, necháváme je dokončit činnosti i za cenu prodloužení projektu, respektujeme individuální tempo. Poskytujeme prožitek úspěchu každému dítěti, podporujeme je v jejich úsilí, vytváříme bezpečné prostředí. Vedeme děti k tomu, aby samy rozvíjely projekt dle vlastního zájmu a aktuálních potřeb.  
Během realizace projektu **průběžně vyhodnocujeme činnosti**, umožňující operativní obměny, variace a doplnění plánovaného projektu. Vyhodnocování lze provádět různými metodami – pozorováním, analýzou dětských prací, dialogem s dítětem, diskusí ve skupině a podobně.
- **Vyhodnocení celého projektu** - vracíme se k cílům, které jsme si vytyčili na začátku plánování a podle nich zkoumáme, zda se podařilo naplnit záměr projektu, jak projekt přispěl k rozvoji dětí, k jakému posunu došlo směrem k očekávaným výstupům daných v RVP ZV, kde zůstaly rezervy, co se nepovedlo uskutečnit vůbec. Z těchto závěrů pak vyplyne, kam bude naše práce dál směřovat (je tak vlastně prvním krokem k přípravě dalšího projektu). Vytvoříme prostor pro hodnocení projektu dětmi a podporujeme sebehodnocení dětí. Nezapomínáme ani na hodnocení projektu ostatními účastníky (rodiče, obec, veřejnost), kteří nám mohou pomoci doplnit patřičný pohled na danou problematiku.
- **Zveřejnění výsledků projektu** – mohou to být práce dětí, výstava či vystoupení pro veřejnost, beseda s rodiči a dalšími účastníky projektu apod.

**Důležité jsou samotné pocity a prožitky dětí, které sice na žádnou nástěnku nevyvěsíme, ale které budou děti ovlivňovat a přispívat tak k jejich dalšímu rozvoji a učení.**

 **Úkol č. 3:** V literatuře, odborných časopisech či na internetu **vyhledejte** tři příklady projektů a stručně uveďte, co vás na nich zaujalo a co se vám na nich naopak nelíbí (např. nenaplnění konkrétního výstupu projektu apod.)

1.

2.

3.



Každý z vás si jistě najde svoji cestu, jak projekty plánovat a realizovat. Doufáme, že jsme vám pomohli orientovat se v projektové metodě, upozornili na její možnosti, ale i případné překážky při jejím uplatňování.

V poslední době lze i v naší literatuře a na internetu nalézt řadu kvalitně připravených projektů, které mohou sloužit jako vodítko začínajícím i zkušeným učitelům při jejich přípravě.

 **Úkol 4:** 1. Připravte návrh projektu.

2. Návrh připravte k prezentaci v semináři.

3. Návrh rozpracujte do podoby uceleného projektu.



Na závěr této kapitoly uvedeme ještě dvě doporučení (Coufalová, 2006), se kterými se ztotožňujeme.

**Projekt nepřipravujeme pro sebe ani pro nadřízené, projekt připravujeme pro své žáky.**



**Pokud chceme dostat projekty do škol, nesmíme je dělat příliš složité.**

K tomu dodáváme:

**Nebojte se hledat inspiraci u zkušenějších kolegů (tzv. příklady „dobré praxe“), spolupracovat v týmech, hledat možnosti dalšího vzdělávání v této oblasti a experimentovat.**

Také si vzpomeňte, že: Nikdo ..... z nebe nespádl.  
Kdo ....., nic nezkaží.  
S chutí do toho, půl je .....

### **Úkoly:**

1. Uveďte podstatu a charakteristické rysy práce v integrovaných blocích a projektové metody.
2. Podle jakých kritérií lze projekty rozdělovat. Který typ projektu vám vyhovuje? Zdůvodněte.
3. Uveďte, jaké jsou podle vás hlavní přednosti a naopak nedostatky projektové metody.
4. Uvažujte, které faktory podmiňují volbu učitele pracovat projektovou metodou?
5. Proveďte si malý průzkum mezi kolegy s cílem zjistit jejich názor na projektovou metodu, zda metodu používají a v čem vidí její přínos (z hlediska učitele i z hlediska dětí).

### **Doporučená literatura:**

BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3  
COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy. Náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0  
KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. PRAHA: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0  
KAŠOVÁ, J. a kol. (1995): *Škola trochu jinak*. Kroměříž: Iuventa, 1995  
KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7  
KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: PF MU, 2006. ISBN 80-210-4142-0  
TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1  
VALENTA, J. a kol. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0  
KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.



## Použitá literatura:

- BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3
- COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy. Náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: JU, 2000. ISBN 80-7040-402-7
- GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. PRAHA: PORTÁL, 2003. ISBN 80-7178-815-5
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2001.
- KAŠOVÁ, J. a kol. (1995): *Škola trochu jinak*. Kroměříž: Iuventa, 1995
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Přednosti a úskalí projektové výuky. *Učitel'ské listy* [online]. 2007, [cit 2007 –07-17]. ISSN 1210-6313. Dostupné na WWW: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102989&CAI=2168>
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. PRAHA: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0
- KRETKOVÁ, H. *Projekty v práci mateřských škol*. [online]. Praha: RVP, 2006 [cit 2007 –07-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/38/922>> ISSN 1802-4785
- KUBÍNOVÁ, M. *Moji žáci a já (a matematika). Jak učit matematice žáky ve věku 10-15 let*. [online]. Praha: UK, 1999 [cit 2007 –08-27]. Dostupné na WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kmdm/katedra/prednasky/10.htm>>
- KUBÍNOVÁ, M. *Projekty (ve vyučování matematice) - cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha, 2002. 256 s. ISBN 80-7290-088-9.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 168, ISBN 80-7315-039-5
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- RAKOUŠOVÁ, A., *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1
- VALENTA, J. a kol. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0

## 7 Příprava učitele na výuku

### Úvodní podněty uvádějící do problematiky:

- Pokuste se na základě svých předchozích vědomostí a zkušeností vymezit oblasti, které musí mít učitel před realizací výuky připraveny (můžete vyjít ze znalosti jednotlivých etap smíšené vyučovací hodiny, a jejich obsahové zaměření)



- Napište, které dokumenty učitel používá při zpracování své přípravy na výuku:



- Pokuste se zformulovat otázky, které promýšlí učitel v rámci své přípravy na výuku:



## Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly a doporučené literatury byste měli být schopni:

- popsat základní činnost učitele v přípravě na výuku,
- vysvětlit účel a funkci učitelovy přípravy na výuku,
- vyjmenovat a zdůvodnit, které součásti by měla obsahovat příprava na výuku začínajícího učitele,
- zpracovat přípravu na výuku vybraného vyučovacího předmětu a zdůvodnit obsahovou náplň jednotlivých částí přípravy,
- na vybraném tématu libovolného vyučovacího předmětu zpracovat přípravu na výuku, realizovat ji a následně provést zhodnocení kvality vaší přípravy z hlediska použitelnosti (např. co v přípravě chybělo, co se neosvědčilo a je třeba to udělat jinak, co bylo zbytečné apod.).

## Osnova kapitoly:

7.1 Projektování přípravy učitele

7.2 Fáze přípravy učitele

7.3 Několik zásad pro plánování vyučovací hodiny

7.4 Ukázky příprav na vyučovací hodinu

### **7.1 Projektování přípravy učitele**

**Příprava na vyučování** je součástí projektovací (plánovací) činnosti učitele. Při projektování přípravy na vyučování vychází učitel nejen ze vzdělávacího programu, podle kterého škola pracuje, ale i ze specifiky výuky jednotlivých vyučovacích předmětů. Učitel plánuje svoji pedagogickou aktivitu vzhledem k předpokládaným pedagogickým situacím i se zřetelem k věkovým i individuálním zvláštnostem svých žáků.

**Příprava na vyučování** je základním plánem logického postupu učitele, počítající se všemi činiteli, kteří vstupují do procesu výuky. Učitel při tom zastává roli režiséra, který vymyslí plán, strategii postupu, připraví podmínky, navozuje učební činnosti žáků a vede je systematicky k vytyčenému cíli. (Švec, V. a kol., 1996, s. 85).

Učitelův plán výuky je prostředkem, který slouží k úspěšnému průběhu výuky a umožňuje efektivní řízení výuky a její hodnocení. **Lineární model učitelova plánování** obsahuje:

- a) stanovení cílů a obsahu výuky,
- b) výběr aktivit učitele,
- c) výběr předpokládaných učebních aktivit žáků,
- d) plánování hodnotícího procesu.

## 7.2 Fáze přípravy učitele

Učitelova projektovací činnost má tři základní fáze, které se prolínají a vzájemně podmiňují:

### 1. Fáze přípravy a projektování výuky

Tato fáze zahrnuje:

**a) přípravu dlouhodobou (perspektivní)** - učitel se seznamuje s charakteristikou třídy, učebními plány a učebními osnovami, s alternativními učebnicemi svého předmětu, s dostupnými učebními pomůckami apod.

Tato část probíhá většinou před započítím školního roku, kdy učitel zpracovává **časově tematický plán**.

*Časově tematický plán je rámcový plán výuky pro předmět a ročník, který obsahuje časové údaje o termínech probrání jednotlivých témat učiva.*

*Smyslem tematického plánu je vytvořit konkrétní časový rozvrh pro probrání učiva tak, aby nedošlo k závažnému opoždění či skluzu při probírání učiva.*

Při vytváření časového tematického plánu učitel koordinuje obsah osnov s **ročním plánem školy**.

- ❖ Pokuste se zjistit a do následujícího rámečku vypsát, co všechno bude obsahovat roční plán školy:



Roční plán školy obsahuje:

- ❖ Proč by měl učitel koordinovat obsah učebních osnov konkrétního vyučovacího předmětu s ročním plánem školy? Odpověď napiš:



Druhou dlouhodobou projektovací úroveň tvoří **tematický plán**, který si učitel zpracovává na základě didaktické analýzy učiva (podrobněji o didaktické analýze učiva pojednává 4. kapitola).

Při vytváření tematického plánu vychází učitel z učebních osnov, učebnic, pracovních sešitů, ze situace v příslušné třídě (myslíme tím úroveň zvládnutí dosavadního učiva, charakteristiku příslušné třídy).

**Tematický plán učiva může obsahovat:**

- názvy tematických celků a názvy jednotlivých témat učiva,
- specifické výukové cíle stanovené ke každému tématu,
- rámcové vymezení učiva,
- předpokládané vědomosti a dovednosti žáků, na které nové učivo navazuje a které žáci mohou při učení využívat,
- činnosti spojené s opakováním nového učiva, s jeho upevněním a zobecněním (učební úlohy, postupy řešení úloh, postupy práce apod.),
- návrh metod výuky, formy práce a materiálně didaktické prostředky,
- formy hodnocení výsledků výuky.

**Návrh struktury tematického plánu:**

Předmět:

Ročník (třída):

Tematický celek (hod. dotace):

Cíl tematického celku:

Téma a hodinová dotace	Výukový cíl	Vymezení učiva (struktura základního učiva)	Navozované činnosti žáků	Metody, formy a prostředky

(Švec, V. a kol., 1996, s. 87)

Po zpracování tematického plánu se učitel dostává ke druhé úrovni projektovací fáze, a tou je:

**b) aktuální příprava na vyučovací hodinu**

Jde v podstatě o konkrétní přípravu na jednotlivé vyučovací hodiny, o didaktickou taktiku, jak realizovat v podmínkách určité třídy a při individuálních schopnostech žáků vytyčené výukové cíle a obsah učiva.

Pro začínajícího učitele je vhodné si vypracovat **písemnou přípravu**, která mu umožní ve fázi realizace výuky v případě potřeby korigovat sled svých činností a činností žáků a ve fázi kontrolní a hodnotící mu umožní provést reflexi realizované hodiny.

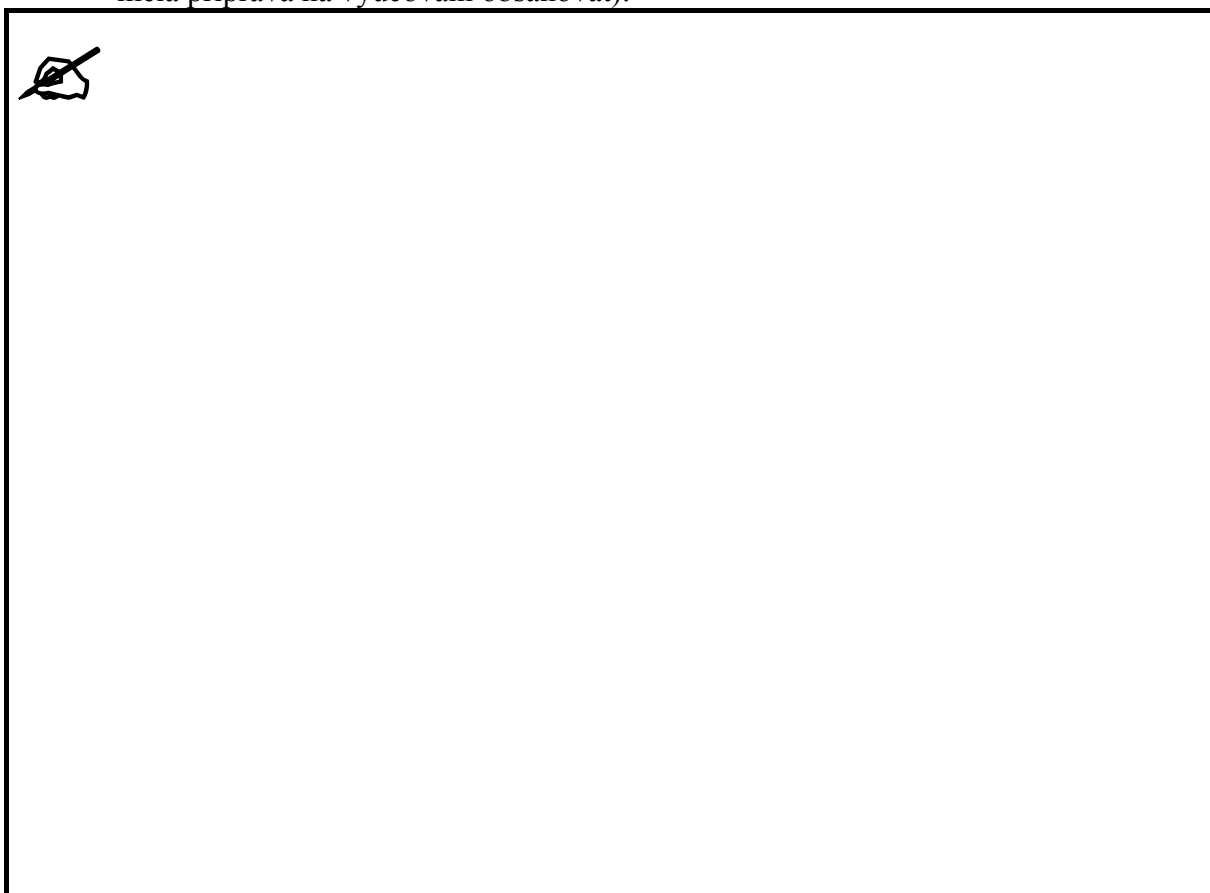
Většina učitelů používá pro všechny své vyučovací hodiny podobně strukturovaný plán. Uspořádání plánu hodiny určují vaše individuální potřeby, přesto doporučujeme, aby obsahoval:

- název hodiny,
- cíle a úkoly,
- odkaz na to, které části učebních osnov právě probíráte,
- předpokládané zkušenosti, dovednosti a vědomosti žáků, které se stanou východiskem pro zvládnutí nového učiva a kterých budou žáci při výuce využívat,
- potřebné vyučovací pomůcky,
- posouzení průběhu hodiny.

Jeho součástí může být také:

- datum a čas hodiny,
- název předmětu,
- témata zkoušení,
- znění zápisu na tabuli,
- otázky k závěrečnému shrnutí apod.

- ❖ Pokuste se navrhnout na základě svých zkušeností a představ schéma přípravy (plánu) na vyučovací hodinu (zapište všechny části, které by, podle vašeho názoru, měla příprava na vyučování obsahovat):



Vaše vlastní navrhované schéma vyučovací hodiny můžete konfrontovat s dalšími příklady, které uvádíme na následujících stránkách, popř. s ostatními návrhy ve skupině.

## Schéma vyučovací hodiny

### *Příklad č. 1*

**Předmět:**

**Třída:**

**Číslo hodiny:**

**Téma:**

1. **Výukový cíl:** co si mají žáci osvojit, v čem se mají rozvinout?
2. **Prostředky a cesty:** jakou metodickou cestou bude cíle dosaženo
  - věcný obsah: vymezení základního učiva
  - metodický postup, volba vyučovacích metod, didaktické pomůcky,
3. **Organizace vyučovací hodiny:**
  - Které pracovní podmínky je nutno zabezpečit (organizace prostoru, pomůcky)?
  - Jaký organizační typ hodiny bude mé koncepci nejlépe vyhovovat?
4. **Zvláštní didaktická hlediska:**
  - Jak budu žáky aktivizovat?
  - Co z učiva bude pro žáky nejobtížnější?
  - Jak zajistím časovou a obsahovou kontinuitu v učivu (co už žáci o tématu vědí, jak se uplatní mezipředmětové vztahy?)
  - Jak zajistím diferencovaný a individualizovaný přístup k žákům?
  - Jak budu zajišťovat pracovní součinnost žáků?
  - Jak budu zjišťovat jejich učební výsledky?  
Vypracování systému otázek a úkolů k prezentaci, procvičení a opakování osvojeného učiva, domácí práce pro žáky.
5. **Výchovné možnosti:**
  - Jak mohu učiva výchovně využít?
6. **Časový projekt vyučovací hodiny:**
  - Kolik času mohu věnovat jednotlivým fázím hodiny?
  - Kolik času si žádá domácí příprava žáků? Je účelná?

(podle S. Rysa, 1979; In. Švec, V. a kol., 1996, s. 88)



**Ch. Kyriacou** (1996, s. 45) navrhuje, aby si učitel v **přípravné fázi** položil následující otázky ( týkají se plánování a přípravy na vyučování):

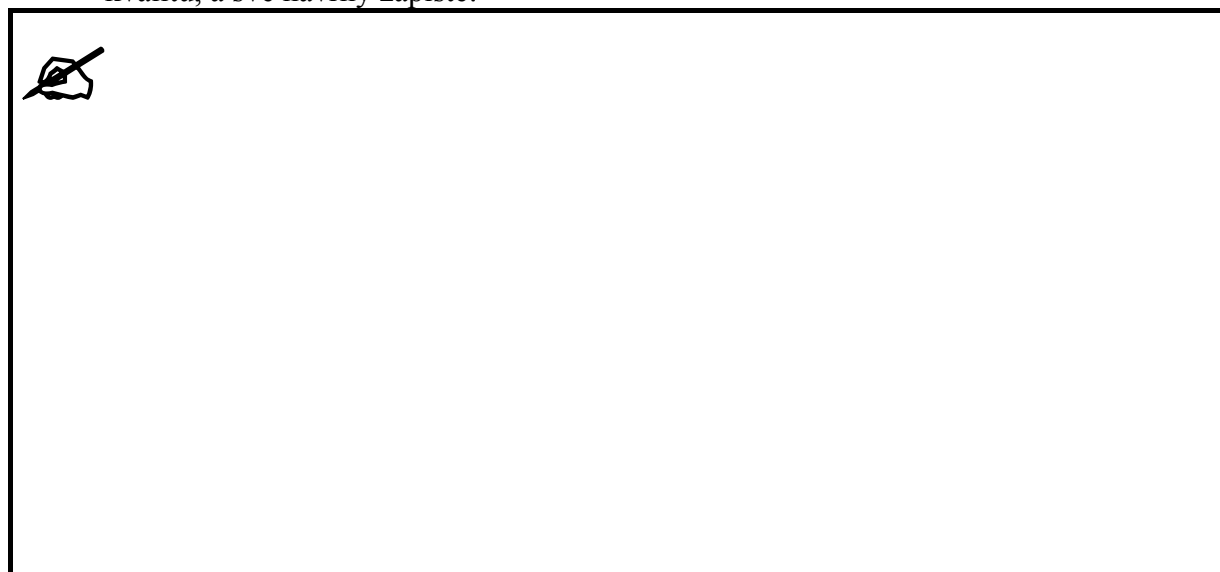
1. Stanovil(a) jsem si pro tuto hodinu jasný výukový cíl, ve kterém je jasně vyjádřeno, co se žáci naučí?
2. Odpovídají stanovené výukové cíle potřebám žáků, tedy jejich schopnostem, zájmům, motivaci, kontextu hodiny a jejich práci v minulých hodinách?
3. Slouží náplň hodiny, zvolené učební činnosti a struktura hodiny k dosažení zamýšlených výukových cílů? Jsou vhodné k udržení motivace a zájmu žáků?
4. Jaké výkony mohu od žáků během vyučování očekávat a jak budu sledovat a zkoumat jejich pokrok v práci, abych mohl(a) hodnotit, zda jim hodina slouží k získání zamýšlených vědomostí a dovedností?
5. Připravil(a) jsem si a zkontroloval(a) všechny materiály, pomůcky a vybavení, které budu potřebovat?
6. Zapsal(a) jsem si do přípravy všechny informace, které budu potřebovat vyhledat?
7. Připravil(a) jsem náležitě žáky na tuto hodinu, upozornil(a) jsem je předem, co si budou muset zopakovat nebo připravit?
8. Mám všechny odborné znalosti potřebné k tomu, abych mohl o daném tématu vyučovat?
9. Jakým způsobem budu během hodiny provádět hodnocení?
10. Musím něčemu nebo někomu věnovat zvláštní pozornost?

Podobné otázky si může klást učitel i ve **fázi hodnotící**, kdy provádí reflexi odučené hodiny.

## 2. Fáze realizační

Promyšlený projekt (plán) výuky umožňuje její realizaci. **Kvalita výuky** závisí nejen na naplánované výuce a připravenosti učitele, ale i na konkrétních didaktických podmínkách (věcných, místních, časových, na úrovni žáků z hlediska dosahovaných výkonů, na jejich vlastnostech, na celkové atmosféře ve třídě aj.)

- ❖ Zamyslete se nad tím, co všechno může ovlivnit realizaci vyučovací hodiny a její kvalitu, a své návrhy запиšte:



- ❖ Soubor faktorů ovlivňujících vyučovací hodinu, který jste uvedli, porovnejte s návrhy svých spolužáků, kolegů a popř. doplňte.



- ❖ Prostudujte níže uvedenou publikaci a vypište faktory, které mohou ovlivňovat, podle autorova mínění, průběh vyučovací hodiny. Porovnejte s faktory, které jste uvedli v předchozích rámečcích.



**PAŘÍZEK, V.** *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN, 1990.

(publikace se pokouší vymezit a charakterizovat pedagogické situace, ke kterým ve výuce může docházet. Učitelé jsou postaveni do situací, ve kterých se musejí operativně a mnohdy okamžitě rozhodnout a jednat. Tato jejich řešení nemívají vždy žádoucí důsledky pro další pedagogickou práci učitele a pro vztahy k jeho žákům. Autor se snaží bez "návodů a receptů" vyvozovat reálná a pedagogicky účinná řešení ilustrovaných situací)



### 3. Fáze kontrolní a hodnotící

Tato fáze umožňuje učiteli posoudit vlastní výkony i výkony žáků vzhledem k cílům, kterých mělo být dosaženo. Stává se východiskem i předcházejících etap, koriguje postup plánování i realizace výuky.

Ve fázi kontrolní je kladen důraz na proces hodnocení i sebehodnocení jak z hlediska činností učitele, tak i žáků. **Reflektování a hodnocení vlastní práce** tvoří přirozenou součást učitelského povolání. Jednotliví učitelé se však navzájem liší v tom, jak dovedně a systematicky toto sebehodnocení (sebereflexi) provádějí.

*Sebereflexe je vnitřní dialog, který učitel vede sám se sebou; jde o uvědomování si svých poznatků, zkušeností, myšlenek a prožitků z vlastní pedagogické činnosti, z řešení pedagogických problémů a situací, popř. z pozorování výuky jiných subjektů (kolegů - studentů na fakultě, zkušenějších učitelů na škole)*

Při vnitřním dialogu dochází k **popisu a analýze**, popř. i hodnocení zkušeností, způsobů jednání, prožitků, které si subjekt (v našem případě učitel) zpětně vybavuje.

Základem tohoto dialogu jsou **otázky**, které si učitel klade a které mohou mít různý obsah.

V. Švec (1998, s. 116) uvádí tři základní kategorie seberefektivních otázek:

- **popisné otázky**, umožňují zpětně si uvědomit a popsat svoje jednání a prožitky v určité pedagogické situaci, např. „Co jsem vlastně dělal? Co jsem prožíval? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se při tom dělo? Jak reagovali moji žáci?“ apod.
- **kauzální otázky**, směřují k podrobnější analýze vlastního jednání a jeho příčin v dané pedagogické situaci, např. "Proč jsem jednal právě takto? Co mne k tomu asi vedlo? Co ovlivnilo moje jednání?" apod.
- **rozhodovací otázky**, podněcují k hledání jiného chování nebo jednání v dané pedagogické situaci i k hledání možností svého dalšího profesního rozvoje, např. "Jak bych mohl v této situaci jednat jinak? Co to předpokládá? Co potřebuji k tomu, abych lépe porozuměl žákům a pedagogické komunikaci? Co pro to udělám?"

Vnitřní dialog má významnou úlohu v **autoregulaci pedagogické činnosti** učitele (popř. studenta učitelství), plní funkci zpětné vazby. Učitel si při vnitřním dialogu odpovídá na řadu otázek, umožňujících zpětně si uvědomit své jednání, myšlení, postoje i prožitky, a tak se podílí na vlastně na svém sebezdokonalování. Jde o neustálou přestavbu "vlastní výbavy" potřebné v učitelské profesi. (V. Švec, 1998, s. 116-117)

***"Jen průměrní mají stále pocit, že odvádějí dokonalý výkon."***

Jean Giraudoux

V předchozí části jste se seznámili se třemi fázemi projektování (plánování) výuky, kterými prochází učitel, když se připravuje na vyučování.

- ❖ Pokuste se nyní na základě předchozích informací a vašich zkušeností **napsat** stručně, např. v několika bodech, **jaký účel a smysl plní příprava učitele na výuku.**



Své názory můžete porovnat s ostatními kolegy - učiteli, studenty a také s odborným textem, a to konkrétně:



**KYRIACOU, CHRIS.** *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: 1. vydání, Portál, 1996.  
Kapitola: Plánování a příprava, s. 31-47  
Reflektování a evaluace vlastní práce, s. 139-155.

### 7.3 Několik zásad pro plánování vyučovací hodiny

G. Petty (1996, s. 326) uvádí několik **zásad**, které by měl učitel při plánování vyučovací hodiny brát v úvahu. Jeho repertoár jsme rozšířili o několik dalších:

- Hodina by měla být naplánována tak, aby dosáhla daných cílů.
- Hodina by měla být logicky strukturována.
- Hodina by měla obsahovat různé učební činnosti a vyučovací metody.
- Žákům sdělte cíl hodiny, aby jim byl smysl vykonávaných činností jasný.
- Žáci by neměli být pasivní, ale aktivní.
- Nové učivo doplňujte co nejvíce obrazovými materiály a konkrétními příklady.
- Hodinu doplňte dostatečným množstvím různě obtížných úkolů na procvičování.
- Většina činností zabere víc času, než předpokládáte.
- Mějte připravenou náročnou činnost pro žáky, kteří skončí dříve, anebo užívejte činností s otevřeným koncem, při nichž bude mít každý stále co dělat.
- Vždy si připravte víc činností, nežli je nutné, aby se nestalo, že žáci nemají, co dělat.
- Promýšlejte, jakým způsobem bude prováděná kontrola a hodnocení činností žáků v průběhu hodiny.
- Nezapomeňte na zhodnocení práce žáků na konci hodiny. Každý žák by se měl dozvědět, zda splnil plánovaný cíl hodiny.

- ❖ Přečetli jste si pozorně výše uvedené zásady? Domníváte se, že by tyto zásady mohly být rozšířeny ještě o další, na které by učitel neměl zapomenout? Pokud ano, napište je do rámečku.



- ❖ Svůj návrh sdělte svým kolegům studentům a diskutujte o něm. Poznamenejte si další návrhy, které uváděli vaši kolegové.



**Příprava učitele na vyučovací hodinu** může mít různou formu. Pro začínajícího učitele je vhodné, aby jeho příprava měla **pisemnou podobu** - umožňuje učiteli v průběhu vyučovací hodiny přípravu používat a po skončení hodiny se k ní kdykoliv vrátit (zejména z důvodu reflexe a sebereflexe).

Příprava na hodinu by měla být pro učitele srozumitelná a forma, jakou zvolí, by mu měla vyhovovat. **Začátek realizace výuky spočívá právě v dobré přípravě na vyučování.**

Efektivita hodiny do značné míry závisí na kvalitě učitelovy přípravy na výuku, i když mezi učitelovou přípravou a průběhem výuky není jednoznačná přímá závislost. Působí zde totiž i jiné důležité okolnosti, mimo jiné i učitelova schopnost improvizovat, reagovat pohotově na nepředvídatelné situace, na navozené i spontánní reakce žáků.

Přesto platí, že **dokonalá příprava na vyučovací hodinu je prvním předpokladem její úspěšné realizace.**

Neplánovat znamená plánovaný neúspěch.



**Úkol 1.:** Na vybraném učivu zvoleného vyučovacího předmětu se pokuste **udělat přípravu na vyučovací hodinu.**

Vyučovací hodinu naplánujte a zorganizujte tak, aby byly vedle frontální výuky zastoupeny i kooperativní činnosti žáků (popř. skupinové vyučování).

Přípravu na vyučování vypracujte v písemné formě.



- ❖ Vytvořte pojmovou mapu s klíčovým pojmem „příprava učitele na výuku“; pokuste se připojit ke klíčovému slovu co nejvíce dalších pojmů, které s přípravou učitele na vyučování souvisejí, a vyznačte jejich vzájemné vztahy.



## 7.4 Ukázky příprav na vyučovací hodinu

### ***Ukázka 1: Příprava na hodinu (studentská práce)***

**Předmět:** Matematika

**Název tématu:** procvičování- pamětní sčítání a odčítání, porovnávání čísel, jednotky délky

**Ročník:** 3. ročník ZŠ

**Dílčí cíle:**

- 1) Žák ovládá pamětní sčítání, odčítání, násobení a dělení.
- 2) Porovná čísla a odůvodní.
- 3) Převeďte jednotky délky.

čas	<i>průběh hodiny</i>	<i>pomůcky</i>	<i>hodnocení</i>
1min	<u>Úvod</u> - pozdrav, seznámení s probíraným učivem		
8min	<u>Bingo</u> - žáci zapisují výsledky 16 příkladů, které diktuje paní učitelka, do tabulky, kterou mají v sešitech. Po dokončení paní učitelka říká výsledky, které žáci v tabulkách vyškrtávají. Ten, kdo má výsledky zaškrtnuté v řadě, sloupci, nebo v úhlopříčce má bingo.	Příklady na sčítání odčítání, násobení a dělení. <i>Viz přílohy</i>	
5min	<u>Práce s učebnicí-slovní úloha</u> Učebnice Matematika, druhý díl, str. 49/ 4 - společný zápis a počítání slovní úlohy na tabuli.		
2min	<u>Tělovýchovná chvilka – uvolnění motoriky</u> Žáci si stoupnou, zpívají a hrají hru- „Hlava, ramena, kolena, palce“		
15min	<u>Práce s učebnicí</u> Učebnice Matematika, druhý díl, str. 49/ 5, <i>Jaká znaménka používáme pro porovnávání čísel?</i> (=, >, <, ≥, ≤) <i>Uveď nějaký příklad?</i> <i>A proč je například číslo 738 větší než 732? (čísla mají stejně stovek, ale číslo 738 má více jednotek než číslo 732)</i> - společné doplňování cvičení v učebnici  Učebnice Matematika, druhý díl, str. 49/ 7, 50/ 12 <i>Jaké jednotky délky známe?</i> (milimetr, centimetr, decimetr, metr, kilometr) <i>Odhadneš a ukážeš na prstech délku např. centimetru a metru?</i> - měření odhadu <i>A co kilometr dá se ukázat na prstech?</i> <i>A kolik má metr centimetrů?</i> (100cm) <i>Kolik je 100cm metrů?</i> (1 m)	Metr	



<p>10min</p> <p>2min</p>	<p>- společné doplnění cvičení v učebnici</p> <p>Učebnice Matematika, druhý díl, str. 50/ 13 Každý žák si do sešitu nakreslí 3 koláče a samostatně doplňuje: První koláč- rozdělí na polovinu. Jednu polovinu vyznačí modře. Druhý koláč- rozdělí na čtvrtiny. Jednu čtvrtinu vyznačí zeleně. Třetí koláč – rozdělí na osminy. Jednu osminu vyznačí červeně. - společná kontrola podle tabule.</p> <p><u>Samostatná práce</u> Učebnice Matematika, druhý díl, str. 48/ 3 Žáci jsou rozděleni na oddělení A a B. Oddělení A počítá první sloupeček z učebnice, oddělení B druhý sloupeček. Samostatně do sešitů si opiší příklady pro příslušné oddělení a počítají - žáci musí vypočítat všechny příklady ze svého oddělení, kdo bude dřív začne počítat příklady z třetího sloupečku.</p> <p><u>Závěr, hodnocení</u> Zhodnocení hodiny <i>Jaká činnost se vám v dnešní hodině nejvíce líbila?</i> <i>A v jaké činnosti se vám nejvíc dařilo?</i></p>	<p>Zápis na tabuli <b>Viz přílohy</b></p>	
--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------	--

## Přílohy

### 1.

#### Příklady na Bingo:

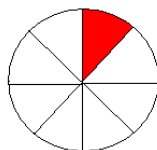
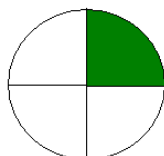
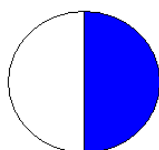
7.3 ,  $100 + 150$  ,  $27 + 53$  ,  $90 : 10$  , sečti 3 dvacítky ,  $9.6$  ,  $72 : 9$  ,  
polovina z 1000 ,  $257 + 25$  ,  $300 - 70$  ,  $36 : 6$  ,  $5.5$  , sečti 4 stovky  
 $800 - 750$  ,  $8.3$  ,  $820 - 100$

#### Výsledky:

21	250	80	9
60	54	8	500
282	230	6	25
400	50	24	720

### 2.

#### Koláče



## **Ukázka 2: Příprava na hodinu (studentská práce)**

**Předmět:** Český jazyk

**Název tématu:** vyjmenovaná slova po p

**Ročník:** 3. ročník ZŠ

**Očekávané výstupy a dílčí cíle:**

- 1) Vyjmenuje vyjmenovaná slova po p.
- 2) Rozliší význam slov, která stejně znějí, ale jinak se píší.
- 3) Zdůvodní psaní y/i ve slovech vyjmenovaných i nevyjmenovaných.

<b>čas</b>	<b>průběh hodiny</b>	<b>pomůcky</b>	<b>hodnocení</b>
2m	<u>Úvod</u> - pozdrav, seznámení, seznámení s probíraným učivem		
10m	<u>Opakování</u> <i>Jaká vyjmenovaná slova již známe? (B, F, L, M)</i> <i>A jaká vyjmenovaná slova se nyní učíme? (P)</i> <i>Zopakujeme si je všichni společně? (pýcha, pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, klopytat, třpytit se, pykat, pýřit se, pýr, zpytovat, Chropyně, Spytihněv)</i> <i>Když řekneme například slovo pyl? Jaký je jeho význam? A může mít slovo pyl i jiný význam? Co když toto slovo napíšeme s měkkým i?? Změní se jeho význam?</i> Pyl- žlutý prášek na květinách Pil- polykat tekutinu <i>Jaký je rozdíl mezi: opylovat a opilovat? Slepýš a slepiš?</i> Opylovat- přenášet pyl Opilovat- pilníkem Slepýš- živočich Slepiš- lepidlem		
5m	<u>Tělovýchovná chvilka</u> Zpívání a tančení na píseň s vyjmenovanými slovy po p. Žáci mohou sedět v lavici, nebo se volně pohybovat prostorem.	CD + CD přehrávač	
10m	<u>Práce s učebnicí, pracovním sešitem</u> Učebnice Český jazyk 3, str. 82. Každý žák, jeden po druhém, přečte nahlas slovní spojení, doplní správný pravopis a odůvodnění.		
5m	<u>Práce s pracovním sešitem</u> Pracovní sešit Vyjmenovaná slova hrou, str. 30. - doplňování křížovky. Každý sám do svého pracovního sešitu doplní křížovku. Tajenka- slepýš		
10m	<u>Hra- AZ kvíz</u> <i>Znáte hru AZ kvíz? Znáte její pravidla?</i> Hrají kluci proti holkám. Žáci sedí v lavici, po vyvolání dvojice (kluk + holka) přijdou k tabuli. Ve výběru otázek se střídají. Kdo odpoví na danou otázku první, vyhrává pole a je zbarveno příslušnou	Zápis na tabuli (viz příloha),	

3m	<p>barvou (červenou nebo modrou). Vyhrává to družstvo, které propojí všechny tři stěny, popřípadě kdo získá více polí.</p> <p><u>Otázky:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jaké y/i se píše ve slově ptakopysk? (Y)</li> <li>2. Jaké y/i se píše ve slově lichokopytník? (Y)</li> <li>3. Jaké y/i se píše ve slově pilot? (I)</li> <li>4. Jaké y/i se píše ve slově pilník? (I)</li> <li>5. Řekni název města, které se nachází ve vyjmenovaných slovech po p. (Chropyně)</li> <li>6. Řekni název rostliny, která se nachází ve vyjmenovaných slovech po p. (Pýr)</li> <li>7. Řekni název zvířete, který se nachází ve vyjmenovaných slovech po p. (netopýr)</li> <li>8. Jakým slovem začínají vyjmenovaná slova po p? (pýcha)</li> <li>9. Které slovo není příbuzné s ostatními- pytlík, pytlák, pytlovina, pysk? (Pysk)</li> <li>10. Které slovo není příbuzné s ostatními- pyšný, přepych, třpyt, pyšně? (Třpyt)</li> <li>11. Řekni takové podstatné jméno, které se najdeme ve vyjmenovaných slovech po p a je rodu ženského? (pýcha, Chropyně)</li> <li>12. Řekni takové podstatné jméno, které se najdeme ve vyjmenovaných slovech po p a je rodu mužského? (pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, pýr, Spytihněv)</li> <li>13. Řekni takové podstatné jméno, které se najdeme ve vyjmenovaných slovech po p a je rodu středního? (kopyto)</li> <li>14. Řekni slovo kopyto v 7. pádu j.č.? (s kým čím? S kopytem)</li> <li>15. Řekni slovo netopýr v 2. pádu j. č.? (bez koho čeho? Bez netopýra)</li> </ol> <p><u>Náhradní otázky:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jaké y/i se píše ve slově pírkó?</li> <li>2. Řekni slovo pýr v 4. pádu j. č.?</li> <li>3. Řekni slovo příbuzné ke slovu pýcha?</li> </ol> <p><u>Závěr, hodnocení</u>  Zhodnocení hodiny.  <i>Co se vám na hodině nejvíce líbilo? Jaká činnost se vám líbila?  A co se vám naopak nelíbilo?</i></p>	barevná kolečka, magnety	
----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------	--



## Doporučená literatura:

- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.  
PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23897-1.  
PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.  
PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.  
ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PF MU, 1996. ISBN 80-210-1365-6.



## Použitá literatura:

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Pedagogika pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1992.  
KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.  
NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele. Kapitoly z obecné didaktiky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. ISBN 80-7067-490-3.  
RYS, S. *Příprava učitele na vyučování*. Praha: SPN, 1979.  
PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23897-1.  
PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.  
PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.  
ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PF MU, 1996. ISBN 80-210-1365-6.  
ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.



Ústí nad Labem, 2013

**Název:** Didaktika primární školy  
Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. ZŠ

**Autor:** doc. PhDr. Renata Šikulová, Ph.D.  
doc. PaedDr. Ivana Brtnová-Čepičková, Ph.D. (6. kapitola)

**Vydavatel:** Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

**Místo a rok vydání:** Ústí nad Labem, 2013

**Vydání:** první

**Náklad:** 250 výtisků

**Rozsah:** 130 stran

**Tisk:** CDSM – Centrum digitálních služeb MINO

**ISBN:** 978-80-7414-594-0

ISBN: 978-80-7414-594-0

